

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM

Cristiane Aparecida Silva Nascimento

REPERTÓRIO LEITOR E A TRANSFORMAÇÃO DO HORIZONTE DE
EXPECTATIVA NA LEITURA DO POEMA

BAURU – SP

2020

CRISTIANE APARECIDA SILVA NASCIMENTO

**REPERTÓRIO LEITOR E A TRANSFORMAÇÃO DO HORIZONTE DE
EXPECTATIVA NA LEITURA DO POEMA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre, à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Linha de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, sob a orientação do Prof. Dr. Jair Lopes Junior.

BAURU – SP

2020

Nascimento, Cristiane Aparecida Silva.

Repertório leitor e a transformação do
horizonte de expectativa na leitura do poema/
Cristiane A. Silva Nascimento, 2020 254 f.

Orientador: Jair Lopes Júnior

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

1. Decomposição de Habilidades. 2. Formação de
leitores. 3. Análise do comportamento. 5. Língua
Portuguesa. Ensino Médio I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CRISTIANE APARECIDA SILVA NASCIMENTO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 14:00 horas no(a) Laboratório 3 do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (Unesp/Bauru), reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP/Câmpus de Bauru, Dr. SAULO MISSIAGIA VELASCO do(a) Paradigma Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento, Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CRISTIANE APARECIDA SILVA NASCIMENTO, intitulada ' Repertório leitor e a
transformação do horizonte de expectativa na leitura
do poema

_____. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR

Dr. SAULO MISSIAGIA VELASCO

Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI

AGRADECIMENTOS

Realizar uma pesquisa requer muito mais habilidades do que apresentar rigor metodológico, ter disciplina em relação ao cumprimento dos objetivos, normas e prazos estabelecidos pelo programa. Há outros fatores determinantes, dentre os quais, destaco o envolvimento e a gratidão, não mensuráveis em dados quantitativos.

E estes sentimentos, de forma tão intensa, move-nos durante todo o trabalho de pesquisador, porque envolvemo-nos com pensadores, estudiosos, suas ideias e suas pesquisas. Envolvemo-nos com pessoas em todos os momentos, estejam elas em ambientes físicos ou virtuais. E todo envolvimento está ligado à gratidão. Assim, tenho muito a agradecer, a cada pessoa que fez parte desse caminhar no meu percurso de pesquisa. Quanto maior o tempo, maior envolvimento, maior a gratidão. E por isso, gratidão será a palavra mais usada, não repetida, porque cada agradecimento é único e incomensurável.

E desse modo, gratidão eterna ao meu orientador Prof. Dr. Jair Lopes Junior, que com indescritível sabedoria, conhecimento e generosidade, abriu-me a porta, recebeu-me e acompanhou-me nessa aventureira pesquisa de forma tão instigante, com sua postura precisa e encorajadora.

Prof.^a Dra. Rosa Maria Manzoni, minha gratidão infinita pelo acolhimento em várias situações de indecisões e angústias, por todo primoroso conhecimento e orientação, que de modo inenarrável, em todos os momentos partilhados, trouxeram-me renovação.

Prof. Dr. Saulo Velasco Missiaggia gratidão sem medida, pois de forma admirável e surpreendente apresentou suas considerações sobre o estudo, tornando as situações da qualificação e defesa em momentos leves, descontraídos, desconstruindo assim, medos e inseguranças quanto à pesquisa realizada.

Prof.^a Dra. Ana Cláudia Moreira Verdu, agradeço, imensamente e de forma especial, a maneira generosa, de extrema competência, no desenvolvimento de suas aulas que muito me conduziu ao aprendizado da Análise do Comportamento. Com a sua orientação, escrevi páginas importantes deste trabalho.

A todos os professores que tive a felicidade e honra de participar das aulas, palestras. Gratidão pela acolhida e aprendizado. Cada dia, cada aula sempre um momento inesquecível. Gratidão sempre a todos os colegas e amigos que o mestrado me trouxe. Cada um de vocês tem uma página nessa história. Alguns seguiremos escrevendo ainda mais, como amigas especiais, Maria Beatriz e Anderleuza, diferentes enredos.

Aos queridos alunos, participantes e sujeitos da pesquisa, que muito me ensinaram e me fazem seguir na luta, por momentos menos turbulentos, e, sim, mais tranquilos para sonhos e ideias e realidade. Gratidão a todos os amigos e colegas de trabalho e que acompanharam, no dia a dia, a construção de um sonho, de um mestrado, que se ergueu tal qual nos espaços acadêmicos quanto na escola. Em especial, amigas que estiveram mais próximas: Andreza, Aline, Gislene, Laura, Marieta, Rosy, Silvia e Sonia. Agradeço imensamente a equipe gestora Aneli, Lucia, Telma e Tânia.

Toda gratidão aos amigos de perto e de longe pelo apoio e incentivo. Amigas de uma vida, sempre presente, Silvia e Ana Paula. Gratidão à minha família, afilhados, sobrinho, sobrinhas, em especial Rayssa e Marcella por todo o tempo que passamos juntas. Gratidão a todas as pessoas, que de uma forma ou outra, estiveram comigo nesta jornada, seja pelo carinho ou pela paciência em minhas ausências. De modo único, especial devo agradecer meus irmãos, Flávio e Rogério, cada qual com suas características, muito me ensinaram. Minhas cunhadas queridas. Kelly, além do vínculo familiar, muito amiga, com sua generosidade e competência muito contribuiu para troca de ideias e formatação do texto. Jose Brito pela parceria no mestrado. Bárbara e Jedaías, filhos do coração, presente que a escola trouxe para a vida, toda a minha gratidão pelo apoio, incentivo e socorro.

Por fim, mas não por último, a gratidão eterna, infinita, às pessoas que inspiram e justificam os meus dias, cada momento, todas as lutas: Anelise, Sofia e Wagner. Por vocês, aprendo, diariamente, e como escreveu Cora Coralina “minha vida, quebrando pedras e plantando flores.”

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.”

NASCIMENTO, Cristiane Aparecida Silva. **Repertório leitor e a transformação do horizonte de expectativa na leitura do poema**. 2020. 254 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

Resumo

O baixo índice de desempenho em leitura diagnosticado em avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA, e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP, justifica a necessidade de investigações que produzam conhecimentos sobre metodologias eficientes para o desenvolvimento de repertório leitor. Assim, o objetivo deste trabalho foi o de investigar estratégias que viabilizassem a extensão dos conhecimentos da Análise do Comportamento na programação e na avaliação de condições de ensino, para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora de textos literários, pois nestes, os estudantes apresentaram maior incidência de erro na edição de 2018 do SARESP. Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar, com aportes teóricos da Linguística da Enunciação e da Estética da Recepção na elaboração do planejamento de situações de ensino. A pesquisa participante foi realizada em uma 1ª. série do Ensino Médio, período noturno, com 35 alunos, dentre os quais foram selecionados 12 para serem acompanhados como amostragem da turma, numa escola periférica do interior da rede estadual paulista. O procedimento foi dividido em quatro Fases, compostas por etapas diferentes: a Fase 1 objetivou caracterizar documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação, como o Currículo do Estado e as Matrizes de avaliação, destacando as diretrizes teóricas e metodológicas que norteiam o processo ensino-aprendizagem. A Fase 2 consistiu na produção de um protocolo de análise composto por critérios que caracterizaram condições de ensino favoráveis à aprendizagem, conforme pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento. Também foi caracterizado o planejamento das aulas para os bimestres vigentes, bem como uma unidade de ensino para o desenvolvimento de três habilidades de leitura, a partir da decomposição destas. A Fase 3 refere-se à filmagem de situação de aprendizagem, denominada Oficina 1, a fim de evidenciar condições didáticas relevantes no processo ensino-aprendizagem, através da identificação dos princípios orientadores da Análise do Comportamento, da Estética da Recepção e da Linguística da Enunciação. A análise foi realizada por meio dos critérios do protocolo, elaborado previamente. Na Fase 4, a partir dos resultados analisados na Etapa 3, foram planejadas e realizadas outras situações de ensino, Oficinas 2, 3, 4, 5 e 6 que foram filmadas e analisadas, conforme os critérios determinados. As oficinas priorizaram as situações de interação entre professor e aluno, texto e leitor, conforme propõe o referencial teórico- metodológico que embasa este estudo. Para isso, foram realizadas diferentes atividades de leitura: questões discursivas e objetivas, adaptação de texto em imagem, pesquisas roteirizadas usando a internet, vídeo fórum, produção de fanzine e instalação poética, testes, provas e autoavaliação cujo enfoque foi a compreensão leitora do poema, como situação comunicativa e forma de análise e posicionamento em relação a variados temas sociais. Os resultados evidenciam que as condições de ensino favoreceram aprendizagens, pois dentre os doze alunos acompanhados, nove deles apresentaram avanços em seu repertório leitor e a transformação do horizonte de expectativas, conforme o desenvolvimento das habilidades de leitura enfocadas.

Palavras-chave: Decomposição de habilidades; Formação de leitores; Análise do Comportamento; Língua Portuguesa; Ensino Médio.

NASCIMENTO, Cristiane Aparecida Silva. **Reading repertoire and transformation of their horizon of expectations in the reading of poems.** 2020. 254 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

Abstract

The low reading score indicated by international assessments, such as the Program for International Student Assessment (PISA), and by state assessments, such as the School Performance Evaluation System of the State of São Paulo (SARESP), justifies the need for research that analyzes and produces methodological proposals aiming at developing reading repertoire. Thus, the purpose of this study is to investigate strategies that will add to the body of knowledge of Behavioral Analysis regarding planning and evaluating teaching conditions, for the development of reading comprehension skills of literary texts, as in these students have shown a lower performance in SARESP, 2018. As an interdisciplinary research, it borrows from theoretical contributions of Linguistics of Enunciation and Reception Theory in order to elaborate the planning according to literature pedagogy. It is a participatory research conducted during night classes with 35 freshman-year high school students, among which 12 were selected to be followed as a class sample, in a peripheral school within São Paulo school district. The procedure used is divided into four phases, each comprising different stages: Phase 1 aims at characterizing official documents of the State Department of Education, such as the State Curriculum and the Evaluation Matrices, highlighting the theoretical and methodological guidelines that support the teaching-learning process. Phase 2 consists in the production of an analysis protocol composed of criteria that characterizes teaching conditions favorable to learning according to theoretical and methodological assumptions of Behavior Analysis. The planning of classes for the current bimester is also characterized, as well as a teaching unit for the development of three reading skills based on their decomposition. Phase 3 refers to the filming of a learning situation named “workshop 1” in order to highlight relevant didactic conditions in the teaching-learning process, through the identification of the guiding principles of Behavioral Analysis, Reception Theory and Linguistics of Enunciation. The analysis was done based on previously elaborated protocol criteria. In Phase 4, starting with the results analyzed in its stage 3, other teaching situations were planned and carried out, namely workshops 2, 3, 4, 5, and 6, all of which were filmed and analyzed, according to established criteria. The workshops prioritized situations of interaction between teacher and student, and text and reader, as proposed by the theoretical and methodological framework that supports this study. For this, different reading activities were carried out: essay and multiple choice questions, adaptation of text to image, guided research via Internet, video forum, production of fanzine and poetic installation, and written, multiple choice, and self-assessment tests. All of these focused on the reading comprehension of the poem as a communicative situation, as well as a form of analyzing and adopting a position in relation to various social themes. The results show that the teaching conditions favored learning, since among the 12 students accompanied, 9 of them showed advances in their reading repertoire and transformation of their horizon of expectations, as the selected reading skills were developed.

Keywords: Skill decomposition; Formation of readers; Behavioral Analysis; Portuguese; High School.

LISTA DE SIGLAS

ADE- Avaliação Diagnóstica de Entrada

ENEM- Exame Nacional Ensino Médio

LDBEN- Lei Diretrizes e Bases do Ensino Médio

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE- Secretaria Estadual de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos e gêneros textuais.....	40
Quadro 2 - Fases e etapas.....	57
Quadro 3 - Conteúdos e habilidades.....	60
Quadro 4 - Classificação de habilidades.....	63
Quadro 5 - Habilidades: Gênero Poema e outros narrativos.....	65
Quadro 6 - Habilidades gerais- todos os gêneros literários.....	65
Quadro 7 - Planejamento- 1ª. parte.....	68
Quadro 8 - Planejamento- 2ª. parte.....	69
Quadro 9 - Planejamento- 3ª. parte.....	69
Quadro 10 - Planejamento- 4ª. parte.....	70
Quadro 11 - Planejamento- 5ª. parte.....	71
Quadro 12 - Planejamento- 6ª. parte.....	72
Quadro 13 - Planejamento- 7ª. parte.....	73
Quadro 14 - Protocolo de análise.....	74
Quadro 15 - Definição dos níveis de Proficiência.....	76
Quadro 16 - Habilidades associadas ao nível de Proficiência.....	77
Quadro 17 - Planejamento da Oficina 1.....	84
Quadro 18 - Episódio 1- Transcrição de filmagem- orientações iniciais.....	85
Quadro 19- Episódio 2- Transcrição de filmagem- questão B.....	86
Quadro 20 - Episódio 3- Transcrição de filmagem- questão B.....	88
Quadro 21 - Episódio 4- Transcrição de filmagem- Esquema na lousa.....	89
Quadro 22 - Episódio 5- Transcrição de filmagem- Esquema na lousa.....	91
Quadro 23 - Episódio 6- Transcrição de filmagem- Questão C.....	92
Quadro 24 - Episódio 7- Transcrição de filmagem- Questão D.....	93
Quadro 25 - Episódio 8- Transcrição de filmagem- Retomada da questão C.....	94
Quadro 26 - Orientações da professora.....	96
Quadro 27 - Episódio 9- Transcrição de filmagem- Questão A.....	96
Quadro 28 - Episódio 10- Transcrição de filmagem- Questão C.....	97
Quadro 29 - Episódio 11- Transcrição de filmagem- Questão C.....	99
Quadro 30 - Episódio 12- Transcrição de filmagem- Retomada de questão.....	101
Quadro 31 - Episódio 13- Transcrição de filmagem- Identificar o tema do poema.....	106
Quadro 32 - Episódio 14- Transcrição de filmagem- Matching-to-sample.....	122

Quadro 33 - Episódio 14- Transcrição de respostas- Leitura de poemas.....	131
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Anexo 1- Figura 1 – Gráfico SARESP - 2018.....	162
Anexo 2- Figura 2 - Relatório SARESP – 2018.....	163
Anexo 2- Figura 3 - Continuação Relatório SARESP – 2018.....	163
Anexo 3- Figura 4 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 1 e 2- grupo 1.....	164
Anexo 3- Figura 5 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 1.....	164
Anexo 4- Figura 6 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 1- grupo 2.....	165
Anexo 4- Figura 7 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 2- grupo 2.....	165
Anexo 4- Figura 8 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 2.....	165
Anexo 5- Figura 9 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 3.....	166
Anexo 5- Figura 10 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 2- grupo 3.....	166
Anexo 5- Figura 11 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 3.....	166
Anexo 6- Figura 12 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 4.....	167
Anexo 6- Figura 13 - Oficina 1 – 3ª Parte - Aluno 2- grupo 4.....	167
Anexo 7- Figura 14 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 1 e 2- grupo 1.....	168
Anexo 7- Figura 15 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 1.....	168
Anexo 8- Figura 16 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 1- grupo 2.....	169
Anexo 9- Figura 17 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 1- grupo 3.....	170
Anexo 9- Figura 18 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 2- grupo 3.....	170
Anexo 9- Figura 19 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 3.....	170
Anexo 10- Figura 20 - Oficina 2 – 3ª Parte - Aluno 3- grupo 4.....	171
Anexo 11- Figura 21 - Oficina 5 – 1ª. Parte - Alunos 1, 2 e 3 – grupo 2.....	172
Anexo 11- Figura 22 - Oficina 5 – 1ª. Parte – Alunos 1, 2 e 3 – grupo 3.....	172
Anexo 11- Figura 23 - Oficina 5 – 1ª. Parte – Alunos 1, 2 e 3 – grupo 4.....	172
Anexo 12- Figura 24 - Oficina 5 – 2ª. Parte – Aluno 2 – grupo 2.....	173
Anexo 12- Figura 25 - Oficina 5 – 2ª. Parte – Alunos 2, 3 e 4- grupo misto.....	173
Anexo 12- Figura 26 - Oficina 5 – 2ª. Parte – Aluno 2- grupo 4.....	173
Anexo 12- Figura 27 - Oficina 5 – 2ª. Parte – grupo extra.....	173
Anexo 13- Figura 28 - Oficina 5 – 3ª. Parte – Alunos 1, 2 e 3 – grupo 1.....	174
Anexo 13- Figura 29 - Oficina 5 – 3ª. Parte – Alunos 1, 2 e 3 – grupo 2.....	174
Anexo 13- Figura 30 - Oficina 5 – 3ª. Parte – Alunos 1, 2 e 3 – grupo 3.....	175
Anexo 13- Figura 31 - Oficina 5 – 3ª. Parte – Alunos 1, 2 e 3 – grupo 4.....	175
Anexo 14- Figura 32 - Oficina 6 – 1ª. Parte- grupo 1.....	176

Anexo14- Figura 33 - Oficina 6 – 1ª. Parte- grupo 2.....	177
Anexo 14- Figura 34 - Oficina 6 – 1ª. Parte- grupo 3.....	177
Anexo 14- Figura 35 - Oficina 6 – 1ª. Parte- grupo 3.....	177
Anexo 14- Figura 36 - Oficina 6 – 1ª. Parte- grupo 4.....	178
Anexo 14- Figura 37 - Oficina 6 – 1ª. Parte- continuação do grupo 4.....	178
Anexo 15- Figura 38 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 2 e 3- grupo 1.....	179
Anexo 15- Figura 39 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 2 e 3- grupo 1.....	179
Anexo 15- Figura 40 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 2 e 3- grupo 1.....	179
Anexo 15- Figura 41 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 2 e 3- grupo 1.....	179
Anexo 15- Figura 42 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 2.....	180
Anexo 15- Figura 43 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 2.....	180
Anexo 15- Figura 44 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 2.....	180
Anexo 15- Figura 45 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 2.....	180
Anexo 15- Figura 46 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 2.....	181
Anexo 15- Figura 47 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 2.....	181
Anexo 15- Figura 48 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 2.....	181
Anexo 15- Figura 49 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 2.....	181
Anexo 15- Figura 50 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 3, 3 e 2- grupo misto.....	182
Anexo 15- Figura 51 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 3, 3 e 2- grupo misto.....	182
Anexo 15- Figura 52 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 3, 3 e 2- grupo misto.....	182
Anexo 15- Figura 53 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 3, 3 e 2- grupo misto.....	182
Anexo 15- Figura 54 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 3, 3 e 2- grupo misto.....	182
Anexo 15- Figura 55 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Alunos 3, 3 e 2- grupo misto.....	182
Anexo 15- Figura 56 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 3 (em grupo)	183
Anexo 15- Figura 57 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 3 (em grupo)	183
Anexo 15- Figura 58 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 3 (em grupo)	183
Anexo 15- Figura 59 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 3 (em grupo)	183
Anexo 15- Figura 60 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 3 (em grupo)	183
Anexo 15- Figura 61 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 3 (em grupo)	184
Anexo 15- Figura 62 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 3 (em grupo)	184
Anexo 15- Figura 63 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 3 (em grupo)	184
Anexo 15- Figura 64 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 3 (em grupo)	184
Anexo 15- Figura 65 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 2- grupo 3 (em grupo)	184
Anexo 15- Figura 66 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 4 (individual)	185

Anexo 15- Figura 67 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 4 (individual).....	185
Anexo 15- Figura 68 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 4 (individual).....	185
Anexo 15- Figura 69 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 1- grupo 4 (individual)	185
Anexo 15- Figura 70 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 3- grupo 4 (em grupo)	186
Anexo 15- Figura 71 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 3- grupo 4 (em grupo)	186
Anexo 15- Figura 72 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 3- grupo 4 (em grupo)	186
Anexo 15- Figura 73 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 3- grupo 4 (em grupo)	186
Anexo 15- Figura 74 - Oficina 6 – 2ª. Parte- Aluno 3- grupo 4 (em grupo)	186
Anexo 16- Figura 75 - Oficina 6 – 3ª. Parte- grupo 2	187
Anexo 16- Figura 76 - Oficina 6 – 3ª. Parte- grupo 3.....	188
Anexo 16- Figura 77 - Oficina 6 – 3ª. Parte- grupo 4.....	188
Anexo 16- Figura 78 - Oficina 6 – 3ª. Parte- todos os grupos.....	189
Anexo 17- Figura 79 - Oficina 6 – 4ª. Parte- título da exposição.....	190
Anexo 17- Figura 80 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Alunos 1 e 2- grupo 1	190
Anexo 17- Figura 81 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 2.....	191
Anexo 17- Figura 82 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 2.....	191
Anexo 17- Figura 83 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Alunos: 3 (G 2), 3 (G 3) e 2 (G 4)	191
Anexo 17- Figura 84 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 3.....	192
Anexo 17- Figura 85 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 3.....	192
Anexo 17- Figura 86 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Alunos 1 e 3- grupo 4.....	192
Anexo 18- Figura 87 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 1.....	193
Anexo 18- Figura 88 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 1.....	193
Anexo 18- Figura 89 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 1 (cont.)	193
Anexo 18- Figura 90 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 3- grupo 2.....	194
Anexo 18- Figura 91 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 3.....	195
Anexo 18- Figura 92 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 3 (cont.)	195
Anexo 18- Figura 93 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 3.....	196
Anexo 18- Figura 94 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 3- grupo 3.....	196
Anexo 18- Figura 95 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 4.....	197
Anexo 18- Figura 96 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 1- grupo 4 (cont.)	197
Anexo 18- Figura 97 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 4.....	198
Anexo 18- Figura 98 - Oficina 6 – 4ª. Parte- Aluno 2- grupo 4 (cont.)	198
Anexo 18- Figuras 99 e 100 - Oficina 6 – Comentários alunos 6º. ano.....	199

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Etapa 1- Método Recepcional: Atividade diagnóstica 1.....	201
Apêndice 2 - Etapa 1- Método Recepcional: Atividade diagnóstica 2.....	202
Apêndice 3 - Etapa 2- Método Recepcional: Oficina 1.....	209
Apêndice 4 – Etapa 2- Método Recepcional: Oficina 2.....	212
Apêndice 5 - Etapa 3- Método Recepcional: Oficinas 3 e 4.....	215
Apêndice 6 – Etapa 4- Método Recepcional: Oficina 5.....	225
Apêndice 7 – Etapa 5- Método Recepcional: Oficina 6.....	234
Apêndice 8- Esquema e transcrição de episódios de aulas.....	241
Apêndice 9- Quadro: A decomposição de habilidades.....	245
Apêndice 10- Gráficos: Resultados.....	247

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, A LEITURA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	22
1.1 As contribuições da Análise do Comportamento, o repertório leitor e a prática pedagógica	25
1.2 Dos objetivos de ensino como orientador para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem à avaliação.....	28
2. A LEITURA, A LITERATURA, A ESCOLA E O MUNDO.....	34
2.1 Linguística da Enunciação: leitura, compreensão, texto e gêneros textuais.....	34
2.2 Leitura literária: a Estética da Recepção e o Método Recepcional.....	41
2.3 A literatura, a escola e o mundo.....	50
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA E RESULTADO DA PESQUISA DOCUMENTAL	54
3.1 Procedimentos: coleta e tratamento de dados.....	55
3.2 Resultados e pesquisa documental.....	58
3.2.1 Fase I/ Etapa I: Caracterização do Currículo do Estado de São Paulo e as Matrizes de Avaliação.....	58
3.3.2 Fase II/ Etapa I: Matrizes de Referência para Avaliação- SARESP- Habilidades destacadas e Planejamento de ensino.....	64
3.3.3 Fase II/ Etapa 2: Protocolo de análise.....	74
4. RESULTADO: INTERVENÇÃO.....	78
4.1 Fase III/ Etapa 1- O repertório de entrada e o nível dos alunos.....	78
4.2 Fase III/ Etapas 2 e 3- Descrição e análise de condições de ensino- oficina 1.....	83
4.3 Fase IV- Descrição e análise de condições de ensino- oficinas 2, 3, 4, 5 e 6.....	105
4.3.1 Fase IV – Oficina 2- 1ª. parte- Atendimento do horizonte de expectativas- em dupla.....	106
4.3.2 Fase IV- Oficina 2- 2ª. parte- Atendimento do horizonte de expectativas- individual.....	107
4.3.3 Fase IV- Oficina 2- 3ª. parte- Atendimento do horizonte de expectativas- em dupla.....	108
4.3.4 Fase IV- Oficina 3- 1ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla.....	110
4.3.5 Fase IV- Oficina 3- 2ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla.....	112

4.3.6 Fase IV- Oficina 3- 3ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla.....	114
4.3.7 Fase IV- Oficina 4- 1ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla.....	117
4.3.8 Fase IV- Oficina 4- 2ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla.....	118
4.3.9 Fase IV- Oficina 4- 3ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla e individual.....	119
4.3.10 Fase IV- Oficina 4- 4ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- em dupla.....	120
4.3.11 Fase IV- Oficina 5- 1ª. parte- Questionamento do horizonte de expectativas- individual.....	121
4.3.12 Fase IV- Oficina 5- 2ª. parte- Questionamento do horizonte de expectativas- em grupo.....	125
4.3.13 Fase IV- Oficina 5- 3ª. parte- Questionamento do horizonte de expectativas- individual.....	127
4.3.14 Fase IV- Oficina 6- 1ª. parte- Ampliação do horizonte de expectativas-em dupla.....	134
4.3.15 Fase IV- Oficina 6- 2ª. parte- Ampliação do horizonte de expectativas- em grupo.....	135
4.3.16 Fase IV- Oficina 6- 3ª. parte- Ampliação do horizonte de expectativas- em grupo.....	139
4.3.17 Fase IV- Oficina 6- 3ª. parte- Ampliação do horizonte de expectativas- em grupo e individual.....	143
5. DISCUSSÃO	146
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	159
ANEXOS.....	162
APÊNDICES.....	200

INTRODUÇÃO

O ato de ler é um comportamento fundamental, pois é um dos meios que o sujeito atua nas diversas esferas da vida social. O cotidiano é repleto de leituras. Lê-se em diferentes situações: para se divertir, para estudar, para resolver problemas práticos, para buscar informações, para atender demandas do trabalho e da vida pública, entre outros. E, para isso, são necessários modos de interação usualmente definidos como “fluência” e “compreensão”, ou seja, modos de interação aos quais são contingentes de determinados efeitos e que caracterizam o denominado leitor competente.

Em nosso percurso cultural, a discussão desse assunto é ampla e histórica. Fatos do cotidiano e índices de avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, revelam que leitores brasileiros apresentam baixo desempenho em leitura, questão que compromete o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento e o convívio social. No contexto educacional, para desenvolver competências leitoras, o texto é o foco do processo ensino-aprendizagem e deve garantir a situação comunicativa. O principal alvo da leitura é a atribuição de sentido ao texto e, deste, poder extrair conhecimento seja no âmbito instrucional, artístico, descritivo dentre outros, e não somente a mera decodificação de símbolos, embora esta seja uma etapa. Considerando essas características, para que a leitura seja desenvolvida, enquanto atividade cognitiva, interativa, social, requer planejamento sistemático de condições de ensino visando à ampliação do horizonte de expectativas e habilidades do leitor para agir consoante às demandas sociais.

Nos ambientes social e escolar, a leitura é constantemente avaliada conforme o nível de compreensão que o sujeito demonstra na situação, seja um texto oral ou escrito. Como parte do processo ensino-aprendizagem, a avaliação é um instrumento para verificar e analisar o percurso dos alunos, fornecendo informações para organizações e ajustes de planejamentos de ensino. As avaliações podem ser internas às aulas, ou externas, como as de larga escala. Para corroborar a avaliação do desempenho em leitura dos alunos, neste trabalho são apresentados dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), ano de 2015 e 2018 e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), 2018.

O PISA, realizado a cada três anos, tem o objetivo de avaliar o desempenho escolar de vários países em três áreas do conhecimento: Matemática, Ciências e Leitura. Em 2015, ano da última edição, participaram 70 países e, na área da leitura, o Brasil classificou-se na 59ª posição. Os dados referentes a 2018, divulgados no dia 03 de dezembro de 2019, indicam que a nota

média em leitura variou de 407 para 413 pontos entre 2015 e 2018, mantendo a posição no ranking 58-60, ou seja, há uma estagnação no desenvolvimento do repertório leitor.

No Brasil, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. O estado de São Paulo também realiza anualmente uma avaliação externa de todas as escolas de sua rede de ensino, o SARESP. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o resultado apontado pelo SARESP (2018) traz dados em relação à proficiência leitora que demandam estudos em relação às propostas metodológicas, porque 25,6 % dos alunos concluintes do Ensino Fundamental apresentaram domínio adequado das competências esperadas. Já dos alunos concluintes do Ensino Médio, 34,2 % apresentaram rendimento adequado para a etapa.

Os baixos índices de leitura, em âmbito nacional e internacional, é um dos indicadores de uma crise educacional pela qual passa a educação básica no Brasil e apontam uma lacuna no conhecimento, demandando uma investigação, para descobrir de que forma pesquisas no âmbito educacional podem contribuir para superar essa crise. Para isso, em primeiro lugar, é necessário conhecer as variáveis das quais ela é função, já que muitas podem estar relacionadas aos resultados insuficientes apresentados, por alunos da educação básica, nos sistemas de avaliação em larga escala. As variáveis podem ser em decorrência de gestão de recursos, de formação inicial e continuada de professores, do baixo investimento em tecnologia educacional, nas dificuldades do trabalho do professor e em outras tarefas administrativas que são demandas desse profissional na escola.

Dentre os variados estudos realizados abordando essas variáveis, destacam-se, neste trabalho, as pesquisas desenvolvidas conforme pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento (TOURINHO; LUNA, 2010). De modo mais específico, o presente trabalho concentra ênfase em estudos que investigaram estratégias metodológicas que pudessem vincular, através de interações colaborativas entre o pesquisador e os professores da Educação Básica, (1) a atuação didática cotidiana dos professores, (2) as medidas de desempenho das habilidades preconizadas nos Currículos oficiais de ensino e (3) as possíveis relações entre as práticas docentes, as medidas dos indicadores das habilidades preconizadas e as avaliações externas, componentes de diferentes políticas públicas educacionais.

Cavaliere (2013), Fernandes (2016), utilizando o referencial teórico e metodológico da Análise do Comportamento, contextualizaram suas pesquisas na avaliação de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/ Prova Brasil) e visaram à formação profissional continuada e em serviço. As respectivas pesquisas foram realizadas com

professoras de 5º. ano, lotadas em escolas municipais. Hussein (2016), por sua vez, realizou seu trabalho com uma professora de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, na rede pública estadual. Os estudos revelaram que as professoras, em interação com as pesquisadoras, conseguiram identificar habilidades presentes nas Matrizes Curriculares em relação à avaliação em larga escala, mas quanto à metodologia de ensino, há aspectos essenciais a serem desenvolvidos, no que se refere ao estabelecimento de correspondências entre as habilidades descritas no documento, medidas de desempenho e condições de ensino.

As pesquisadoras destacam que as avaliações em larga escala contribuem com o processo de ensino aprendizagem por apontarem o desempenho dos alunos em aspectos básicos da educação, contudo a forma como os resultados tem sido abordados traz indícios que precisam ser repensadas novas estratégias, “abrangendo a necessidade de estudos futuros que empenhem esforços em direcionar a prática docente e em desenvolver repertórios de ensino que auxiliem o professor no cotidiano escolar”. (FERNANDES, 2016, p.132). As pesquisas realizadas apontam para a necessidade de novos estudos que investiguem e estendam conhecimentos referentes à Análise do Comportamento para a Educação, considerando o papel das avaliações em larga escala e dos indicadores educacionais como fonte para o planejamento de uma política e a garantia de que ela atinja seus objetivos. Para isso, a formação do professor é fundamental, porque as avaliações estão intrinsecamente ligadas ao processo ensino-aprendizagem.

Diante dos dados estatísticos das avaliações externas, dos resultados das pesquisas apresentadas, o presente estudo é uma extensão do trabalho de Hussein, (2016), e será uma “replicação sistemática que pode envolver tanto mudanças nas condições experimentais, nos equipamentos, nas variáveis dependentes e independentes, quanto o emprego de diferentes populações ou espécies de sujeitos.”(VELASCO; MIJARES; TOMANARY, 2010, p. 155). Parte do pressuposto, como aponta Paulo Freire (1996), que o professor deva ser um pesquisador, a saber, um profissional que, pelo exercício da reflexão constante, consegue problematizar seu cotidiano, buscando novas referências, que estude suas experiências profissionais de modo a cotejar o alcance das metodologias de investigação e a pertinência das mesmas em relações às respostas que procura para os seus questionamentos, sempre visando ao favorecimento de condições de ensino-aprendizagem, por meio da interação professor e aluno. Nesta esteira, admite-se que práticas de ensino expostas pelo professor devem, em última instância, se constituir em condições necessárias para a emissão de medidas, de evidências ou de indicadores da leitura com compreensão. Assim, caberia indagar:

- (1) Que condições ou estratégias metodológicas permitem ampliar os conhecimentos sobre as possíveis relações entre: (a) a interpretação analítico comportamental das habilidades

que definem as aprendizagens preconizadas a um leitor competente e (b) a atuação do professor em sala de aula direcionada intencionalmente para a produção das medidas (evidências, indicadores) de tais aprendizagens?

- (2) Quais as extensões possíveis de conceitos e de metodologias da Análise do Comportamento que, fundamentado em literaturas consolidadas e reconhecidas, poderiam viabilizar aprendizagens profissionais da docência no planejamento, na execução e na avaliação de condições de ensino de leitura literária com compreensão?

Para responder a essas perguntas, esta pesquisa sustenta como objetivo geral investigar condições de ensino-aprendizagem, em contexto de sala de aula, que promovam o desenvolvimento de repertório leitor, ou mais especificamente, de habilidades de leitura do texto literário fundamentadas na Análise do Comportamento, na Linguística da Enunciação e na Estética da Recepção. Para atender a esse objetivo, o mesmo foi desmembrado em quatro objetivos específicos:

- 1) identificar quais são as habilidades de leitura para compreensão do texto literário prioritariamente entre os alunos que apresentaram rendimento abaixo do esperado no SARESP para servir de base no planejamento das condições de ensino;
- 2) investigar quais são as contribuições e as possíveis extensões da Análise do Comportamento para a programação e a avaliação de condições de ensino-aprendizagem de habilidades de leitura literária;
- 3) analisar quais são as habilidades de leitura de compreensão do texto literário que foram efetivamente desenvolvidas a partir das condições de ensino criadas na unidade didática;
- 4) analisar se a decomposição das habilidades de leitura desenvolvidas no procedimento didático para a compreensão do texto literário, em consonância com a Estética da Recepção e a Linguística da Enunciação, configurou no leitor participante em uma nova perspectiva de leitura literária e, conseqüentemente, uma nova visão da realidade social.

Diante do cenário exposto, esta é uma pesquisa interdisciplinar, envolvendo conhecimentos da Análise do Comportamento, da Linguística da Enunciação e da Estética da Recepção. Embora apresentem abordagens distintas quanto aos respectivos objetos de estudo, estão voltadas para a análise das práticas sociais e convergem quanto a dois relevantes temas: a linguagem enquanto atividade social e interativa e o processo ensino-aprendizagem. Tais ciências investigam e realizam produções acadêmicas relacionadas à formação de professores, analisando metodologias desenvolvidas em sala de aula, com foco na linguagem. E nesse contexto, destaca-se relevância da leitura, o seu caráter social, bem como admite-se que a aprendizagem ocorre em situações de interação do sujeito com o ambiente. A perspectiva

sociointeracionista dessas abordagens teóricas possibilita a análise do contexto educacional, bem como o planejamento de situações de ensino visando ao desenvolvimento de repertório leitor, considerando o texto como evento comunicativo.

A Análise Comportamental traz contribuições para os campos conceitual e metodológico, devido aos princípios de “contingências consequenciais”, ou seja, uma análise relacional entre “organismo-ambiente constitui o objetivo fundamental, possibilitando a compreensão de por que “fazemos o que fazemos” nas circunstâncias em que o fazemos.” (HENKLAIN; CARMO, 2013, p.709). Nesse contexto, a referida ciência ancora a programação e avaliação de condições de ensino da leitura literária, enfocando a necessidade de se analisar a relação professor-aluno, no processo ensino-aprendizagem, considerando que o ensino (as condições dispostas pelo professor) deve proporcionar, de modo gradual e planejado, a aprendizagem. Ou seja, a emissão dos repertórios que definem e que expressam as relações de contingência ou de dependência (de controle de estímulos) entre as ações dos alunos, as condições dispostas pelo professor e os conteúdos curriculares e temáticos envolvidos. Os alunos certamente aprendem sem serem ensinados, mas é na intencionalidade e no planejamento (programação) das relações de dependência (contingência) entre o processo (respostas que se constituem em medidas de compreensão em complexidade crescente) que a educação (leitura literária com compreensão) deve acontecer para garantir a manutenção e o desenvolvimento dos aspectos sociais, culturais, científicos.

Para abordar o conceito de leitura e o processo de compreensão do texto, foi realizada uma incursão pela Linguística da Enunciação. Marcuschi (2009) defende que o ato de ler e o de compreender são equivalentes e a leitura, enquanto produção de sentido, requer a mobilização de estratégias sociocognitivas, possibilitando o processamento textual. Para isso, segundo Koch e Elias (2011), é necessário que o leitor mobilize três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico ou conhecimento de mundo e o interacional, para que ele estabeleça a interação com o texto, ampliando o seu contexto e direcionando-o. Para que haja compreensão, é fundamental que os sujeitos apresentem aspectos semelhantes em relação ao contexto sociocognitivo. Conforme os referidos autores, é o contexto que oferece as informações para que o leitor possa interagir com o texto. Desse modo, a leitura deve considerar o contexto, que é dividido em contexto de produção e contexto de uso. Do ponto de vista dessa teoria, o estudo da língua, da leitura está pautado como ato social a qual se estrutura em gêneros textuais, pois o texto é o material linguístico observável no processo de interação. Nesta pesquisa, foi trabalhado o texto literário, materializado no gênero poema, devido a sua

plurissignificação e poderoso estímulo emocional, cuja característica requer o desenvolvimento da compreensão e interpretação para que o leitor possa ser crítico e atuante socialmente.

Quanto à Literatura, este estudo está centrado nos princípios da Estética da Recepção, desenvolvidos por Jauss (2002) e Iser (2002) que consideram a necessidade de interação entre leitor e texto. Jauss repensa o papel da obra literária, que a sua história se mostra vinculada à história dos leitores e defende que “a literatura, atividade de comunicação, deva ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais.” (JOUVE, 2002, p. 14). Iser, por sua vez, analisa o efeito do texto sobre o leitor, e parte do princípio que o pressuposto do texto é o leitor. Procura mostrar “por um lado, como uma obra organiza e dirige a leitura, e, por outro, o modo como o indivíduo-leitor reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto.” (JOUVE, 2002, p.14). Para defender sua ideia de interação texto e leitor, Iser utiliza do arcabouço teórico da Psicologia Social, que apresenta como conceito central os “tipos de contingências que são encontráveis ou emergem em cada condição humana” (ISER, 1996, v.2, p. 97), e que, no caso da obra literária, é na contingência de assimetria de texto e leitor, a ocorrência da interação.

Para atender aos objetivos deste estudo, este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O Capítulo 1, A Análise do Comportamento, a Leitura e a Práticas Pedagógica, apresenta a Análise do Comportamento, sua contribuição para o processo ensino-aprendizagem, enquanto interação professor e aluno e planejamento das condições de ensino, e de modo mais direcionado ao escopo deste trabalho, em relação ao desenvolvimento do repertório leitor literário, considerando a decomposição de habilidades em comportamentos objetivos. O Capítulo 2, A leitura, a literatura, a escola e o mundo, aborda a conceituação de leitura, compreensão, sua importância, bem como o papel da literatura, sua relação escolar e o mundo, além da fundamentação teórico-metodológica para o processo ensino-aprendizagem do texto literário, direcionado ao gênero poema.

Já o Capítulo 3, Abordagem metodológica e resultado da Pesquisa Documental, apresenta a metodologia, com ênfase nas descrições de dimensões importantes (participantes, locais de interações, sequência de procedimentos adotados) para a caracterização da pesquisa. Apresenta, também, o resultado da pesquisa documental, referente aos documentos curriculares do Estado de São Paulo, que norteiam o fazer docente. O Capítulo 4, Resultado: Intervenção, descreve e analisa os principais resultados obtidos durante a realização das situações de ensino, caracterizadas em seis oficinas, planejadas com enfoque na decomposição de habilidades. O capítulo 5 apresenta a discussão, com o enfoque na análise dos resultados mediante a decomposição de habilidades e a etapas do Método Recepcional como aporte teórico e metodológico para o planejamento das condições de ensino.

1. A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, A LEITURA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Análise do Comportamento é uma abordagem da Psicologia, proposta por Burrus Frederic Skinner (1904-1990), que apresenta em sua base a filosofia do Behaviorismo Radical:

Essa filosofia considera que todos os fenômenos comportamentais, sem exceção, podem ser estudados por meio da metodologia científica, sejam eles comportamentos de fácil observação ou comportamentos que somente o indivíduo que os apresenta tem acesso, como as próprias emoções. (VASCONCELOS, 2008, p. 15).

A Análise do Comportamento é uma ciência cujo objeto de estudo é o “comportamento, mais precisamente o comportamento operante, considerado aquele que atua sobre o ambiente e é afetado pelas consequências dessa atuação.” (CORTEGOSO e COSER, 2013, p.9). Segundo Vasconcelos (2008), está voltada para o estudo de fenômenos comportamentais, numa perspectiva sociointeracionista, porque considera o sujeito, a família e o ambiente social em que se dá a ação. Para esta concepção, conforme a autora, aprendizagem é mudança de comportamento e ocorre a partir da seleção dele. O elemento crítico e fundamental deste processo de seleção são as consequências de tais comportamentos, ou seja, as ocorrências que se mostram contingentes à emissão das respostas do aluno. De modo intencionalmente sintético, teríamos consequências que devem manter o comportamento (tais consequências são denominadas de consequências reforçadoras e admitem duas classificações excludentes, a saber, consequências reforçadoras positivas e consequências reforçadoras negativas) ou consequências que objetivam evitar a manutenção da ocorrência de determinado comportamento (consequências designadas como aversivas em situação de punição). Cabe destacar, em especial em contexto educacional, que de modo recorrente, em várias ocasiões a cessação de um repertório é função da liberação de consequências reforçadoras (positivas e/ou negativas) contingentes à emissão de repertórios antagônicos aquele indesejado e não pela apresentação de consequências aversivas contingentes à emissão do repertório indesejado. Vasconcelos (2008) destaca que a ocorrência de contingências positivas aumenta a possibilidade da criação de um ambiente favorável à participação dos sujeitos envolvidos. Enquanto as contingências aversivas podem representar riscos para os indivíduos. Assim, o comportamento é “modelado e diferenciado através da história individual de interações com o ambiente”. (DE ROSE, 2005, p. 30).

Para compreender um determinado comportamento, “investigam-se quais são as ocasiões em vigor, as quais podem envolver o tipo de tarefa, o nível de exigência ou complexidade, o número de pessoas presentes e a estimulação no ambiente”. (VASCONCELOS, 2008, p.16). O estímulo discriminativo pode ser identificado conforme a resposta estabelecida pela dimensão ambiental, e essa resposta produz consequências que deverá manter o comportamento, se este trouxer benefícios para os envolvidos na situação. Caso contrário, uma nova ação deve acontecer, visando à ocorrência da relação: estímulo discriminativo, resposta e consequência, porque o comportamento do sujeito sofre alterações, conforme o ambiente, e assim como também promove modificações nele. Essa relação é objeto de análise, denominada de análise de contingências consequencial de três termos. Vasconcelos (2008) apresenta o exemplo: A ocasião (ambiente estimulante) de um livro apropriado para uma criança favorece o comportamento de ler, conforme aprovação do adulto (sorrisos, comentários em relação ao conhecimento, prazer de ler) que são consequências positivas que favorecerão o desenvolvimento do repertório de leitor.

Para o analista do comportamento, é assim, gradualmente, que se desenvolve a personalidade de uma criança, suas opiniões sobre si mesma e sobre suas capacidades, sua forma de resolver seus problemas e de ver o mundo ao seu redor. O conceito de contingência é, portanto, um instrumento central de análise. (VASCONCELOS, 2008, p.17).

Segundo De Rose (2005) estímulos discriminativos são, portanto, as pistas em que o indivíduo se baseia no desempenho de determinada atividade. Eles antecedem a resposta, e apesar de não eliciar a ocorrência, são os que determinam a probabilidade de situação de resposta, ou seja, em linguagem cotidiana, se há presença de motivação, interesse, gosto para a tarefa (sensibilidade aos efeitos contingentes ao ler). É a possibilidade de ação do sujeito no ambiente. Para o autor:

Todos os repertórios acadêmicos estão baseados em relações refinadas entre estímulos discriminativos e respostas, sejam estas verbais ou não-verbais. Esta relação entre estímulo discriminativo e resposta é denominada controle de estímulo, ou discriminação. (DE ROSE, 2005, p.30).

Diante de respostas obtidas nas situações de ensino, o papel do professor é planejar outras formas de atuação do sujeito, a fim de verificar se os estímulos discriminados, ou seja, as características identificadas podem ser transpostas para diferentes ocasiões, inclusive como forma de teste. Se a resposta for adequada ao estímulo, evidencia que repertórios previamente

estabelecidos ou ensinados diante de situações de ensino direto, desta feita emergiram diante de novas condições de estimulação atestando a extensão dos efeitos das consequências diferenciais anteriores (reforçamento diferencial), sendo este conceito denominado por generalização de estímulos.

Isso significa que uma determinada resposta produzirá determinadas consequências conforme dimensões ambientais, e nesse sentido, segundo Lopes Jr e Matos (1995), a contingência de três termos: condição antecedente, resposta e consequência, está sob a influência do controle condicional, ou seja:

Enquanto um estímulo discriminativo pode ser identificado por referência apenas a uma determinada resposta ao estabelecer a ocasião para o reforçamento de uma única resposta (ou uma única classe de resposta), o estímulo condicional necessita de mais de uma resposta (ou classe de resposta) específica para ser identificado. O estímulo condicional apresenta a função de determinar o controle que outros estímulos discriminativos exercem sobre unidades de dois termos. (LOPES JR.; MATOS; 1995, p. 34).

Os estudos relacionados aos fenômenos comportamentais humanos, especialmente à linguagem, em específico à alfabetização (leitura e escrita), têm sido orientados pela contingência de quatro termos, ou seja, “um estímulo condicional, um estímulo discriminativo, uma resposta e uma consequência, se constituiria na unidade fundamental do controle de estímulo condicional” (SIDMAN, 1986, apud LOPES JR., MATOS, M. A., 1995, p. 34).

Em relação ao comportamento simbólico, como a linguagem:

A discriminação condicional não depende mais de características formais entre os estímulos e respostas. Estas mudam e exercem controles diferentes sobre a resposta, a depender da relação estabelecida entre a resposta e as propriedades do estímulo. Não há mais uma similaridade física entre o estímulo modelo e o de escolha. Sua relação é arbitrária. (HUBNER, 2006, p. 98).

Considerando a aprendizagem da leitura, a discriminação condicional está presente na relação fonema e grafema no uso da letra “S”, nos seguintes exemplos: na palavra “sala”, o “S” tem o som respectivo da letra, enquanto na palavra “casa”, a letra “S” tem o som de “Z”. Portanto, para ler corretamente, é preciso considerar não somente a presença da letra “S”, mas a posição dele na palavra, pois ela pode ter função de estímulo condicional e pode condicionar como reagir ao “S”, enquanto estímulo discriminativo. Desse modo, para desenvolver o comportamento leitor, é necessário que ele estabeleça uma rede de relações entre fonemas,

sílabas, palavras, frases, textos e propriedade específicas do estímulo, além de processos recombinaivos. (DE ROSE, 2005; GOMES; DE SOUZA, 2016).

1.1 As contribuições da Análise do Comportamento, o repertório leitor e a prática pedagógica

Para essa mediação teórica, numa perspectiva sociointeracionista, para estabelecer um comportamento leitor, é necessário desenvolver repertórios que favoreçam o sujeito a agir de forma competente frente às demandas pessoais e sociais, para resolver diferentes problemas. Desse modo, “a leitura com compreensão pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles”. (GOMES; DE SOUZA, 2016, p. 234).

Para o desenvolvimento da leitura, em relação aos gêneros textuais, a primeira condição é a clareza de quais características textuais devem ser discriminadas pelo aluno, pois isso possibilitará a organização de situações didáticas que favoreçam a aprendizagem. Outra condição é o planejamento das contingências de ensino para promover quais discriminações são necessárias em cada um dos gêneros textuais, considerando como aspecto primordial para a realização da leitura com compreensão.

Na perspectiva da aprendizagem discriminativa, para o desenvolvimento de repertório leitor, é importante, primeiramente, verificar as habilidades do estudante, identificando quais estão presentes e quais ainda estão ausentes do seu repertório. Tomando como exemplo o aprendizado de gêneros textuais distintos, uma notícia e um conto, é fundamental que o sujeito discrimine fato real de enredo fictício, compreendendo, assim, que o fato aconteceu com alguém, em local especificado, tempo determinado, comprovado, diferentemente de um conto, que toda narrativa é a partir da imaginação.

Para que o leitor compreenda o texto lido, é necessário que ele tenha experiências diferenciadas e que o professor considere sua história de vida, ou seja, identificar a que estímulos o aluno já esteve exposto, para planejar as situações de ensino, porque “a aprendizagem de leitura não é meramente o estabelecimento de relações de controle de estímulos, mas a modificação de relações já existentes”. (DE ROSE, 2005, p.35). Desse modo, ocorre o desenvolvimento da leitura com compreensão, porque o leitor passa a fazer antecipações a partir de determinadas pistas do texto, ou seja, através dos estímulos discriminativos busca evidências para responder conforme o ambiente. Se a situação apresenta

dados reais, o leitor deve estabelecer relações com os fatos acontecidos, pessoas envolvidas com enfoque na realidade, diferentemente dos processos da ficcionalidade da obra literária.

Destacando o Ensino Médio, como exemplo, em que constantemente a compreensão do gênero poema é avaliada em diferentes provas, é importante que o aluno identifique a temática primeiramente, e, em seguida, buscar os indícios, estímulos discriminativos, do texto para compreendê-lo. Por isso, em sala de aula, o planejamento de contingências de ensino que possibilite a discriminação de características do gênero textual, é fundamental. Uma possibilidade de procedimento a ser utilizado, é o Matching-to-sample arbitrário para promover o estabelecimento de relações entre o autor do poema, características da obra, conforme o contexto de produção, ou seja, estabelecer relações entre: autor, obra, características e período literário. Podemos esquematizar da seguinte forma as relações: A- autor; B- obra, C- características da obra; D- período literário. Primeiro, estabelece a relação autor- obra (AB), em seguida, a relação obra e característica (BC), depois característica e período literário (CD), e verifica-se se emerge a relação autor- período literário (AD). Usando, como exemplo, o autor Manuel Bandeira (A1), o poema “O bicho” (B1), pertencente ao período literário do Modernismo (D1). Ao apresentar o autor (A1), especificar o poema (B1), sua característica marcante (C1), como crítica social, e o período literário (D1), espera-se que emergja a relação que Manuel Bandeira é um poeta modernista, devido características de sua obra.

Para destacar a função condicional, em relação aos períodos literários, é importante considerar que “respostas são reforçadas na presença de um determinado estímulo se e somente se outra condição estiver presente”. (HUBNER, 2006, p.97). Dessa forma, um poema será considerado da escola literária do Modernismo conforme características de sua produção, como ruptura com períodos literários anteriores em relação ao papel do poeta, que dessacraliza o mito da criação literária e se apresenta como um sujeito engajado em críticas sociais, diferentemente das características Parnasianismo. Nesse período, o poeta privilegia a arte pela arte, e os poemas são formas de organizar as palavras, considerando rimas e métricas, independente se apresentam ou não lirismo.

Desse modo, devemos considerar, no caso da leitura de poemas, que novos desempenhos podem emergir sem terem sido diretamente ensinados, porque “o estudo das classes de estímulos permite uma compreensão de processos envolvidos no pensamento e linguagem, tais como formação de conceitos e compreensão do significado”. (DE ROSE, 1993, p. 301). Assim, estender os conhecimentos da Análise Comportamental, considerando a aprendizagem discriminativa como forma de planejar condições de ensino, favorecerá o comportamento de ler, porque os estímulos discriminativos e as respostas trarão as

modificações ao ambiente. Se o estímulo estiver adequado, ou seja, o texto apropriado à situação, a leitura será realizada, e o ambiente será de leitores.

Educar é um processo complexo que requer um planejamento sistemático a curto, médio e longo prazo, e exige tomada de decisões a todo momento. Por isso, saber planejar, executar e avaliar são etapas fundamentais no processo ensino-aprendizagem. A educação, segundo Skinner (1972) tem o objetivo de desenvolver nos indivíduos comportamentos como autocontrole, resolução de problemas e tomada de decisão no presente, que devem contribuir com a sobrevivência de sua cultura. Nesse sentido, a Análise do Comportamento possibilita a reflexão e o esclarecimento do que é o “processo ensinar-aprender”. Segundo Kubo e Botomé (2001), ensino e aprendizagem é uma interação entre dois processos comportamentais, porque “Ensinar”, enquanto verbo, diz respeito ao fazer, ao comportamento do professor, e “Aprender”, também verbo ação, refere-se ao fazer, comportamento do aluno. Esse processo, enquanto instituição escolar, requer conhecimento. Assim:

O ensino é um arranjo de contingências sob os quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, p.62).

Skinner considera que é necessário estudar o comportamento humano por meio de uma análise experimental, para que sejam identificados princípios do comportamento que permitam a proposição e aplicação de práticas de ensino eficazes e eficientes. O “fazer-humano” sempre foi objeto de estudo, desde Aristóteles (384 a.C.- 322 a. C), contudo é na Psicologia, mais especificamente, na Análise Experimental do Comportamento, que esse “fenômeno é caracterizado pelas interações entre aquilo que um organismo faz, o ambiente em que o faz e o que decorre desse fazer”. (KUBO; BOTOMÉ, 2001; SKINER, 1972). A ação do sujeito pode ser nomeada por verbos, que as representem, que revelem um comportamento, e a sua consequência no ambiente. Por exemplo, “limpar”, que é caracterizado pela redução da sujeira em um ambiente.

A Análise do Comportamento, conforme Kubo; Botomé (2001), está voltada para a ocorrência de conjuntos de comportamentos, ou classe de comportamentos, pois um comportamento nunca é igual ao outro, já que podem variar em relação às propriedades que os constituem e que ainda que sejam variantes, possuem a mesma função. Por isso, a importância

da sua contribuição, porque possibilita a identificação e derivação de classes de comportamentos, e isso é um meio de produzir conhecimento de comportamentos de diversas naturezas, que devem ser considerados no processo ensino-aprendizagem em todos os segmentos de ensino. Assim, verificar classes de comportamentos para constituir objetivos de ensino em Língua Portuguesa, configura-se num importante instrumento para a ampliação e transformação referente ao repertório leitor.

1.2 Dos objetivos de ensino como orientador para derivar classes de comportamentos-objetivo de aprendizagem à avaliação

Objetivos de ensino são o que se pretende por meio do ensino. “São comportamentos, e comportamentos são relações entre a ação de um organismo e o ambiente em que a ação ocorre, em termos das condições antecedentes e subsequentes.” (CORTEGOSO e COSER, 2013, p.58). Por isso, sua explicitação acontece na forma de ações dos alunos, e não de ações ou atividades dos professores. Podem ser caracterizados como um papel que um comportamento pode ter. Devem orientar como capacitar o sujeito para uma melhor atuação e intervenção no mundo, de maneira a produzir benefícios a si próprio e ao ambiente. Apresentam características específicas, que, se explicitadas, possibilitam o aumento da probabilidade de uma formação escolar, visando à atuação competente do aluno no seu meio para a produção de resultados significativos para a sociedade. Assim, devem ser relevantes além do âmbito de ensino.

Para a definição dos objetivos de ensino, a primeira condição é o professor ter conhecimento sobre as características dos alunos de sua turma, identificando os comportamentos já disponíveis no repertório dos mesmos e que podem servir como ponto de partida para o ensino de novos comportamentos. Assim, para ensinar um novo comportamento, é necessário trabalhar com respostas emitidas pelo aluno, e organizar o reforço de contingência positiva referentes ao comportamento que se quer ensinar. Essa situação requer que critérios sejam estabelecidos em relação ao reforço das respostas, sempre considerando o comportamento final desejado como aprendizagem, partindo de situações mais simples, seguindo, gradualmente, para mais complexas. Segundo Botomé e Rizzon (1997), para o professor planejar adequadamente cada desempenho dos aprendizes, é necessário critérios importantes como:

- Cada consequência precisa ser informativa e orientadora: auxiliar o aluno a identificar o que está bom e aquilo que precisa ser modificado no seu desempenho;

- Cada desempenho precisa ter consequência: não é possível acumular desempenhos para depois apresentar uma consequência para o aprendiz, pois se uma sequência apresenta erros, ele precisa ser evidenciado, para que possa ser corrigido;
- As consequências informativas devem ser imediatas ao desempenho do aluno, pois quanto mais erros forem acumulados, maiores as dificuldades para correção.
- As consequências devem progressivamente assemelhar-se àquelas que o aluno vai enfrentar na sua atuação no contexto social, fora do âmbito de ensino, após sua conclusão, aproximando-se, assim, de situações reais, naturais da vida do aluno.

Nessa perspectiva, segundo os autores referidos, a avaliação pode ser entendida como operações de consequenciação, feitas pelo professor, em relação ao desempenho do aluno, e tem a função de indicar ao aprendiz em que ponto está localizado o seu desempenho em relação aos objetivos que foram propostos como aprendizagem. Para isso, ter clareza de cada parcela da aprendizagem, é condição para o desenvolvimento de situações de ensino apropriadas e facilitadoras para o aluno aprender, apresentando-lhes informações confirmativas ou corretivas, a cada etapa realizada, bem como propiciando a interpretação dos dados apresentados. Desse modo, a avaliação tem a concepção de um processo contínuo de informação sobre o processo de aprendizagem, por isso há a necessidade que ela ocorra “em diferentes momentos e formatos, permitindo aos aprendizes demonstrar a presença ou não das habilidades previstas para o programa de ensino sob diferentes circunstâncias.” (CORTEGOSO e COSER, 2013, p. 210).

A avaliação apresenta diferentes componentes como provas, testes e trabalhos, nas modalidades oral e escrito, que possibilitam verificar medidas de desempenho e os seus resultados precisam ser analisados para identificar se as condições de ensino promoveram a aprendizagem, conforme o objetivo, ou se é necessário um novo planejamento. Nesse processo, a participação do aluno, evidenciando aprendizagens e dúvidas permitirá avaliar se os objetivos foram atingidos, derivando as classes de comportamentos pretendidas. Nesse sentido, segundo Cortegoso e Coser (2013), a avaliação refere-se às aprendizagens específicas, ou seja, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos, e não um julgamento ao aluno como pessoa.

Compreender a relação de objetivos e avaliação sob a ótica da Análise do Comportamento favorece ao professor a ampliação da dimensão dos fundamentos teóricos e metodológicos, possibilitando assim o planejamento de condições favoráveis de ensino, condições facilitadoras para aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, é importante considerar que a aprendizagem da leitura, entendida como desenvolvimento de repertórios, deve ocorrer em situação de interação do leitor com diferentes gêneros textuais, conforme as demandas sociais. Para isso, a primeira etapa de um planejamento é identificar o repertório básico do

sujeito, referente a cada gênero a ser ensinado, tendo definido o objetivo a ser alcançado, ou seja, que comportamentos o leitor deve desenvolver. A partir da clareza do objetivo final, é fundamental pensar a aprendizagem como um conjunto de etapas, passos a serem organizados, partindo do mais simples para o mais complexo, de forma gradativa, garantindo as consequências adequadas para que o comportamento esperado seja modelado.

Nesse âmbito, insere-se a necessidade da decomposição de habilidades, e a realização desse trabalho com os documentos curriculares, porque:

[...] se quisermos ensinar uma habilidade mais “complexa” antes de uma mais “simples” que a compõe, corremos o risco de fracassar no nosso intento de ensino. O repertório anterior do aprendiz ainda não está “pronto” para a aprendizagem complexa. Devíamos começar pelos componentes dessa aprendizagem complexa e ir progredindo até que o aprendiz saiba fazer coisas suficientes para se arriscar em exigências maiores. (BOTOMÉ, 2013, p.198).

Para uma atuação coerente, promovendo a aprendizagem do aluno, há a necessidade de ações visando à formação profissional do professor, em relação aos procedimentos em sala de aula e às políticas públicas que norteiam o processo educacional. No contexto, para elaborar e executar um planejamento adequado, o primeiro passo é identificar em que condições ambientais seu trabalho será realizado, para atuar de forma adequada no processo ensino-aprendizagem. Dentre as várias pesquisas sobre os fatores que interferem e controlam o trabalho do professor, será destacado o estudo de Pereira, Marinotti, Luna (2004). Os autores evidenciam aspectos do contexto escolar referentes às relações em sala de aula e fora dela, como estão interligados e quais suas influências no trabalho e comportamento do professor. O estudo apresenta fatores externos e internos da seguinte forma:

Os fatores externos referem-se às determinações de Instâncias Superiores, pois estas prescrevem nos currículos a abordagem de conteúdos, habilidades, bem como os critérios de avaliação interna e de larga escala. Nesse cenário, há ainda o trabalho burocrático que desvia o foco da análise para questões pedagógicas do cotidiano escolar. Outro aspecto externo, que interfere na sala de aula, é o julgamento dos pares que pode influenciar na atuação dos professores, pois dependendo do contexto, ele atuará de forma mais rígida ou flexível em relação às respostas e comportamento dos alunos, aspectos estes que interferem diretamente na qualidade das relações, envolvendo o controle disciplinar, a realização de atividades para promoção da aprendizagem. Também a participação de pais é fator diferencial. Em escolas particulares, os pais são mais exigentes diante das expectativas acadêmicas, enquanto os pais da escola pública participam menos. Há uma visão negativa em relação a essas famílias, pois

ênfatiiza-se a carência social, econômica e cultural como fatores que distanciam escola e comunidade.

O Plano de aula, fator interno, contém os objetivos para a aula, mas podem não especificar as aprendizagens esperadas dos alunos. Também os pré-requisitos não são considerados de maneira a promover a sequência da aprendizagem. O período de planejamento é curto e sem a devida reflexão entre os professores para verificar os níveis de aprendizagem dos alunos de um ano para o outro, bem como elaborar situações didáticas adequadas. Diante dos fatores elencados no estudo de Pereira, Marinotti, Luna (2004) que interferem e controlam o trabalho docente, será destacado o planejamento de ensino, enquanto ação sistemática do professor para promover situações de aprendizagem.

Cortegoso e Coser (2013) indicam, metodologicamente, as etapas de um programa de ensino, que abrange o planejamento de ensino e o plano de aula. Serão destacadas, de forma sucinta, as principais características de cada. A primeira delas, é a “Descrição de situação-problema a ser resolvido”. Delimitar o problema, identificando os envolvidos, o ponto de partida, uma resposta adequada à situação e os comportamentos necessários. Diante da caracterização, o próximo passo é a “Formulação de objetivos terminais de ensino”, que são os comportamentos finais esperados dos alunos. Estes devem apresentar condições para lidar com situação-problema.

Os objetivos “devem ser **viáveis** (considerando conhecimento e recursos disponíveis, e características dos aprendizes) e **passíveis de verificação empírica** (quanto à sua ocorrência, propriedades e capacidade de efetivamente contribuir para a solução da situação-problema). (CORTEGOSO e COSER, 2013, p.58).

A partir da formulação de objetivos terminais, deve-se identificar os objetivos intermediários, que são oriundos da decomposição dos objetivos terminais. Decompor um objetivo “corresponde a descrever o caminho que deve ser percorrido para se chegar a ele.” (BOTOMÉ, 2013, p.80). Para isso, segundo o autor, é necessário considerar o problema a ser resolvido, características dos aprendizes, contexto do problema e a proposta dos objetivos terminais para a resolução do problema. Identificados os objetivos intermediários, realizada a sua análise, o próximo passo é a especificação do repertório de entrada dos alunos, ou seja, as habilidades e conhecimentos necessários para iniciar o programa de ensino. Determinar e verificar se os estudantes apresentam o repertório inicial, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, evitando erros nas condições de ensino.

A próxima etapa é o planejamento das condições de ensino, que se constitui em unidades, a partir da definição dos objetivos e identificação dos repertórios. Elas são constituídas, segundo Cortegoso (2013), pelos seguintes aspectos:

- “**Tema**”, “assunto” “foco” indica o aspecto central a ser analisado na unidade, é representado por um título.
- Tipos de **atividades** que constituem as unidades de ensino. Deve ser realizada visando o cumprimento dos objetivos. Podem ser: debate, aula expositiva, seminário, dramatizações, etc.
- **Procedimentos de ensino** “relativos a ações de quem vai aplicar o programa, referentes tanto a condições antecedentes para a apresentação das respostas quanto às consequências previstas para essas respostas.” (CORTEGOSO, 2013, p.176). Possíveis exemplos de condições antecedentes: apresentação de instruções, exposição oral, solicitação de leitura, exibição de vídeo, explicação sobre questões de estudo, etc. Exemplos de condições subsequentes: correção individualizada realizada pela professora, correção em dupla, devolutivas sobre os trabalhos realizados pelos alunos, etc.
- **Atividades dos aprendizes** indicam os comportamentos e os desempenhos esperados dos alunos nas atividades, como: ler, responder questões, formular perguntas, expor ideias, etc.
- **Providências** devem ser tomadas pelo professor para criar as condições de ensino, tais como: selecionar o texto para leitura, preparar as questões de estudo, elaborar testes, etc.
- **Tipos de materiais a serem utilizados:** textos para leitura, questões, lista de exercícios, etc.

A próxima etapa é o planejamento da avaliação. Através de procedimentos e instrumentos deve verificar se a aprendizagem está acontecendo ou aconteceu. Está diretamente ligada aos objetivos, deve ser coerente com as condições de ensino propostas, ocorrer em variados momentos do processo ensino-aprendizagem, fornecendo informações aos alunos sobre o seu desempenho, ou seja, o *feedback*.

Segundo Zanotto (2000), o planejamento de procedimentos de ensino caracteriza-se por três passos: a determinação do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento, mesmo que parcial sobre os sujeitos envolvidos no processo e a caracterização de alguns aspectos do ambiente em que ocorre a ação. A autora destaca o papel do professor para o planejamento das condições de ensino, que deve mediante o seu conhecimento dos alunos, em relação ao que se pretende ensinar, estabelecer critérios de quais respostas emitidas serão mantidas, corrigidas ou modificadas. Para isso, alguns procedimentos são necessários como: fornecer modelo ao aluno de comportamento ou produto a ser imitado. Outro procedimento é de explicitar, por meio do comportamento verbal, orientações do professor, qual deve ser o comportamento adequado à situação. Já a instrução, direciona, de forma precisa, o comportamento a ser emitido pelo aluno.

Durante as situações de ensino, é a clareza dos procedimentos a serem utilizados, conforme os objetivos, não devendo manter-se restrito a um deles, que promoverá a aprendizagem.

Para a Análise Comportamental, um comportamento é compreendido a partir de investigações das condições ambientais, como se comportam os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a sua forma de interação, e mediante análise constante, produzir práticas pedagógicas que aumentem as possibilidades para que a aprendizagem ocorra. Nesse contexto, visando ao enfoque na mudança de comportamentos, que ocorrem na relação professor - aluno durante o processo ensino – aprendizagem da leitura, destaca-se que a decomposição comportamental, favorece o planejamento de contingências de ensino e de avaliação, promovendo o desenvolvimento do repertório leitor.

A Análise do Comportamento, para investigar as relações ambientais, realiza um procedimento denominado avaliação funcional descritiva, recurso metodológico definido “pela observação direta de interações comportamento-ambiente sob condições ambientais nas quais naturalmente elas ocorrem [...]” (LOPES JUNIOR et al, 2009, p.40). Esse recurso traz uma importante contribuição no que se refere às análises de práticas pedagógicas, para que o processo de interação professor e aluno possam ser investigados, porque possibilitam a identificação de comportamentos antecedentes e os consequentes. Assim, é possível verificar quais contingências são positivas, e devem ser mantidas, e quais devem ser modificadas no processo ensino- aprendizagem. A avaliação funcional pode ser desenvolvida por psicólogos atuando com professores, mas há a necessidade de professores investigarem sua prática, e esse procedimento é uma possibilidade. A compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise Comportamental pode aumentar as possibilidades de planejamento de condições favoráveis de ensino, identificando os fatores que contribuem ou interferem para aprendizagem dos alunos.

2. A LEITURA, A LITERATURA, A ESCOLA E O MUNDO

2.1 Linguística da Enunciação: leitura, compreensão, texto e gêneros textuais

As situações comunicativas são caracterizadas pelos enunciados, sejam orais ou escritos, como um ato social. Essa concepção é objeto de estudo da Linguística da Enunciação, ciência que estuda fenômenos da linguagem como atividade social e interativa, e o texto como unidade de sentido ou unidade de interação. Segundo Marcuschi (2009, p. 19), “a visão adotada toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas e não como uma forma descarnada [...] Mesmo que realizada por um “organismo individual”, a enunciação humana é sempre um ato social”. A língua, nessa visão, tem uma natureza funcional e interativa, não restringindo-se ao aspecto formal e estrutural. Nesse sentido, a leitura também é uma prática social em que o leitor tem que operar em variados contextos socioculturais, diante dos enunciados, configurados em diferentes gêneros textuais, como gibis para se divertir, ou placas para se informar.

Realizamos diferentes leituras, conforme nossos objetivos. Segundo Koch e Elias (2011) são eles que nortearão o modo de leitura: lemos para obter uma informação específica, para uma comunicação interpessoal, para diversão, para assinar contratos de trabalho. Cada propósito constitui-se em diferentes modalidades de leitura. Lemos em contextos reais para suprir uma necessidade. Nesse sentido, a leitura é interação social e requer habilidades, competência de seus leitores, para que os distintos conhecimentos, visão de mundo, ideias possam ser compreendidos pelo leitor e o seu objetivo de leitura possa ser alcançado.

Destacamos a compreensão de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o desenvolvimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. (KOCH e ELIAS, 2011, p.19).

Segundo as autoras, a leitura enquanto atividade de produção de sentido requer a mobilização de estratégias sociocognitivas, que possibilitam o processamento textual, ou seja, durante a leitura de um texto fazemos pequenos cortes que servem como entradas para a elaboração de hipóteses de interpretação. Para a realização do processamento textual, mobilizamos três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional, assim definidos:

- Conhecimento linguístico: refere-se ao conhecimento gramatical e lexical, possibilitando “compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.” (KOCH e ELIAS, 2011, p.40)
- Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo: refere-se a conhecimentos gerais, de diferentes áreas, bem como aqueles relacionados às experiências pessoais, conforme sequência espaço- tempo situados, possibilitando a produção de sentido.
- Conhecimento interacional: “refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo, superestrutural.” (KOCH e ELIAS, 2011, p.45). Destaca-se, neste trabalho, o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, pois o que permite a distinção entre eles é a caracterização de cada um, bem como a relação com os objetivos pretendidos.

Marcuschi (2008), para enfocar a leitura como atividade sociointerativa, aborda o estudo de Kleiman (2014) sobre o letramento, que a leitura em cada situação é determinada pela história dos sujeitos envolvidos, grau de formalidade ou informalidade, objetivos da leitura e conforme a realidade social que o leitor está inserido. Ler é produzir sentido numa relação de cooperação, porque “as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais.” (MARCUSCHI, 2009, p. 233).

Se leituras são realizadas com diferentes propósitos, buscando a produção de sentido conforme o conhecimento e a realidade do leitor, a compreensão do texto poderá ocorrer de forma variada, pois compreender não se limita a identificar informações, e sim o uso destas para uma atuação condizente à exigência social. Ler um texto prescritivo, como no caso da receita médica, requer a compreensão de procedimentos a serem executados, enquanto que a leitura de um texto literário, a crônica por exemplo, pode promover momentos de diversão e reflexão. Desse modo, “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, 2009, p.233).

Ler e compreender se equivalem, e ocorre mediante um processo cognitivo, numa relação social, que mobiliza informações, conhecimentos, oriundos dos textos e das experiências pessoais. Por isso, “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação

com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. (MARCUSCHI, 2009, p.230). O autor apresenta que a compreensão ocorre conforme a participação do ouvinte ou leitor, mediante a influência de seus conhecimentos, sejam eles pessoais ou do texto situados em contextos mais amplos, que gera uma atividade inferencial. O papel central das inferências é o de funcionar como hipóteses coesivas, estratégias ou regras, partindo da informação textual, considerando o contexto para a produção de sentido. Assim, para se compreender um texto, é necessário realizar inferências com base nas informações presentes nele e conforme o contexto. Para isso, é necessário que o leitor mobilize seus conhecimentos prévios, pois eles exercem uma grande influência para a compreensão textual.

São estes conhecimentos os responsáveis básicos pela nossa compreensão. Destes conhecimentos fazem parte os seguintes:

- (1) Conhecimentos linguísticos;
- (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
- (3) Conhecimentos específicos (pessoais);
- (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais)
- (5) Conhecimentos lógicos (processos)

(MARCUSCHI, 2009, p. 239)

Para Koch e Elias (2011) em toda situação de interação, cada sujeito utiliza seus conhecimentos, compartilhando-os, ao menos em parte, e isso revela o contexto sociocognitivo, a bagagem de cada um, e para que haja compreensão entre os interlocutores, é necessário que esses contextos, mesmo que parcialmente, apresentem semelhanças. E nesses momentos de interação, o contexto é ampliado, modificado e os sujeitos ajustam-se às situações, originando outro contexto, visando à compreensão. As autoras apresentam uma definição de contexto que engloba o cotexto, ou seja, o entorno verbal, sequência ou combinação de frases; a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores. Este último refere-se a todos os tipos de conhecimentos que os sujeitos possam ter arquivados em sua memória. As autoras definem o conhecimento linguístico de forma semelhante à conceituação de Marcuschi (2009), mas diferem na classificação de outros conhecimentos, tais como: agrupam o conhecimento enciclopédico e conhecimentos específicos, que o referido autor apresenta separadamente. As autoras ainda destacam em sua classificação:

o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade); o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais); o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações

comunicativas); o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH e ELIAS, 2011, p.64).

Nesse sentido, são os conhecimentos dos sujeitos envolvidos na situação comunicativa que direcionam os contextos, pois, tomando como exemplo um enunciado gramaticalmente ambíguo, o discurso pode resolver as dúvidas em questão, favorecendo uma interpretação unívoca. Assim, “o contexto é, portanto, um **conjunto de suposições**, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” (KOCH e ELIAS, 2011, p.64).

Desse modo, o estudo de um texto deve considerar o contexto, porque através de sua análise, é possível resolver ambiguidades encontradas em enunciados, preencher lacunas do texto, estabelecendo a relação entre os falantes, através de “elos faltantes” e por meio de “inferências-ponte”. As autoras elucidam esses conceitos através de exemplos. Dentre eles destaca-se:

“O empregado alimentou os pássaros. Os grãos de alpiste foram logo devorados”. No exemplo acima, o que nos permite introduzir a forma nominal os **grãos de alpiste** pelo artigo definido (normalmente utilizado para retornar informação já dada no texto) é o fato de o verbo **alimentar** ter como significado “dar a alguém algo para comer”, ou seja, no caso, em se tratando de **pássaros**, os grãos de alpiste. “Alimentar” fornece, portanto, o contexto para interpretar **os grãos de alpiste**. (KOCH e ELIAS, 2011, p. 66). (grifos do autor)

A análise do contexto é ainda primordial devido aos seus fatores que podem alterar o que está sendo dito, como no caso da língua falada, os gestos, expressões fisionômicas, movimentos corporais e entonação. Como no exemplo citado pelas autoras: o namorado referindo-se, carinhosamente, ao nariz da amada “Que narizinho mais feio”, é entendido pelo contexto, que se trata de um elogio, e não uma crítica.

Os fatores contextuais, conforme Koch e Elias (2011), são responsáveis por explicar ou justificar determinadas escolhas em relação aos gêneros textuais, conforme a prática social e a situação comunicativa. Para elucidar a questão, é empregado o gênero textual “tirinha”, com três quadrinhos, em que a personagem, um menino, liga para a polícia (1º. Quadrinho), mas no segundo quadrinho, o que causa estranhamento, é o fato da criança perguntar sobre leis que obrigam combinar roupas e meias, e, no último quadrinho, o garoto chama pela mãe, uso de letras garrafais, para ouvir a resposta do policial. Para compreender o texto, é necessário conhecimento sobre os papéis sociais: mãe, criança, policial e cidadão comum e as características do gênero textual empregado, identificando assim, o efeito de humor causado pela ruptura do que era esperado pelas regras sociais, ou seja, não se faz uma ligação à polícia para resolver questões domésticas. Dessa forma o contexto justifica o adequado e inadequado

para a situação comunicativa, conforme a avaliação do autor, considerando a situação de enunciação, ou seja, quem fala, com quem, quando, onde, em que condições, com que propósito.

Considerando os fatores contextuais em relação à escrita, segundo Koch e Elias (2011), é necessário fazer a distinção entre contexto de produção e contexto de uso. Quando a interação é face a face, eles coincidem, sendo possível adaptar-se aos contextos, gerando outro inclusive, através da enunciação. Mas, no caso da escrita, essa relação não acontece, e por isso, a importância do contexto de uso para a interpretação.

Numa situação comunicativa, no caso do texto escrito, para que haja produção de sentido, o leitor precisava mobilizar seus conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, porque o autor, por vez, ao produzir seu texto, segundo as autoras, orientou-se pelo *Princípio da Economia*. Desse modo, deixa implícitas muitas informações pressupondo que o leitor tenha conhecimento e possa relacionar à situação por meio de inferências. Assim, para que haja compreensão, é necessário que os sujeitos tenham aspectos semelhantes em relação ao contexto sociocognitivo.

Compreender não se limita aos espaços escolares, acadêmicos, porque quando acontece uma má-compreensão, seja no âmbito oral ou escrito, muitos problemas podem ocorrer, desde notas baixas em provas, prejuízos financeiros a diferentes níveis de divergências e conflitos. As relações acontecem por meio de variados enunciados, que têm como objetivo a compreensão. Porém, “o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte.” (MARCUSCHI, 2009, p.231).

Para Marcuschi (2009), o texto deve ser tomado como um evento comunicativo, em que diferentes ações convergem conforme a relação interativa e a situacionalidade, em que o sentido não está no texto, tampouco no leitor, mas na relação entre eles, mediante atividade desenvolvida, num “trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações de uso real da língua.” (MARCUSCHI, 2009, p.242). Nesse processo, para o autor, o texto é considerado o material linguístico observável, mas que não pode ser restringido a análises de frases, segundo regras sintáticas, morfológicas e fonológicas, e sim resultado de ações linguísticas, sociais e cognitivas. Assim:

O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou

então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem. (MARCUSCHI, 2009, p.77).

Dessa forma, os sujeitos envolvidos numa situação comunicativa, ao produzirem seus textos, estão enunciando conteúdos, formas de pensar e de atuar socialmente. Nesse sentido, é preciso contextualizar o papel dos gêneros textuais que “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (MARCUSCHI, 2010, p.23).

Koch (2011, 2004) defende a ideia que para interagir de maneira coerente com as situações comunicativas, os sujeitos desenvolvem uma **competência metagenérica**, condição esta que possibilita a produção e a compreensão dos gêneros textuais, porque estes “são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário.” (Koch e Elias, 2011, p.106). Segundo as autoras, a noção de competência metagenérica está fundamentada nos estudos de Bakhtin, que caracteriza o gênero devido sua composição, conteúdo temático e estilo.

Para distinguir os elementos característicos, as autoras realizam a análise de três gêneros textuais: o poema, o artigo de opinião e a tirinha. Do ponto de vista da composição dos gêneros, cada um apresenta a organização e a distribuição das informações e os elementos não-verbais. Em relação ao poema, é estruturado em versos e estrofes, podendo apresentar rimas. O artigo de opinião se estrutura sob a perspectiva da argumentação para defesa de um ponto de vista. Já a tirinha se estrutura em enunciados curtos, apresentando o imbricamento entre o texto verbal e o não-verbal.

Do ponto de vista do conteúdo temático os gêneros também apresentam estrutura diferente. O poema caracteriza-se pela expressão de sentimentos, emoção, na perspectiva individual, mesmo que o tema apresente uma questão social abrangente. O artigo de opinião apresenta um conteúdo relacionado a acontecimentos sociais relevantes como política, economia, cultura, história. Já a tirinha pode abordar todos os temas sociais, porém a crítica é apresentada de forma bem-humorada, com predomínio da ironia.

Em relação ao estilo, o poema destaca a escolha cuidadosa do autor para a composição do campo semântico e sua relação com a forma. O artigo de opinião fundamenta-se no uso da norma-padrão, dirigido a um grupo que apresente condição social, cultural e econômica. Já a tirinha é caracterizada, geralmente, pelo uso da linguagem informal, requerendo do autor o afincio para elaboração do conteúdo em um curto espaço.

Para a realização do trabalho com a compreensão textual, é necessária a distinção entre tipos textuais de gêneros textuais. Marcuschi (2010) elaborou uma definição para os referidos conceitos, ancorado em outros autores que defendem uma posição similar, tais como: Douglas Biber (1998), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Jean-Paul Bronckart (1990). Para maior visibilidade, conforme destaca o autor, será transcrito, neste trabalho, o quadro sinótico elaborado por ele, distinguindo tipos textuais de gêneros textuais.

QUADRO 1- Tipos e gêneros textuais

Tipos textuais	Gêneros Textuais
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: MARCUSCHI, 2004, p. 24

Considerando o quadro acima, cabe ressaltar que o cotidiano é repleto de leituras, realizadas com diferentes objetivos conforme a demanda social e para cumpri-los, os textos apresentam-se em formas relativamente estáveis, mas dinâmicos que podem sofrer variações na sua constituição e resultar novos gêneros. Podemos utilizar como exemplos os recursos tecnológicos e-mail e blog, que se originaram em outras práticas comunicativas como a carta e o diário. Para cumprir com sua função comunicativa, os gêneros referidos mantêm suas características básicas para a relação entre seus interlocutores.

Os variados gêneros textuais, devido suas propriedades sociocomunicativas, ocupam diferentes esferas da vida social. É por meio deles que os sujeitos atuam para resolver problemas do cotidiano, cuidar de relacionamentos interpessoais, bem como para promover a formação profissional e pessoal, devendo desenvolver criticidade e sensibilidade. Para isso, é

fundamental o contato com os gêneros literários, sejam eles estruturados em versos ou prosa, apresentam uma pluralidade de conteúdos essenciais para a formação humana.

2.2 Leitura literária: a Estética da Recepção e o Método Recepcional

É conforme o nível de compreensão, que possibilidades são originadas para o sujeito inserir-se socialmente, resolvendo questões do cotidiano, mas especialmente, cuidando do próprio desenvolvimento, e para isto, destaca-se a obra literária que “pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.”(BORDINI e AGUIAR, 1993, p.14). Para tanto, a leitura do texto literário demanda que seu leitor desenvolva diferentes repertórios, conhecendo características peculiares dos seus gêneros.

A leitura, segundo Jouve (2002), é uma atividade complexa, multifacetada que requer uma interação produtiva entre o texto e o leitor. O autor, para desenvolver sua proposta, fundamenta-se em Gilles Thérien (1990) que identifica na leitura um processo com cinco dimensões. A seguir, destaca-se as principais características dos processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

O processo neurofisiológico refere-se à decifração, é físico, observável, que depende do aparelho visual e de diferentes funções cerebrais, como a percepção, a identificação e memorização dos signos. É um processo minucioso, “o movimento do olhar não é linear e uniforme; ao contrário, é feito de saltos bruscos e descontínuos, entre os quais pausas mais ou menos longas (entre um terço e um quarto de segundo) permitem a percepção.” (JOUVE, 2002, p.18). Nesse processo, a memória imediata do leitor oscila entre 8 e 16 palavras para armazenamento, por isso as frases curtas, mais estruturadas são mais adaptadas ao quadro do leitor.

O processo cognitivo ocorre após a percepção, decifração dos signos, pois o leitor busca a compreensão do conteúdo. Para isso, é necessário um esforço de abstração para converter as palavras em elementos de significação, exigindo um conhecimento mínimo sobre o assunto para prosseguir a leitura.

Em relação ao processo afetivo “é de fato um componente essencial da leitura em geral.” (JOUVE, 2002, p.21). É através das emoções que ocorre o engajamento com o texto, por isso é preciso manter a relação entre o emocional e experiência estética. Quanto ao processo argumentativo, segundo o referido autor, caracteriza-se pela intenção ilocutória, ou seja, de

interpelar o leitor para que ele se questione sobre o seu modo de produzir sentido. Assim, o autor, com seu discurso, apresenta-se engajado na intenção de modificar o comportamento do seu destinatário.

No processo simbólico, o leitor produzirá sentido conforme for sua relação com os objetos do mundo encontrados na leitura, de acordo com o seu contexto cultural. É por meio da imaginação que os elos são estabelecidos. “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.” (JOUVE, 2002, p. 22).

Jouve (2002) apresenta as condições da atividade leitora como uma comunicação diferida, ou seja, para acontecer, precisa que haja uma interação entre os agentes envolvidos, emissor e receptor. Quando a relação é face a face, é possível que se pergunte mutuamente o que está sendo falado, e nessa troca, um discurso pode gerar outros a fim de que a mensagem inicial seja compreendida, e a comunicação estabelecida. No texto escrito essa relação não acontece, autor e leitor, na maioria das vezes, não compartilham do mesmo espaço. Porém, isso não impede que eles possam interagir. Essa possibilidade é dada pelos “vazios” do texto que possibilitam ao leitor a sua atuação, porque depois de criado, ele está disponível a uma variedade de atos de interpretação. “O texto, em geral, contenta-se em dar indícios, é ao leitor que cabe construir o sentido global da obra.” (JOUVE, 2002, p.65). Cada leitor é um sujeito com uma história marcada num tempo e espaço, e é a partir de suas vivências e experiências em sociedade que ele interage com o texto.

Todo discurso deve considerar a condição de identidade dos sujeitos que estão envolvidos no ato de comunicação, qual é a função desse ato, objetivando incorporar o outro à sua própria intencionalidade, a fim de estabelecer uma situação comunicativa. Para isso, é necessário considerar a que tipo de leitor, a que público se destina, em que contexto está inserido o indivíduo que lerá o livro, o jornal, a revista, e quais os possíveis motivos que o levará à leitura. Mas seja ela informativa ou literária, é o leitor, enquanto produtor de sentido, que aceitará ou não o papel a ele estabelecido, concluindo ou não, aquela leitura.

O estudo da relação texto-leitor teve sua origem na Escola de Constância, que é dividida em dois ramos: “A estética da recepção” de Hans Robert Jauss e a “teoria do leitor implícito” de Wolfgang Iser. Desde o final dos anos sessenta, a escola alemã vem oferecendo importantes contribuições para um redimensionamento dos estudos sobre a obra literária. O marco inicial da Estética da Recepção é a publicação da Aula inaugural de Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constância, em que apresenta um posicionamento contrário ao estruturalismo e formalismo da época.

Para Jauss, é necessário estabelecer a comunicação entre texto e leitor, considerando a experiência dele, situado num tempo histórico e a sua relação com a obra literária, produzida em um período distinto do leitor.

Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (JAUSS, 2011, p. 73).

Assim, uma obra perdura, conforme suas características e a receptividade do leitor, em diferentes épocas. A recepção inicia-se pelo horizonte de expectativa de um primeiro receptor com as possibilidades de significado da obra literária, pois ele “é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão-só pela análise do processo de recepção, em que a obra se expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos.” (STIERLE, 2011). Segundo esse autor, a recepção abrange os diferentes comportamentos do leitor em relação ao texto, desde a compreensão mais simples para a elaborada, fazer anotações sobre leitura, escrever uma crítica até a reação de fechar o livro. Desse modo, o ato de recepção deve ser entendido como constituído em diferentes passos, organizados de forma hierárquica. Para isso, é necessário reconstituir as condições sócio históricas que vão mediar a produção de sentido.

A obra literária, segundo Jauss, deve promover a experiência estética, que implica num estranhamento, uma tomada de posição do receptor em relação ao objeto artístico, a partir de sua imaginação e conhecimento de mundo. Diante do estranhamento, ocorre uma ruptura em relação ao horizonte de expectativa, que será reestabelecido conforme for o processo de interação texto e leitor.

Iser, em sua obra “O ato da leitura”, que abrange volume 1 e volume 2, propõe, através de análises e reflexões, quais são as operações realizadas pelo leitor para que a leitura da obra literária se transforme em experiência estética. Enquanto situação comunicativa, texto e leitor, o autor analisa essa relação, volume 2, capítulo 4, destacando fundamentos da teoria da interação, proposta pela psicologia social. Apresenta um esboço de tipos de contingências: *pseudocontingência*: quando os parceiros tem alto nível de conhecimento do “plano de conduta” de cada, de modo que suas ações ocorrem de forma sempre previstas, como uma cena ensaiada. Já a *contingência assimétrica* ocorre quando o parceiro A “desiste de atualizar o seu próprio “plano de conduta” e segue sem resistência o do parceiro B. Ele se adapta à estratégia de

conduta do B e é por esta absorvido.” (ISER, 1996, v. 2, p. 99) A *contingência reativa* ocorre quando o “plano de conduta” dos parceiros ficam encobertos por reações momentâneas, impedindo que cada um possa fazer valer o seu “plano de conduta”. Na *contingência mútua* predomina o esforço de direcionar a reação de acordo com o “plano de conduta” de cada um e as reações momentâneas dos parceiros.

O autor utiliza os modelos de contingências descritos para analisar a situação de interação, em que planos de conduta não são os mesmos, e há a necessidade de preencher as lacunas existentes, para os sujeitos interagirem. Essa relação, o autor faz para o texto e o leitor, “a carência é estimuladora, ou seja, os graus de indeterminação implicados na assimetria de texto e leitor compartilham uma função com a contingência.” (ISER, 1996, v. 2, p.103). Mas a carência, a lacuna precisa ser preenchida e, para isso, o leitor deve mobilizar suas representações, ajustando-as, corrigindo-as, conforme as estruturas apresentadas pelo texto. À medida que o leitor ajusta suas representações, poderá experimentar algo que ainda não faz parte do seu horizonte. Para suspender a assimetria de texto e leitor, é necessário “tanto a objetivação e o distanciamento daquilo que ele está envolvido, quanto a evidência da experiência de si mesmo que não permitia ao leitor envolver-se na vida pragmática.” (ISER, 1996, v. 2, p.104).

O autor aborda que o processo de comunicação é bem sucedido quando ocorre construção de sentido, através do jogo do autor com o leitor no texto, que consiste em o autor se referir e intervir, de forma intencional, em um mundo que não existe, mas que será esboçado para instigar o leitor a imaginar, e por fim interpretar. E nesse processo de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável. Assim:

na leitura de um texto, o modo pelo qual o sentido está constituído é o mesmo para todos os leitores; é a relação com o sentido que, num segundo momento explica a parte subjetiva da recepção. Em outros termos, cada leitor reage pessoalmente a percursos de leitura que, sendo impostos pelo texto, são os mesmos para todos. (JOUVE, 2002, p. 44).

E nesse processo de imaginar e interpretar faz com que o leitor

se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam- o mundo referencial contido no texto. (ISER, 2011, p. 107).

O texto apresenta um mundo que não denota a realidade, porque os fatos acontecidos nele não têm as consequências inerentes ao mundo real referido. Assim a ficcionalidade se revela “como se fosse o que parece ser; noutras palavras, ser tomado como jogo”. (ISER, 2011, p. 107) Segundo o autor, o jogo é posto em movimento através dos espaços vazios do texto, que permite a participação do leitor dos acontecimentos do texto, agindo sobre eles, porém não necessariamente incorporando, porque pode tanto repetir como excluir os mundos extratextuais, e estes podem ser descritos em três níveis: o estrutural, o funcional, o interpretativo.

Em relação ao estrutural, o significante denota algo, mas que não será confirmado, porque não é idêntico ao indicado. Ele abre, então, espaços para que o leitor invoque algo que o texto pré-determinou, tornando-se tangível. Dessa forma, surge a diferença – o que foi pré-dado e o que foi engendrado pelo leitor, ou seja, aspectos da realidade podem ser transformados, transgredidos pelas representações e imaginação do leitor através de signos verbais ou não verbais.

Para explicar os esquemas invertidos, Iser usa a teoria de Piaget sobre o jogo, que conforme este, um esquema é o produto do empenho para nossa adaptação ao mundo, podendo facilitá-la, quando nos capacitam a acomodar objetos. Os esquemas, também,

nos concedem assimilar objetos de acordo com nossas próprias inclinações. Quando ocorre essa inversão, abre-se o espaço do jogo. O esquema é dissociado de sua função de acomodação e, ao se tornar subserviente à função assimilativa, permite que tudo que é retido de nós venha a ser encenado como presente e manejável. (ISER, 2011, p. 111).

Assim, os esquemas servem para representar algo, ao invés de imitar, projetam o mundo em um livro, cartografando-o de acordo com as condições humanas, através da participação imaginativa do leitor, que gera a transformação.

É o processo de transformação que dá origem aos papéis do jogo textual, “é uma performance para um suposto auditório e, como tal, não é idêntico a um jogo cumprido na vida comum” (ISER, 2011, p. 16), nele o leitor não é mero espectador, e sim um componente, que acrescenta algo ao texto, que busca cumprir uma meta, que representa o nível funcional.

Para concluir os jogos dos textos há vários modos, e um deles é a semântica devido à necessidade de apropriação das experiências nos dadas. Isso mostra o mecanismo de defesa, a busca dos significados conhecidos como forma de evitar o que é desconhecido. Outra forma de jogo com o texto é a obtenção de experiência, ficamos disponíveis para aquilo que não conhecemos, e damos a possibilidade para que sejamos influenciados ou modificados por este novo elemento. Outra possibilidade de jogo é o do prazer, abrimos possibilidades ao deleite,

através do uso incomum de nossas faculdades, “que nos capacita a nos tornarmos presentes a nós mesmos.” (ISER, 2011, p. 117).

Quanto ao interpretativo refere-se ao questionamento do que é o jogo e por que jogamos. Iser distingue o jogo quanto ao fator filogenético, relacionado ao reino animal, como forma de exploração do espaço em função da sobrevivência. Em termos ontogenéticos, o jogo consiste em uma ação mental, em que o objeto é decomposto, “uma ação em que o significado desfamiliarizado é representado em uma situação real.” (ISER, 2011, p. 117). O autor usa como exemplo, a situação de uma criança que montou um cavalo de pau, mas não o percebe como um animal real. Nesse sentido, o jogo é interpretativo porque é “fundado em nossa constituição antropológica e pode, com efeito, nos ajudar a captar o que somos.” (ISER, 2011, p. 118).

É um jogo que quanto maior for o conhecimento das regras, maior será a possibilidades de respostas encontradas pelo leitor na busca de atingir o significado potencial da obra, e nessa busca, o leitor pode transformar experiências, vivências, havendo uma troca: a obra sendo ressignificada, independente da época e contexto de sua produção, e o leitor atribuindo um sentido para ela, agora, no seu cotidiano, ampliando o seu repertório. E dessa interação, texto e leitor, advém à experiência estética.

Para tanto, é necessário que seja planejada situações de ensino-aprendizagem contemplando o desenvolvimento de repertório do leitor, considerando o processo de interação texto- leitor. Diante da necessidade de abordagem da referida concepção de leitura, considerando os princípios da Estética da Recepção, Bordini e Aguiar (1993) elaboraram o Método Recepcional, como aplicação à pedagogia da literatura. Segundo as autoras, o método é estranho à escola brasileira, que não apresenta preocupação com o ponto de vista do leitor, somente com a contextualização espaço-temporal da obra. O Método Recepcional, por sua vez, considera a participação do aluno no contato com variados gêneros textuais literários para que ele perceba suas características, distinguindo entre o uso poético e o prático da linguagem e assim desenvolva seu repertório. Para isso, é necessário diferentes níveis de leitura, para que ele amplie seu horizonte de expectativas, através de um processo contínuo, porque “como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo a escola e a comunidade”. (BORDINI E AGUIAR, 1993, p. 85).

A interação texto e leitor tem como pré-condição, que além da ausência física de seus interlocutores, existe o fator do distanciamento histórico em relação à obra literária. E para que a comunicação ocorra, é necessária uma fusão espaço temporal entre texto e leitor, a partir da perspectiva do leitor que entrou em contato com a obra. Esse referencial teórico é denominado

por Hans Robert Jauss de “*horizonte de expectativas*, os quais incluem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto.” (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.83) As autoras apresentam, segundo Regina Zilberman (1982), as características constituintes do horizonte de expectativas através do qual autor/leitor concebem e interpretam a obra:

- social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- ideológica, corresponde aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir;
- linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita.
- literário, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (BORDINI e AGUIAR, 1993, 83).

Além dos fatores destacados, acrescenta-se o afetivo, que provoca aproximações ou distanciamentos dos demais em relação à obra literária, caracterizando assim, a importância e a complexidade do horizonte de expectativas, que é um conceito central para a Estética da Recepção. O texto, segundo Jauss, torna-se um espaço em que as expectativas do autor são traduzidas nele e as do leitor também são transferidas para o texto. Assim, é no ato da produção/recepção que ocorre a manutenção, alteração ou expansão do horizonte de expectativas, à medida que o leitor manifeste variadas reações em relação a obra, tais como desprezo, provocação, aprovação, compreensão, etc. “Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, elas produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 83).

Nesse contexto, as autoras defendem que a receptividade do leitor em relação à obra está vinculada à sua capacidade de compreensão, conforme o seu horizonte de expectativas, que se refere às suas vivências pessoais, culturais, permanecendo assim, numa posição de conforto. Tal situação pode ser exemplificada com diversas produções da chamada literatura de massa, obra conformadora, produzida com a intencionalidade de atender os objetivos desse leitor. Por outro lado, as obras literárias que apresentam um desafio para a compreensão por se distanciar do esperado e admissível pelo leitor, são afastadas, evitadas por exigir um maior esforço em sua leitura. Realizar a aproximação da obra literária, emancipatória que perdura

historicamente, mas que se distancia, rompendo com o horizonte de expectativas requer estratégias que atraia o leitor, levando-o a comparar as distintas obras com a tradição e a cultura em diferentes épocas. Desse modo, o sujeito amplia seu repertório de leitura, tornando-se mais propenso a ampliar seu horizonte de expectativas.

Por isso, em sala de aula, o professor deve ofertar diferentes leituras, problematizando a situação, levando o aluno a refletir, possibilitando mudanças individuais e no grupo, pois a alteração do comportamento de um, altera a do grupo, já que o método é social, considerando a interação do sujeito. Assim os objetivos do Método Recepcional são:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social

(BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86)

Para o ensino de literatura, o método recepcional enfoca a “comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86). À vista disso, deve ser trabalhado em sala de aula textos cotejados relacionados com a leitura do grupo, bem como textos, documentos de diferentes épocas, classes sociais, em variados estilos e abordagens temáticas distintas, para, desse modo, desenvolver as noções de herança e participação histórico-cultural. As situações de ensino-aprendizagem devem envolver o debate constante entre alunos, professor e membros da comunidade, através da oralidade e do registro escrito. É um método de caráter social, considerando a necessidade de interação dos sujeitos. Nesse contexto, os critérios de avaliação abrangem o percurso de cada aluno, bem como a dinâmica do processo. O trabalho “deve evidenciar capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 86).

Para as autoras, o planejamento de unidades de ensino deve considerar os esquemas conceituais: *receptividade* que é a disponibilidade para aceitar o novo, o diferente; *concretização* advém da transformação das possibilidades do texto em imagem; *ruptura* é o distanciamento crítico do seu horizonte cultural ocasionado por uma obra que apresenta uma proposta diferente daquela que o leitor espera; *questionamento* retomada de usos, necessidades, interesses; *assimilação* ocorre quando novos sentidos são integrados à vivência do sujeito.

As etapas do Método Recepcional devem contemplar os esquemas conceituais. E o primeiro passo em sala de aula é a *determinação do horizonte de expectativas*. Para isso, o

professor deve conhecer os valores prezados pelos alunos, os modismos, estilos, preferências, gostos, preconceitos... Deve verificar através de situações de comentários sobre os assuntos, observação direta do comportamento, identificação de obras já lidas, através das fichas da biblioteca da escola. Também pode realizar entrevistas, questionários, debates, dramatizações para mapear o perfil do grupo.

A etapa seguinte é o *atendimento do horizonte de expectativas* que consiste em oferecer à turma situações compatíveis às suas experiências com o texto. O professor deve proporcionar

experiências com textos literários que satisfaçam as suas necessidades em dois sentidos. Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (BORDINI e AGUIR, 1993, p. 88).

A *ruptura do horizonte de expectativas* caracteriza-se pela apresentação de textos e atividades de leitura que causem estranhamento aos alunos em diferentes recursos compositivos do texto, de modo que seja percebido o ingresso em um campo desconhecido. Porém, a experiência deve manter o ambiente de segurança para que os alunos possam prosseguir com a leitura. Os textos, nessa etapa, devem apresentar maior exigência, seja pela temática abordada ou pela sua composição.

O *questionamento do horizonte de expectativas* refere-se à comparação das duas etapas anteriores. A classe faz uma análise dos textos trabalhados, decidindo quais, através de seus temas e construção exigiram um nível mais elevado de reflexão, e conforme as descobertas proporcionaram um grau maior de satisfação. Diante dessa análise, os alunos detectarão os avanços e as dificuldades que ainda devem ser superadas. Ainda poderão identificar quais temáticas chamaram a atenção e quais as possibilidades para incorporarem às suas vivências.

A *Ampliação do horizonte de expectativas* decorre da percepção do aluno em relacionar as atividades de leitura literária como um modo de analisar e possibilidades de atuar socialmente. Para que os alunos se manifestem, o professor deve criar condições para que eles se avaliem em relação aos objetivos atingidos e aqueles que necessitam ser retomados. É o final de uma etapa, e também o início de outra em relação ao Método Recepcional, que sempre prossegue proporcionando novos percursos de leitura.

Em relação ao Método Recepcional, para que a aluno avance em relação à leitura, é necessário considerar a quantidade e a qualidade da informação. Para isso, o professor deve

selecionar textos referentes à realidade do aluno, e ao mesmo tempo, oportunizar leituras que possibilite o rompimento com essa realidade. As leituras devem proporcionar

o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos. Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com visão crítica sobre a sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.91).

2.3 A literatura, a escola e o mundo

Marisa Lajolo apresenta, em um dos seus estudos sobre a leitura literária, considerações sobre o ato de ler e o papel do leitor. Faz comparações, da sociedade atual em relação às anteriores, ao modo de produção do livro e o seu impacto sobre o comportamento do leitor.

A atividade de leitura, que, em suas origens, era individual e reflexiva (em oposição ao caráter coletivo, volátil e irrecuperável da oralidade de poetas e contadores de histórias), transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos. (LAJOLO, Marisa, 1993, p. 105).

Segundo a autora, esse fator afetou, inclusive, a prática docente. O intuito comercial dos livros afasta do ato de ler o caráter da individualidade dos sujeitos, professor e aluno, e leva à massificação e o risco da alienação, visto que, dessa forma, não há possibilidades de reflexão e atribuição de sentido para o texto lido.

Nesse contexto, a autora expõe que a prática escolar referente à abordagem do texto literário encontra-se de forma secundária, porque os professores, carentes de uma formação adequada, diante de alunos também sem motivação, seguem roteiros de atividades, muitas vezes planejadas por outras pessoas, resultando em situações de queixas e reclamações no cotidiano escolar, bem como em congressos, seminários e cursos de diferentes instâncias.

Diante deste cenário escolar, Lajolo (1993) defende que as teorias interacionistas, interação texto e leitor, podem contribuir de forma mais significativa para a discussão do relacionamento entre literatura e escola, porque:

pode-se incluir, entre as funções da escola, o aumento progressivo e paulatino da familiaridade do aluno com textos que ampliem seu horizonte de expectativas, numa perspectiva de familiaridade crescente com esferas de cultura cada vez mais

complexas que incluem, no limite, aqueles textos que, tendo a sanção dos canais competentes, configuram a literatura. (LAJOLO, Marisa, 1993, p. 45).

É na literatura que podemos encontrar diferentes vozes, com suas histórias a nos remeter a mundos internos e externos que contribuirão para uma construção pessoal, a partir das relações que estabelecem com esses mundos. É um processo individual, singular, imprevisível, porque cada um tem sua maneira de receber o texto, de se localizar entre as linhas, de extraírem os fragmentos, uma frase, uma metáfora, selecionando o que lhe faz sentido e deixando de lado o que não o faz.

Por isso é necessário que o jovem leitor possa revelar suas expectativas, desejos do seu momento e a partir deles buscar na literatura os caminhos a serem percorridos para a sua formação de leitor literário.

Para que o aluno goste de literatura, é importante que as escolhas de temas, títulos aproximem os jovens dos livros, que eles possam enxergar, além das informações, a beleza das palavras, que cuidadosamente empregadas no texto com a liberdade e a precisão necessárias para o contexto, provocam emoção, prazer e sensação de realização na leitura.

Nesse sentido, a literatura deve ser considerada como a situação em que ocorre o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, porque:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, Marisa, 1993, p. 106).

Segundo Cândido (1998), a literatura deve ser compreendida como um direito humano, ou seja, reconhecer que aquilo considerado importante para um indivíduo, deve valer da mesma forma para o outro. Nesse contexto, situa-se a organização das palavras, que ligadas ao nosso espírito, promoverá a sua organização, para depois organizar o mundo. O autor exemplifica esse conceito, usando o provérbio “Mais vale quem Deus ajuda do que quem cedo madruga.” A mensagem é organizada e transmitida pelas palavras, que provocam sensações e ações, que podem proporcionar transformações, sejam elas positivas ou negativas, em âmbito pessoal ou coletivo.

Outro aspecto humanizador da literatura, é o uso das palavras como instrumento para desmascarar, denunciar condições precárias de vida, como a miséria, a servidão, a mutilação

espiritual. E desse modo, ela se relaciona com a luta pelo direito humano. Em seu texto, “O Direito à Literatura”, o autor apresenta várias obras, de diferentes espaços e tempo, que tiveram como característica fundamental, a denúncia social. Um dos poemas citado pelo autor é o do abolicionista Castro Alves, que diante da autenticidade, em termos estético, e pela sua posição de luta a uma causa, é exemplo de uma literatura engajada, uma força humanizadora. “Neste caso a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles.” (CÂNDIDO, Antônio, 1988, p. 180).

Tomando por base a posição defendida pelo referido autor, destacando a função do gênero poema apresentado, vale ressaltar a necessidade do desenvolvimento do repertório de leitor em relação a esse texto literário, que tem sido relegado a um segundo plano nas práticas escolares, limitada a identificar, na maioria das vezes, estilo do autor e da época. Devido às suas características de plurissignificação e abstração, a poesia não se limita a uma situação comunicativa, mas deve proporcionar momentos de reflexão, desenvolvendo um modo diferente e aprofundado de olhar o mundo. Através das várias formas que a palavra pode ser empregada, a poesia é um convite e um estímulo para percorrer o caminho da leitura, que possibilita a interação texto e leitor, e o desenvolvimento de um mundo interior, subjetivo, que faz de cada indivíduo, uma pessoa única.

O poema tem sido estudado em outros campos da ciência, além da literatura. Pesquisadores alemães, das áreas da Linguagem, Literatura e Psicologia, ligados ao Max Planck Institute for Empirical Aesthetics, Freie Universität Berlin, University of the Federal Armed Forces Hamburg realizaram uma pesquisa para investigar os efeitos da poesia no cérebro humano, intitulado “O poder emocional da poesia: circuitos neurais, psicofisiologia e princípios de composição.” Motivados pelo fato de a poesia escrita acompanhar a humanidade e ser o registro mais antigo da literatura, os pesquisadores tiveram como objetivo “investigar o impacto emocional da poesia recitada nas respostas eletro dérmicas e cardiovasculares do sistema nervoso autônomo.” (WASSILIWIZKY et al, 2017).

O experimento, replicado a partir de estudos com a música, consistiu em expor os participantes à audição de poemas, gravações de recitações profissionais, em duas etapas. A primeira, com 27 participantes leitores de poema, a segunda, com 30 participantes não experientes na leitura do gênero. O conjunto de estímulos incluía cinco poemas selecionados pelos pesquisadores e de três a cinco, escolhidos pelos participantes, de obras dos séculos 18, 19 e 20. Destacam-se autores como William Shakespeare, Johann Wolfgang von Goethe, Edgar Allan Poe, Friedrich Nietzsche. Durante as audições, através de medições fisiológicas e de

neuroimagem, foram monitoradas as reações físicas dos participantes, a piloereção e calafrios, porque esses fenômenos indicam alta excitação emocional e fisiológica.

O estudo constatou que, nos dois grupos, os correlatos neurais dos calafrios induzidos por poesia diferem da música, provocando picos das reações. Assim, “a poesia é um poderoso estímulo emocional capaz de envolver áreas cerebrais de recompensa primária.” (WASSILIWIZKY et al, 2017). Os pesquisadores destacam que, conforme indicam os resultados, a poesia deve fazer parte da agenda dos cientistas e também “ajudar a promover o conhecimento sobre os poderosos efeitos da poesia na educação e na conscientização pública.” (WASSILIWIZKY et al, 2017).

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA E RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

O estudo tem por base uma pesquisa participante, porque possibilita a interação entre pesquisador e o grupo a investigar e de caráter qualitativo (GIL, 2007). Cozby (2006) destaca que uma descrição qualitativa dos dados pode focalizar os temas que emergem na discussão e a maneira de pensar dos participantes. Esse tipo de pesquisa expressa-se por meio da linguagem e de imagens, e não em termos numéricos. A observação é um instrumento do pesquisador que deve ter como foco a sala de aula em todas as suas dimensões, pois considera todos os aspectos como relevantes. Para isto, pode usar várias técnicas de observação: anotações de campo, gravações de áudio e vídeo no que se refere ao “olhar”. Quanto ao “perguntar” sobre a realidade observada, pode-se usar questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, etc.

Esta pesquisa possui uma abordagem quali-quantitativa, com predominância de intervenção no ambiente escolar. Quanto ao procedimento ético, o trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (CAAE: 12892919.4.0000.5398), respeitando-se as condições estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2016). Todos os participantes envolvidos, estudantes, pais e/ou responsáveis foram informados sobre as atividades a serem realizadas. Os responsáveis concederam do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre. Esse trabalho foi desenvolvido pela professora participante e enquanto pesquisadora, em uma série do Ensino Médio, em que é titular das aulas, uma ou duas vezes por semana, conforme seus respectivos horários na turma, às quartas e quintas-feiras, duas aulas de 40 minutos, em cada dia letivo.

A coleta dos dados consistiu na obtenção das produções escritas dos alunos, bem como de áudios e de imagens, em gravações em vídeo de aulas, com enfoque na atuação do professor. As análises das interações da professora/pesquisadora com os registros em áudio e vídeo fundamentaram-se na Autoscopia (SADALLA; LARROCA, 2004), técnica baseada na descrição e na análise de registros de vídeo gravação e de áudio gravação, efetuadas pelo próprio participante presente nos registros, com o propósito de identificar dimensões relevantes para a compreensão dos processos envolvidos na atuação do mesmo.

A turma participante foi constituída por 35 alunos, do período noturno, em escola estadual da periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo que atende aproximadamente 300 alunos deste segmento. Justifica-se a escolha da série devido aos desafios

que esses jovens precisam enfrentar, a saber, a 1ª. série é o ano de ingresso no Ensino Médio, caracterizado por muitas mudanças, a começar pelo horário noturno, duração menor de cada aula, aumento de disciplinas e do curto período restante para a finalização da Educação Básica e que demanda diferentes provas em diversos contextos: SARESP, ENEM, vestibulares, testes seletivos, concursos. Outro aspecto relevante para o trabalho com essa série do Ensino Médio são os dados revelados pelo SARESP, edição de 2018, que ao final da 3ª. série, o número de alunos no nível abaixo do básico aumentou em relação ao 9º. ano.

3.1 Procedimentos: coleta e tratamento de dados

A pesquisa foi estruturada em quatro fases, compostas por etapas distintas.

A Fase 1, de natureza documental, teve como objetivo caracterizar o Currículo do Estado de São Paulo e as Matrizes de Avaliação para o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Foram destacados dos documentos os pressupostos teóricos que norteiam o processo ensino-aprendizagem em relação à leitura, bem como a identificação de habilidades com alta incidência de erro nos processos avaliativos.

Na fase 2 foi delineado o planejamento de uma unidade de ensino para os bimestres vigentes, considerando como básicas três habilidades em leitura, destacadas das Matrizes de Referência para Avaliação- SARESP (2009), para o desenvolvimento da compreensão de textos literários, gênero poema. Nesta fase, também, foi desenvolvido um protocolo de análise que caracteriza condições de ensino favoráveis à aprendizagem da compreensão leitura relacionada ao gênero poema, conforme os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento.

A unidade de ensino é composta por situações de ensino-aprendizagem, dividida em dois *corpus*:

1º. *Corpus* de referência: 30 a 35 poemas, para leitura e análise, selecionados entre autores nacionais e estrangeiros, divididos segundo critério de complexidade de compreensão literária, consoante às etapas do Método Recepcional.

2º. *Corpus* de análise: os critérios para a construção desse corpus são os conceitos utilizados no SARESP para avaliar a proficiência leitora dos alunos da Educação Básica.

As aulas foram organizadas no formato de oficina, devido ao caráter predominante de atividades práticas envolvendo a leitura, a produção oral, imagética e escrita. “O trabalho apoia-

se no debate constante oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade”’. (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.86).

No desenvolvimento das oficinas, as habilidades priorizadas foram decompostas. A decomposição visou gerar comportamentos de ensino e aprendizagem que favoreceu o desenvolvimento do repertório leitor. Para a realização das atividades, foram realizadas seis oficinas. Cada uma delas, composta por três partes, em aulas de 40 a 80 minutos, conforme a necessidade de cada etapa do Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1993).

A Fase 3 referiu-se à caracterização e análise da 1ª. situação de planejamento de ensino e condução do mesmo. A Fase 3/Etapa 1 consistiu na análise de produções escritas, relato de memória, questões objetivas e dissertativas, investigando o conhecimento inicial dos alunos, para determinar o horizonte de expectativas, segundo Método Recepcional, que se configura na linha de base da pesquisa e identificou os alunos conforme os níveis de proficiência leitora em relação ao gênero poema, segundo os critérios do SARESP. Nesta fase, mediante o resultado do nível de proficiência, e o retorno dos termos de consentimento e assentimento, foram selecionados um grupo de alunos, 12 participantes, que passaram a compor quatro grupos distintos, que tiveram suas produções escritas analisadas, como amostragem, para identificar o percurso da turma, em relação ao desenvolvimento do repertório leitor e ampliação do horizonte de expectativas.

A Fase 3/ Etapa 2 consistiu na realização da 1ª. oficina, com a decomposição de habilidades, em que foram apresentados poemas que correspondem ao nível de leitura em relação a formas e temas, considerando o conhecimento dos estudantes. As aulas foram filmadas e gravadas e transcritos episódios para a descrição das habilidades explicitadas, bem como a descrição das condições didáticas relevantes para a ocorrência de tais aprendizagens.

A Fase 3/Etapa 3 consistiu na identificação de repertórios de ensino da professora pesquisadora, à medida que ela estabeleceu a correspondência entre as aprendizagens relatadas, a partir da narrativa do episódio, e as habilidades preconizadas pelos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conforme o protocolo de análise definido.

Os procedimentos em aula foram registrados em quadros e comentários descritivos, constando com as expectativas de desenvolvimento das habilidades, as ações da professora e o resultado apresentado pelos alunos, que evidencie aprendizagens ocorridas e/ou aspectos a serem retomados.

Na Fase 4, a partir dos resultados analisados na Fase 3, foram planejadas e executadas outras oficinas, de números 2, 3, 4, 5 e 6, total de seis. Todas as partes das oficinas foram planejadas a partir da avaliação da anterior, e foram realizadas atividades que se mostraram

necessárias para o desenvolvimento das habilidades previstas, conforme o planejamento, a partir dos dados do SARESP e do Currículo do Estado de São Paulo. O procedimento de filmagem e análise da situação ensino-aprendizagem, a autoscopia, foi mantido em todas as oficinas, com o enfoque na decomposição de habilidades, a relação hierárquica entre elas e seguindo as etapas do Método Recepcional. A análise objetivou identificar, conforme as condições de ensino, quais habilidades foram desenvolvidas pelos alunos e quais precisam ser retomadas, em uma nova situação de aprendizagem.

Todo o planejamento, cada plano de aula foi elaborado considerando o contexto social e cultural da escola, o ambiente proporcionado, o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem. A instituição, local da pesquisa, é periférica, a maior da sua diretoria de ensino, atende todos os segmentos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio, este no período noturno. Devido à distância, localização da unidade escolar, há grande ausência de professores, e por isso, em 2019, período da coleta, os alunos não tiveram várias das aulas previstas, e ficaram no pátio, sem atividades curriculares. Este fato trouxe prejuízos à aprendizagem, porque, além da ausência dos conteúdos específicos, reduziu a disciplina, o envolvimento para estudar. Neste contexto, as aulas de Língua Portuguesa, na referida série, ocorreram às quartas-feiras, após o intervalo, e às quintas-feiras, uma aula antes e outra após o intervalo. Essas condições ambientais e de horário foram variáveis importantes para o planejamento dos tipos atividades: às quartas-feiras, para envolver os alunos, era necessário que eles atuassem, produzissem e não ficassem expostos à explicação prolongada, devido à pouca concentração. Por isso, a maioria dessas aulas foram realizadas atividades como: responder questões, produção de textos verbal- não verbal, pesquisas na sala de informática, vídeo-fórum.

O quadro 2 sintetiza as fases e as etapas da pesquisa.

QUADRO 2 - Fases - Etapas

FASES	ETAPAS
Fase I	1- Caracterizar o Currículo do Estado de São Paulo e as Matrizes de Avaliação (SARESP); 2- Destacar dos documentos os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o processo ensino-aprendizagem em relação à leitura; 3- Identificar as habilidades com maior incidência de erro no processo avaliativo SARESP.
Fase II	1- Destacar e caracterizar as habilidades em leitura, relacionadas ao gênero poema, dentre as mais erradas, e planejar uma unidade de ensino para os bimestres vigentes, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Comportamental e o Método Recepcional;

	2- Produzir um protocolo que caracterize condições de ensino favoráveis à aprendizagem conforme pressupostos teóricos e metodológicos da Análise Comportamental;
Fase III	1- Estabelecer a linha de base, investigando os conhecimentos iniciais dos alunos, através de questões objetivas e discursivas; definir o número de alunos participantes, a partir da análise das questões, identificando-os conforme os conceitos utilizados pelo SARESP para avaliar a proficiência leitora dos alunos da Educação básica. 2- Filmar as aulas relativas à oficina 1 e descrever as habilidades explicitadas no episódio filmado, bem como as condições didáticas relevantes para a ocorrência de tais aprendizagens. 3- Considerando os critérios do protocolo de análise elaborado, identificar e analisar os repertórios de ensino da professora, à medida que estabelece a correspondência entre as aprendizagens relatadas, e as competências e habilidades destacadas dos documentos oficiais da SEE, referentes à oficina 1.
Fase IV	A partir dos resultados analisados na fase 3, foram planejadas e executadas novas oficinas, referentes aos números 2, 3, 4, 5 e 6, com enfoque na decomposição de habilidades, conforme as etapas do Método Recepcional. O registro foi através das atividades escritas realizadas pelos alunos, áudio e filmagem, e a análise, mediante o protocolo, identificando quais habilidades previstas foram desenvolvidas e quais precisam ser retomadas.

Fonte: elaborado pela autora

3.2 Resultados: Pesquisa documental

Serão apresentados conforme as fases e etapas expostas na Metodologia e a primeira parte da pesquisa, a documental.

3.2.1 FASE I

Etapas 1: Caracterização do Currículo do Estado de São Paulo e as Matrizes de Avaliação (SARESP)

O processo ensino aprendizagem é orientado por diretrizes curriculares. “O Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanística transposto para uma situação de aprendizagem e ensino”. (SÃO PAULO, 2011, p.11). Para que essa articulação de saberes aconteça e se transforme em conhecimento, o Currículo do estado de São Paulo está organizado nos seguintes princípios:

- Uma escola que também aprende: diante das intensas transformações sociais, a capacidade de aprender deve ser desenvolvida não somente nos alunos, mas em todos os membros da escola. Todas as ações desenvolvidas devem visar à formação, num trabalho coletivo e colaborativo;

- O Currículo como espaço de cultura: o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo;
- As competências como referência: requer que as ações estejam voltadas para indicar o que o aluno vai aprender. Nesse sentido, as competências caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades.
- Prioridade para a competência da leitura e da escrita: pré-requisito para o aprendizado de todas as disciplinas, elas ultrapassam os limites da escola, parte integrante da vida das pessoas e associadas ao exercício da cidadania. Para isso, o texto, organizado em tipologias e gêneros textuais, é o foco do processo ensino-aprendizagem. “Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constituam um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva.” (SÃO PAULO, 2011, p. 16).
- Articulação das competências para aprender: um currículo voltado para o desenvolvimento de competências visa a formação do aluno para enfrentar os diferentes desafios da vida em sociedade, e que para isso “continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver.” (SÃO PAULO, 2011, 18).
- Articulação com o mundo do trabalho: considera os dispositivos da LDBEN e as recomendações dos PCN do Ensino Médio. Nesse sentido, traz pressupostos sobre a compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes, a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, as relações entre educação e tecnologia, a prioridade para o contexto do trabalho no Ensino Médio;

Conforme o princípio curricular referente à prioridade para o desenvolvimento da competência da leitura e escrita, vinculada a tipologias e gêneros textuais, o texto literário, por sua natureza, pode ser contemplado e dialogado com todas as disciplinas, porém o seu estudo, devido às suas especificidades, está situado na disciplina de Língua Portuguesa. Em relação ao texto literário, é preciso destacar que a sua dimensão linguística está ancorada no fato de que é a literatura, enquanto instituição social, que legitima ou não os seus textos.

Para tanto, é necessário que o planejamento garanta situações de ensino-aprendizagem priorizando o texto literário como objeto de análise e interpretação e também como prática social, considerando a fruição da literatura. Nesse sentido, o aluno, enquanto leitor, poderá desenvolver sua autonomia, pois a formação do leitor literário pressupõe a sua interação com a obra, para que, assim, ele possa desenvolver seu gosto, preferência, sua história de leitor.

Destaca-se no quadro, a seguir, conteúdos e habilidades, da 1a. série do Ensino Médio, previstas no Currículo do Estado de São Paulo que orientam o planejamento de situações de ensino, relacionadas ao estudo do texto literário:

QUADRO 3 - Conteúdos e habilidades

Bimestre	Conteúdos	Habilidades
1º.	A literatura e a sociedade atual Texto lírico (foco: leitura) Poema: diferenças entre verso e prosa Texto narrativo (foco: leitura) Conto tradicional Discussão de pontos de vista: Literatura e Arte	Reconhecer os elementos básicos da narrativa. Relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal.
2º.	A exposição artística e o uso da palavra Literatura e Arte como instituições sociais Conhecimento sobre o gênero do texto e a antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios Texto narrativo (foco: leitura) Crônica; Texto teatral; Fábula; Texto lírico (foco: leitura) - Poema O texto literário e a mídia impressa Discussão de pontos de vista em textos literários	Reconhecer características básicas do texto dramático teatral. Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações.
3º.	A literatura como sistema intersemiótico Texto lírico (foco: leitura) – O poema e o contexto histórico Texto narrativo (foco: leitura) – O conto, Comédia e tragédia (semelhanças e diferenças) Relações entre literatura e outras expressões da Arte Discussão de pontos de vista em textos literários	Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico. Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia. Reconhecer, em contos, entrevistas e poemas, marcas linguísticas que singularizam os diferentes gêneros. Identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos, em contos, entrevistas e poemas. Reconhecer características básicas do poema lírico.
4º.	O texto literário e o tempo Texto narrativo (foco: leitura)	Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional.

	Prosa literária: comparação entre diferentes gêneros de ficção Cordel; Epopeia Relações entre os estudos de literatura e linguagem Discussão de pontos de vistas em textos literários	Reconhecer as principais diferenças e semelhanças entre gêneros literários narrativos. Reconhecer e analisar a expressão literária popular, estabelecendo diálogos intertextuais com a produção literária erudita.
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora, constando os conteúdos dispostos das páginas 77 a 86- Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação- São Paulo, SEE, 2010.

O Currículo e a avaliação

A avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo, denominada SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo, é uma avaliação externa do desempenho dos alunos (SÃO PAULO, 2009). É censitária, anual, uma vez que se trata de um sistema que avalia o ensino em todas as escolas da Rede Estadual do ensino regular, nas seguintes séries: 3º. e 5º. anos, anos iniciais do Ensino Fundamental; 7º. ano do Ensino Fundamental, por amostragem; 9º. ano do Ensino Fundamental e 3ª. Série do Ensino Médio.

Neste sentido, o SARESP tem como objetivo coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o rendimento dos estudantes, fornecendo informações relevantes ao sistema de ensino. É uma avaliação pautada na evolução da qualidade do sistema público de ensino de São Paulo, evidenciando as competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da escolaridade. Em Língua Portuguesa relaciona-se aos tipos e níveis de leitura, que se vinculam a outros campos do conhecimento. As avaliações externas partem de Matrizes de Referência, documento elaborado pela SEE, que tem por base a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, com a finalidade de sinalizar estruturas básicas de conhecimento desenvolvido por criança e adolescentes. Os conhecimentos são avaliados conforme o nível de competências e habilidades apresentadas nas provas. O documento define habilidades e competências da seguinte forma:

Habilidades: correspondem a diferentes conteúdos e competências, que se configuram em formas de raciocinar e tomar decisões. Elas funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens esperadas para um determinado período, mediante a avaliação. Por isso, as habilidades precisam ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável.

Competências Cognitivas: modalidades estruturais da inteligência, que abrange as ações e operações mentais que o sujeito mobiliza para estabelecer as relações com e entre objetos, pessoas, situações, fenômenos que se busca conhecer. Para compreender e resolver um

problema, demanda articular pergunta e resposta, que ocorre através de diferentes formas e caminhos, conforme níveis de desenvolvimento, que expressa um modo particular de compreensão e atuação. Cada nível posterior é incorporado ao anterior, que ao mesmo tempo, conserva e amplia a forma de atuação.

Desse modo, as competências expressam os níveis de desenvolvimento que um aluno pode apresentar numa situação de avaliação, sobretudo em avaliações externas em que outros fatores presentes podem prejudicar o desempenho do aluno.

O documento especifica habilidades e dessa forma apresenta mecanismos para se esclarecer o que está sendo avaliado e as possibilidades do uso dos resultados, principalmente, em um enfoque pedagógico, para a melhoria da aprendizagem. As referências

possibilitam, de um lado, a construção das provas por seus elaboradores e, de outro, a posição (segundo níveis de desempenho) dos alunos que as realizarem. Os indicadores relativos a esta posição são obtidos por uma Escala de proficiência, por intermédio da qual se define o quanto e o quê cada aluno ou escola realizaram no contexto desse exame. (FINI, 2009, p. 11).

A Escala de Proficiência do SARESP, desde 2007, acompanha a mesma métrica utilizada pelo SAEB, exame nacional de referência para a Educação Básica do Brasil.

Nesse contexto de avaliações externas, somadas às avaliações internas, o professor deve ter clareza do processo ensino-aprendizagem realizado em sala de aula, para que o foco não fique nas avaliações. Estas devem servir como indicadores das estratégias, da metodologia a ser utilizada para que competências e habilidades sejam desenvolvidas. Especialmente, porque as avaliações externas têm revelado um baixo domínio da competência leitora.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o último resultado apontado pelo SARESP (2018) trazem dados em relação à proficiência leitora que demandam estudos em relação às propostas metodológicas, porque os alunos que concluíram o Ensino Fundamental, 9º. ano, e ingressaram no Ensino Médio apresentam os seguintes níveis de proficiência: abaixo do básico: 14,2%, básico: 56,2 %, adequado: 25,6% e avançado: 3,9%. Já os concluintes do Ensino Médio apresentaram rendimento abaixo do esperado para a etapa: 27,2% dos alunos encontram-se no nível abaixo do básico em relação à proficiência leitora, 37,6 % estão no nível básico, 34,2 % estão no adequado e somente 1 % no nível avançado. (anexo 1- gráfico)

Diante dos resultados apresentados, a Secretaria Estadual de Educação mapeou o grau de domínio dos estudantes em relação às habilidades. Destaca-se, neste trabalho, as habilidades

com maior incidência de erro dos concluintes do Ensino Médio, classificadas por etapas, conforme a demanda de ação no processo ensino-aprendizagem:

QUADRO 4 - Classificação de habilidades

Etapa 1- Priorizar	Etapa 2- Retomar	Etapa 3- Complementar
H26- tema 5- 35,17%	H43- tema 6- 47,45%	H41- tema 6- 31,60%
H17- tema 3- 42,93%		H27- tema 5- 46,84%
H34- tema 6- 44,64%		H37- tema 6- 47,25%

Fonte: Plataforma Foco Aprendizagem- Secretaria Digital- Secretaria Educação do Estado de São Paulo, 2019.

Tema 3: Reconstrução da textualidade

H-17 Organizar em uma dada sequência proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo.

Tema 5: Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita

H-26 Identificar, em um texto, normas ortográficas, de concordância, de regência ou de colocação pronominal, com base na correlação entre definição/exemplo.

H-27 Identificar, em um texto, as marcas linguísticas que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.

Tema 6: Compreensão de textos literários

H-34 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

H-41 Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a história de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção, agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores).

H-43 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.

3.2.2 FASE II

FASE II- Etapa I- Matrizes de referência para a Avaliação- SARESP- Habilidades referentes ao Tema 6: Compreensão de textos literários

Na fase anterior, foram destacadas as características do Currículo do Estado de São Paulo e das Matrizes Curriculares, documentos estes que ancoram o processo ensino-aprendizagem e avaliação. Também foram evidenciadas as habilidades classificadas no nível baixo, insuficiente e que devem ser priorizadas. Dentre as sete habilidades com maior incidência de erro, quatro delas fazem parte do **tema 6- Compreensão do texto literário**.

Em relação ao tema abordado, o documento da SEE sobre Avaliação destaca o texto literário conforme suas principais características: “objeto artístico, cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.” (Matrizes de Referência para Avaliação SARESP, 2009, p. 26). Para que a competência de compreensão seja desenvolvida e o leitor possa apreender e apreciar essa leitura, é necessário procedimentos de leitura para identificar a intencionalidade artística do texto literário, que requer reconstrução de sentidos envolvendo fruição estética.

No referido documento, as habilidades estão agrupadas conforme o nível de competência, caracterizada da seguinte forma:

Grupo I (GI): Competências para observar: faz parte desse grupo o uso das seguintes habilidades: observar, identificar, descrever, localizar, diferenciar ou discriminar, constatar, reconhecer, indicar, apontar. São habilidades que possibilitam o registro perceptivo do texto lido, identificando o problema a ser resolvido, condição primária para a tomada de decisão.

Grupo II (GII): Competências para realizar: referem-se à identificação e realização de procedimentos necessários para a tomada de decisão em relação ao problema, a partir da percepção. Fazem parte desse grupo habilidades como: classificar, seriar, ordenar, conservar, compor, decompor, fazer antecipações, calcular, medir, interpretar.

Grupo III (GIII): Competências para compreender: abrange o uso das habilidades do grupo I e grupo II, ou seja, o planejamento e escolha das estratégias para a resolução de um problema, configurando-se, assim, num processo mais complexo, implicando o uso de operações mentais que envolvem pensamento proposicional e o raciocínio hipotético-dedutivo. Dentre as habilidades, destaca-se: analisar, aplicar, avaliar, criticar, explicar, justificar, levantar suposições, fazer generalizações.

Nos quadros, a seguir, estão elencadas todas as habilidades, e o grupo de competência a qual ela faz parte, que compõem o tema Compreensão do texto literário. Elas estão agrupadas, em blocos distintos neste trabalho, conforme os gêneros literários: o poema e os narrativos e habilidades gerais que necessitam ser desenvolvidas para que haja compreensão dos referidos textos. Elas estão dispostas, dessa forma, com o objetivo de apresentar uma visão geral e contextualizar as habilidades que serão destacadas e priorizadas para a decomposição no planejamento das condições de ensino.

QUADRO 5 - Habilidades: Gênero poema e outros narrativos

Habilidades referentes ao gênero poema

H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema. **(GII)**

H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. **(GI)**

Habilidades referentes aos gêneros narrativos

H37- Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em uma sequência lógica. **(GII)**

H43- Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens. **(GIII)**

H44- Inferir a perspectiva do narrador em um texto literário narrativo, justificando conceitualmente essa perspectiva. **(GIII)**

H45- Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. **(GIII)**

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados do Relatório SARESP 2018, 9º. ano

QUADRO 6 - Habilidades referentes a todos os gêneros literários

H35- Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário. **(GI)**

H36- Identificar, em um texto literário, processos explícitos de remissão ou referência a outros textos ou autores. **(GI)**

H39- Estabelecer relações temáticas ou estilísticas de semelhança ou oposição entre textos literários de diferentes autores; diferentes gêneros; ou de diferentes épocas. **(GII)**

H40- Estabelecer relações entre as condições histórico-sociais (políticas, religiosas, morais, artísticas, científicas, estéticas, econômicas, etc.) de produção de um texto literário e fatores linguísticos de sua produção (escolha de gêneros, temas, assuntos, estruturas, finalidades, recursos). **(GII)**

H41- Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). **(GII)**

H42- Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global. **(GIII)**

H46- Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado. **(GIII)**

H47- Justificar o efeito de sentido literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos. **(GIII)**

H48- Justificar o efeito de sentido produzido no texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.) **(GIII)**

H49- Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando informações sobre seu gênero, tema, contexto sociocultural ou autoria. **(GIII)**

H50- Articular conhecimentos literários e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para explicar ambiguidades, ironias, expressões figuradas, opiniões e valores implícitas. **(GIII)**

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados do Relatório SARESP 2018, 9º. ano

Habilidades destacadas para decomposição e planejamento de situação ensino-aprendizagem

As habilidades, que fazem parte deste estudo, foram destacadas porque, em primeiro lugar, estão classificadas no nível baixo da escala de proficiência leitora, de acordo com os resultados do SARESP de 2018. Em segundo, apresentam uma relação entre elas no que se refere à caracterização do gênero textual poema, no caso das habilidades 34 e 38. Já a habilidade 41 refere-se a diferentes comportamentos que o leitor competente precisa ter desenvolvido.

H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema. **(GII)**

A habilidade refere-se à caracterização do gênero textual poema, formado por versos, estrofes que podem explorar tanto a sonoridade quanto à forma gráfica do espaço, e estabelece a relação com a temática a ser desenvolvida. Ao abordar a relação com temas, evidencia a necessidade da identificação deles, comportamento este, que é utilizado em diferentes gêneros textuais, portanto, não se limita ao poema. No presente estudo, foi realizado um recorte de temas a serem abordados nos poemas selecionados. São eles: lirismo amoroso; descrição de objeto ou cena- ficou restrito à leitura de metapoema, ou seja, o fazer poético e seu papel social e retrato do cotidiano, em que foi focado o poema social.

A habilidade, segundo o grau de domínio elaborado pela SEE, está classificada como nível médio e precisa ser complementada. Em relação ao contexto escolar onde este estudo foi realizado, ela encontra-se no nível baixo.

H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. **(GI)**

É uma habilidade classificada na etapa 1 que deve ser priorizada. Apesar de fazer parte do grupo 1 de competências, o índice de erro é alto. Caracterizada pelo uso de quatro figuras de linguagem, marcantes da linguagem conotativa e que necessita de diferentes conhecimentos para que os recursos expressivos citados na habilidade possam ser identificados.

Segundo Martins (2000), o fator mais importante de afetividade é o emprego de linguagem figurada, devido ao seu intenso poder expressivo. Destaca-se a metáfora, enfocada neste trabalho, devido à sua caracterização de estabelecer a relação sintático-semântica de uma palavra com outras. Há uma vasta literatura produzida sobre a metáfora, dentre as quais destaca-se a de avantajada amplitude *La Métaphore vive*, do filósofo Paul Ricœur, que discute em sua obra as teorias existentes para explicar a metáfora desde Aristóteles à atualidade.

A autora apresenta a importância da metáfora por estar presente na linguagem do cotidiano, com uma retórica intuitiva, bem como nas academias. As metáforas são distinguidas da seguinte forma:

Em geral, as metáforas populares (tão frequentes na gíria) são menos surpreendentes e requintadas e se repetem até se desgastarem, ao passo que as metáforas dos artistas são originais, imprevistas e, o mais das vezes, não se repetem, ficando restritas a um verso, uma frase. Daí a distinção feita por Fontanier entre metáforas de uso e de invenção. (MARTINS, 2000, p. 91).

H41- Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). **(GII)**

A habilidade apresenta vários aspectos a serem analisados e também decompostos. Apresenta o índice mais baixo de acertos, apesar de fazer parte da etapa 3, daquelas que devem ser complementadas. Ao desenvolver essa habilidade, a de número 40 também é contemplada, por referir-se ao contexto de produção, fator esse que é decisivo para a compreensão e legitimação de um texto literário.

Segundo estudos, Marcuschi (2009) e Koch e Elias (2011), destacam a importância da identificação do conhecimento sociocognitivo, a bagagem do leitor, para que ele possa interagir com o texto. Quanto mais oportunidades o leitor tiver de analisar e atuar em diferentes contextos, maiores serão as possibilidades para o desenvolvimento da compreensão.

Planejamento de ensino para o desenvolvimento das habilidades enfocadas, conforme os bimestres vigentes:

Habilidades enfocadas:

H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema. **(GII)**

H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. **(GI)**

H41- Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). **(GII)**

Atividades foram desenvolvidas conforme etapas do Método Recepcional e a decomposição das habilidades, destacadas acima.

Etapa 1- Determinação do horizonte de expectativas

QUADRO 7- Planejamento 1ª. parte

Bimestre/Datas	Habilidades	Atividades
1º. 28/3	Não foram enfocadas	Produção textual individual: Relato de memória sobre o percurso de leitor, da infância até os dias atuais.
2º. 29/05	H34, H38 e H41	Atividade individual contendo questões objetivas e dissertativas para avaliar a compreensão de poemas, com enfoque nas habilidades destacadas.

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 2- Atendimento do horizonte de expectativas- Oficina 1

Objetivo comportamental:

Efetuar leituras compreensivas.

Avaliação: Análises: respostas orais, no momento de correção na lousa das questões; das respostas escritas das questões realizadas individualmente e produção textual- (texto verbal e não verbal), realizada em dupla.

QUADRO 8- Planejamento 2ª. parte

Bimestre/Datas	Parte da oficina	Habilidades decompostas	Atividades
2º. 12/6- 2 aulas (80 min)	1ª. parte	H38-Identificar os versos que definem o tema do poema. H34-Distinguir metáforas de comparação.	Ler o poema “O amor” e responder às questões referidas; Correção coletiva na lousa. (atividade em dupla) Ler o poema “O poeta” e responder às referidas questões; Correção coletiva na lousa. (atividade em dupla) Ler os poemas “Amor não é só” e “Convite” e responder às questões correspondentes. (atividade individual)
2º. 13/6- 1 aula (40 min)	2ª. parte	Idem 1ª. parte	Correção coletiva na lousa das questões individuais realizadas na aula anterior.
3º. 07/8- 2 aulas (80 min)	3ª. parte	Idem 1ª. parte	Produção textual: Escolher um dos poemas estudados e adaptar em imagem, incluindo a justificativa da escolha.

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 2- Atendimento do horizonte de expectativas- Oficina 2

Objetivos comportamentais:

Efetuar leituras compreensivas.

Avaliação: Análises: respostas orais, no momento de correção na lousa das questões; das respostas escritas das atividades realizadas individualmente e produção textual- (texto verbal e não verbal), realizada em dupla.

QUADRO 9- Planejamento 3ª. parte

Bimestre/Datas	Parte da oficina	Habilidades decompostas	Atividades
3º. 15/8- 2 aulas (80 minutos)	1ª. e 2ª.	H38- Identificar o tema do poema. H34- Identificar metáfora, antítese e personificação.	Ler o poema “Ao shopping center”, responder às questões. Correção coletiva na lousa. (atividade em dupla) Ler o poema “Dois e dois: quatro”, responder às questões. (atividade individual)
3º. 28/8- 2 aulas (80 minutos)	3ª.	Idem 1ª. e 2ª. partes	Produção textual: A partir da lista de palavras, sentimentos, situações que faz a vida valer a pena, questão 2 da atividade anterior, produza um cartaz para divulgar essas ideias. (atividade em dupla)

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 3- Ruptura do horizonte de expectativas- Oficina 3

Objetivos comportamentais:

Efetuar leituras compreensivas e críticas.

Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem.

Relacionar as leituras a seu próprio contexto de produção.

Avaliação: Análises: respostas orais, no momento de correção na lousa das atividades; das pesquisas e questões de leitura, realizadas em duplas.

QUADRO 10- Planejamento 4ª. parte

Bimestre/Datas	Parte da oficina	Habilidades decompostas	Atividades
3º. 29/8- 1 aula (40 minutos)	1a.	H38- Estabelecer relação entre a forma e o tema no poema.	Ler o poema “O Bicho” de Manuel Bandeira e responder às questões correspondentes. Correção coletiva, na lousa. (atividade em dupla) Ler os poemas “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Manuel Bandeira e “Poema brasileiro” de Ferreira Gullar e responder às questões referidas. Correção coletiva, na lousa. (atividade em dupla) Ler o poema “Ao desconcerto do mundo”, de Camões, respondendo oralmente às questões. (atividade em dupla)
3º. 04/9- 2 aulas (80 minutos) 3º. 05/9- 1 aula (40 minutos)	2ª.	H41- Identificar o contexto de produção da obra dos autores Manuel Bandeira, Ferreira Gullar e Camões. H34- Identificar metáfora, antítese e personificação. H38- Estabelecer relação entre a forma e o tema no poema.	Realizar pesquisa, orientada por roteiro, utilizando sites e livros sobre os referidos autores e respectivos poemas. (atividade em dupla, sala de informática) Socialização das pesquisas: os alunos apresentaram suas respostas e a professora fez um esquema com as principais informações. Também houve a retomada do poema “Dois e dois: quatro, para identificar as referidas figuras de linguagem, que os alunos apresentaram erros na atividade da oficina 2, 2ª. parte. Foi apresentado aos alunos o conceito de versos livres e redondilha maior através dos poemas de Manuel Bandeira, Ferreira Gullar e Camões.
3º. 11/9- 2 aulas (80 minutos)	3ª.	Identificar o contexto de produção da obra “Os Lusíadas”, de Camões.	Realizar pesquisa, orientada por roteiro, utilizando sites e livros sobre “Os Lusíadas”. (sala de informática)

3º. 12/9- 2 aulas (80 minutos)			Socialização das pesquisas: os alunos apresentaram suas respostas e a professora foi completando um esquema, elaborado na lousa. Ler e responder às questões referentes a três estrofes de “Os Lusíadas”. (atividade em dupla)
-----------------------------------	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 3- Ruptura do horizonte de expectativas- Oficina 4

Objetivos comportamentais:

Efetuar leituras compreensivas e críticas.

Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem.

Relacionar as leituras efetuadas em relação ao contexto de produção.

Identificar o tema de obras artísticas, estabelecendo a relação entre elas.

Avaliação: Análises: respostas orais, no momento de correção na lousa das atividades; e questões de leitura, realizadas em duplas. Análise das respostas escritas realizada na atividade individual.

QUADRO 11- Planejamento 5ª. parte

Bimestre/Datas	Parte da oficina	Habilidades decompostas	Atividades
3º. 26/9- 2 aulas (80 minutos)	1ª.	H38-Estabelecer relação entre forma e tema na obra de Camões.	Retomada das características da obra “Os Lusíadas em comparação com o poema “Ao desconcerto do mundo” através de um esquema na lousa. Apresentação do soneto “Amor é fogo que arde...” Leitura do referido soneto e respostas de questões. (atividade em dupla)
3º. 2/10- 2 aulas (80 minutos)	2ª.	H38- Estabelecer relações entre forma e tema em diferentes obras artísticas. H41- Identificar o contexto de produção de diferentes obras artísticas.	Realizar uma pesquisa em vídeos, orientada por um roteiro, sobre as obras: poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana e “A persistência da memória” de Salvador Dali. (atividade em dupla)
3º. 3/10- 1 aula (40 minutos)	3ª.	H38- Estabelecer relação entre a forma e o	Retomada das questões referentes ao soneto de Camões “Amor é fogo que arde...” Apresentação do Soneto 12 de Shakespeare, através de quadros ilustrativos dos versos. Após,

3º. 9/10- 1 aula (40 minutos)		conteúdo do poema, comparando as obras de Camões, Shakespeare e Mario Quintana.	os alunos realizaram uma nova leitura e responderam às questões relativas ao poema. (atividade realizada em dupla) Correção coletiva, na lousa.
		H34- Identificar as figuras de linguagem metáfora, antítese e personificação.	Ler e responder às questões referentes ao poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana. (atividade realizada individualmente)
3º. 10/10 2 aulas- (80 minutos)		H41-Identificar pontos de vista no que diz respeito a uma legitimação acadêmica em uma análise de um poema de Mário de Andrade.	Os alunos realizaram a leitura do poema “Garoa do meu São Paulo”, respondendo algumas questões sobre ele. Foi feita a correção e respostas na lousa. Em seguida, os alunos leram uma análise crítica literária referente ao poema, comparando com as respostas anotadas na lousa. (atividade em dupla)

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 4- Questionamento do horizonte de expectativas- Oficina 5

Objetivos comportamentais:

Efetuar leituras compreensivas e críticas.

Ser receptivo a novos textos.

Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural.

Avaliação: Análises das respostas das atividades individuais e em grupos, e dos comentários orais durante a exibição dos trechos de vídeos.

QUADRO 12- Planejamento 6ª. parte

Bimestre/Datas	Parte da oficina	Habilidades decompostas	atividades
4º. 17/10- 2 aulas	1ª.	H38- Estabelecer relação forma e tema, discriminando uma composição poética com versos	Realização de Testes: períodos literários- um Matching- to sample arbitrário.

		livres e um soneto; o lirismo amoroso de poema social. H41- Discriminar o contexto de produção de obras do Classicismo e do Modernismo, bem como representantes dos respectivos períodos literários Camões e Manuel Bandeira.	(atividade individual)
4º. 24/10- 2 aulas	2ª.	H34- Identificar metáfora e personificação.	Análise de vídeos: “The flying books of Mr. Morris Lessmore (curta metragem), e fragmentos dos filmes “A menina que roubava livros” e “O carteiro e o poeta” Conforme a exibição dos vídeos, os alunos iam apontando as figuras de linguagem.
4º. 07/11- 2 aulas	3ª.	H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano,) em um poema. (GII) H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, comparação, personificação, metáfora) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. (GI) H41- Identificar condições de produção, circulação e recepção nos poemas. (GII)	Atividade avaliativa contendo oito questões que identificam a compreensão textual. A atividade também contém duas questões pessoais: uma autoavaliação em relação à realização das questões e outra relacionada aos poemas lidos durante a unidade didática desenvolvida. (atividade individual)

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 5- Ampliação do horizonte de expectativas- Oficina 6

Objetivos comportamentais:

Efetuar leituras compreensivas e críticas.

Ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem.

Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade escolar.

Avaliação: Elaboração e apresentação do Fanzine; Apresentação do planejamento da Instalação poética, bem como a montagem e apresentação da mesma para os colegas.

QUADRO 13- Planejamento 7ª. parte

Bimestre/Datas	Parte da oficina	Habilidades decompostas	Atividades
----------------	------------------	-------------------------	------------

4º. 13/11 e 14/11- 2 aulas cada dia.	1ª.	H34- Identificar comparação, metáfora, personificação e antítese; H38- Estabelecer relação entre forma e tema na obra de Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Manuel de Barros e Mario Quintana. H41- Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção;	Escolher um poeta, já estudado, escolher um poema, analisando conforme as características estudadas. A partir do poema, sua temática, produzir um Fanzine e apresentar para a turma.
4º. 20/11 e 21/11	2ª.	As mesmas habilidades	A partir do poema selecionado e analisado, planejar e montar uma instalação poética. (exposição)
4º. 02/12	3ª.	As mesmas habilidades	Exposição da instalação poética “A poesia e a vida: entre livros” para alunos dos 6º. e 7º. anos da escola, período vespertino, bem como para os colegas da turma; Avaliação do projeto;

Fonte: elaborado pela autora

3.3.3 FASE II - Etapa II- Produção de um protocolo de análise das condições de ensino

Os resultados serão analisados conforme o protocolo, elaborado considerando pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Comportamento e do Método Recepcional, que apresenta os seguintes critérios:

QUADRO 14- Protocolo de análise

1- Definição de objetivos comportamentais: terminais e intermediários, vinculados a três habilidades em compreensão do texto literário, destacadas das Matrizes Curriculares de Avaliação e do Método Recepcional; 2- Relação das atividades com os objetivos, que estão divididas em três tipos: - a- Procedimentos indutores/facilitadores; - b- Procedimentos corretivos durante e/ou após as ações dos alunos; - c- Atuação, produção do aluno: oralmente, por escrito ou fisicamente. 3- Critério para aceitar o desempenho do aluno: Os critérios estão diretamente ligados aos objetivos. E construídos a partir dos princípios do Método Recepcional e dos conceitos: abaixo do básico, básico, adequado e avançado utilizados na avaliação – SARESP, apresentados no relatório anual, 2018.
--

Fonte: elaborado pela autora

Os critérios elencados têm como propósito evidenciar, durante a apresentação e discussão dos resultados, com enfoque na abordagem metodológica utilizada nas aulas, a relação estabelecida pela professora no que concerne planejamento, execução e avaliação.

Em relação ao primeiro item do protocolo, **a definição de objetivos comportamentais**, está elaborada conforme proposto por Botomé:

Diríamos que um objetivo é comportamental quando específica: a) a resposta (observável) que o aprendiz deve dar; b) frente a uma dada situação de estímulos que deve controlar a ocorrência desta resposta; e c) quais as características deste desempenho (da resposta perante aquela situação de estímulos) para que a resposta tenha probabilidade de se manter produzindo efeitos reforçadores no ambiente. (CORTEGOSO e COSER, 2013, p. 196).

Nesse sentido, os objetivos, enquanto comportamentos, serão analisados a partir da decomposição das habilidades selecionadas do Documento Matrizes de Avaliação Curricular. As habilidades decompostas estão caracterizadas como a definição dos objetivos intermediários, ou seja, comportamentos preliminares, que o aprendiz deveria ser capaz de realizar para chegar ao objetivo terminal. Este reflete o comportamento esperado em relação à leitura e refere-se aos objetivos previstos no Método Recepcional para o desenvolvimento do repertório de leitor e ampliação do horizonte de expectativas, relacionados ao gênero poema.

Quanto ao segundo item, **a relação das atividades de ensino com os objetivos**, a questão central é escolher a atividade adequada para que se atinja os objetivos. As atividades de ensino são consideradas “como oportunidades que o aprendiz tem para desenvolver ou treinar sua capacidade de realizar um determinado objetivo.” (BOTOMÉ, 2013, p.197). É por meio das atividades que ocorre o processo ensino-aprendizagem, numa relação de interação entre professor e aluno. Durante a realização de atividades que se evidenciam diferentes comportamentos, favoráveis ou não à aprendizagem. Elas podem ser organizadas em três tipos, segundo Moroz e Luna (2013):

1º. Procedimentos indutores/facilitadores: exposição de conteúdo, demonstração de técnicas, questionamentos.

2º. Procedimentos corretivos durante e/ou após as ações dos alunos. As correções após ações devem indicar se os alunos atingem ou se aproximam do critério de avaliação, indicando assim, se a atuação está adequada, ou se há a necessidade de novos procedimentos indutores.

3º. Atuação, produção do aluno: oralmente, por escrito ou fisicamente: as atividades de ensino, para que haja aprendizagem, devem oferecer oportunidades para que os alunos atuem em relação ao que foi ensinado, dizendo, produzindo textos, imagens, performances...

Em relação ao terceiro item do protocolo, **critérios para aceitar o desempenho do aluno**, eles estão ligados, diretamente aos objetivos estabelecidos. “Uma outra equivalência entre objetivos comportamentais e atividades de ensino é em relação aos critérios para aceitar o desempenho.” (BOTOMÉ, 2013, p.200).

Para a elaboração dessa parte do protocolo, buscando garantir a relação com os objetivos, estão sendo considerados os princípios e objetivos gerais do Método Recepcional devido a abrangência da dinâmica do processo e cada leitura do aluno. “No desenvolver dos trabalhos, esse deve evidenciar capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a de seu grupo.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.86).

Os objetivos intermediários estão relacionados à decomposição das habilidades enfocadas, destacadas das Matrizes Curriculares. E os critérios para aceitar o desempenho dos alunos foram retirados dos pontos da escala do SARESP, presente no Relatório SARESP 2018, documento da Secretaria Estadual de Educação. Os pontos que identificam o nível de proficiência leitora dos alunos são agrupados em quatro níveis: **Abaixo do Básico**, **Básico**, **Adequado** e **Avançado**. Eles são definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades) conforme estabelecido no Currículo do Estado de São Paulo para as respectivas séries, da seguinte forma:

Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP

QUADRO 15- Definição dos níveis de proficiência

Classificação	Níveis de proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e habilidades, mas possuem as estruturas básicas para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram

Fonte: SARESP 2018- Sumário Executivo v.1 2019, p. 15

Os critérios, descritos no quadro abaixo, para aceitar o desempenho dos alunos foram formados por itens recortados do nível de proficiência, Relatório SARESP 2018, 9º. ano, por

estarem relacionados à compreensão dos textos literários. (anexo 2) A escolha dos itens justifica-se por ser o resultado da série e ciclo anterior do grupo de alunos que fazem parte da investigação, que é uma primeira série, iniciantes do Ensino Médio. Ressalta-se que, segundo dados do SARESP, 56, 2% dos alunos encontram-se no nível básico e somente 25,6% estão no nível adequado. Os critérios, conforme a interpretação da escala do SARESP, estão organizados de forma cumulativa, ou seja, “os alunos que estão situados em um determinado nível, dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores.” (Relatório SARESP 2018, p. 15)

QUADRO 16- Habilidades associadas ao nível de proficiência

Abaixo do Básico	
1-	Localizam informações explícitas no texto.
2-	Aplicam conhecimentos escolares básico, adquiridos em anos anteriores.
Básico	
1-	Mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos aos procedimentos de leitura como a análise das condições de produção/recepção e a reconstrução dos sentidos dos textos e textualidade.
2-	Desenvolvem competências compreensivas, na resolução de problemas que exigem a identificação das informações solicitadas.
Adequado	
1-	Realizam tarefas de leitura complexas que envolvem três aspectos simultâneos: formulação de hipóteses sobre os significados do texto; reformulação das hipóteses iniciais, considerando as características do gênero; e construção de sínteses parciais de partes do texto para aferir suas respostas.
2-	Mobilizam conhecimentos escolares, aplicando-os na resolução dos problemas propostos. O leitor precisa relacionar a informação do texto com conhecimentos provenientes de outras fontes externas ao texto.
3-	O texto literário é compreendido pela aplicação de categorias da teoria literária.
4-	Aplicação dos conhecimentos escolares previstos no currículo para o ano para atribuir novos sentidos dos textos lidos, com base na relação entre as informações, na compreensão global do texto que mobiliza avaliação relativa ao conteúdo ou à forma.
Avançado	
1-	Leem textos mais complexos, mobilizando conhecimentos mais estruturados, principalmente aqueles relativos à aplicação de categorias sobre os usos da língua e sobre a construção do texto literário.

Fonte: Relatório SARESP 2018

4 - RESULTADOS - INTERVENÇÃO

4.1 FASE III- Etapa 1- O repertório de entrada e o nível dos alunos

O espaço escolar, enquanto instituição de ensino, é regido por leis, pressupostos teóricos e metodológicos, diretrizes curriculares, regras e normas. Portanto, o professor planeja suas

aulas adequando-se a todo o aparato institucional. Nesse contexto, o currículo define os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas. Para que o processo ensino-aprendizagem ocorra, é necessário, primeiramente, mapear características dos alunos, identificando os diferentes perfis que constituem um grupo de estudantes. Esta situação didática é condizente com a primeira etapa do Método Recepcional, a determinação do horizonte de expectativas.

Para a realização deste trabalho de pesquisa, a definição do repertório de entrada e a identificação do nível dos alunos ocorreu através de duas atividades distintas, em bimestres diferentes. A primeira delas foi realizada no final do primeiro bimestre, caracterizada pela produção textual do gênero textual relato de memória. Nessa atividade, trinta e um alunos caracterizaram o seu percurso de leitor, buscando nas lembranças desde quando aprenderam a ler, idade aproximada, quem ajudou nesse aprendizado, até o contexto atual, se gosta de ler, gêneros preferidos, livro preferido e a apresentação da importância da leitura em sua vida.

Através da análise dos relatos foi possível mapear como era a relação dos alunos com a leitura e identificando os perfis da turma, que pode ser caracterizado em quatro grupos distintos: o primeiro, que só realiza leituras em situações obrigatórias, até reconhecem a sua importância, mas não leem livros, não se recordam de como aprenderam a ler, ou aqueles que se lembram, relatam dificuldades no início da alfabetização, e que começaram a realizar leituras após os oito anos de idade. O segundo grupo, apesar dos alunos relatarem situações de dificuldades, apresenta um envolvimento maior com a leitura, comentam que realizam algumas leituras para informação, como a notícia e diversão como gibis e crônicas. O terceiro grupo, já apresenta um repertório mais amplo de leitura, recordam-se de livros lidos, comentam o seu preferido, alguns mencionam terem lido mais de 20 livros, dentre eles Harry Potter, Percy Jackson, inclusive há a presença de alguns clássicos como “O Pequeno Príncipe”, e o gênero poema. O quarto grupo, é o menor, os alunos apresentam uma estreita relação com os livros, estão sempre lendo, leem clássicos como “Os miseráveis”, versão integral, Machado de Assis. Na turma, predominam os perfis de leitores caracterizados no segundo e terceiro grupos.

A segunda atividade foi realizada em meados do segundo bimestre com o objetivo de investigar como os alunos realizam a leitura de poemas, identificando as principais características do gênero, considerando as três habilidades destacadas neste estudo, como prioridade, a partir do resultado do SARESP 2018. A atividade, denominada de avaliativa, constitui-se em duas partes: a primeira é uma entrevista, contendo quatro questões a respeito da relação do leitor com o gênero poema. A segunda parte é composta por seis poemas, contendo 23 questões, a maioria dissertativa. Vinte e quatro alunos realizaram a atividade na data marcada

previamente pela professora. Mediante a correção das questões, foi mapeado o nível de proficiência leitora dos alunos, e foram categorizados conforme os critérios propostos pela Secretaria Estadual de Educação para avaliação no SARESP. Os níveis são: abaixo do básico, básico, adequado e avançado e o perfil da turma foi identificado, dentre os 24 alunos: abaixo do básico- 5; básico- 5; adequado- 11; avançado-3 alunos.

Na aula seguinte, os estudantes, que haviam faltado, realizaram a atividade avaliativa e o resultado apresentou-se da seguinte forma: abaixo do básico-6; básico- 2; adequado- 2 alunos. Diante do resultado das realizações da atividade avaliativa, o perfil da turma ficou assim caracterizado: dos 34 alunos que responderam às questões, 11 alunos estão abaixo do básico, 7 estão no nível básico, 13 estão no adequado e avançado são somente 3 alunos. O grupo de alunos selecionados, que tiveram suas atividades analisadas como amostragem da turma, foi selecionado dentre os 24 participantes do primeiro dia de realização da atividade avaliativa, devido às condições de ensino: todos respondendo às questões, sem as interferências que ocorreram no dia da realização do segundo grupo.

Em relação às dificuldades, estão destacadas a seguir, as principais mapeadas na atividade avaliativa, conforme as habilidades enfocadas neste estudo.

H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema. (GII) O maior número de erros foi nesta habilidade para identificar o tema, analisando a forma do poema. A habilidade foi avaliada nos dois primeiros textos da atividade. No primeiro, intitulado “Arrozal”, nenhum aluno acertou à questão discursiva integralmente, eles colocaram mais de um verso para justificar o tema. Já no segundo, intitulado “Viagem”, quatro estudantes acertaram, questão também discursiva.

H34-Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. (GI) A compreensão de poemas em que as figuras de linguagem referidas são essenciais na constituição do gênero foi avaliada em três poemas distintos. O primeiro intitulado “Das Pedras” as questões avaliavam a identificação de metáforas, os alunos, de modo geral, acertaram parcialmente as questões dissertativas, porque acertam duas metáforas e erram outras duas. No poema “O Autorretrato falado” os alunos precisaram identificar a metonímia e a personificação, que estava na mesma questão objetiva, somente 8 alunos acertaram. Quanto à antítese, que deveria ser encontrada na letra de música “Caçador de mim”, metade da turma conseguiu acertar.

H41- Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). (GII) A habilidade foi avaliada em relação à leitura do poema “Mar Português” através de quatro questões discursivas. Na primeira questão, 11 alunos acertaram; na segunda, só houve acertos parciais, 18. A terceira questão apresenta 2 acertos e 19 parciais. A questão quatro apresenta 1 acerto e 17 parciais.

A partir da apresentação dos dados gerais da turma, foi elaborado o mapeamento dos alunos que tiveram suas atividades analisadas, como amostragem, em relação ao desenvolvimento do repertório de leitor considerando a decomposição das habilidades enfocadas neste estudo. O número de participantes do grupo foi definido mediante os seguintes critérios:

1º) Conforme o número de acertos na atividade avaliativa, os alunos foram classificados de acordo com o nível proposto pela Secretaria de Educação do Estado para análise no SARESP: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Dessa forma, os alunos abaixo do básico foram aqueles que tiveram menos de 50% de acertos. Os alunos que acertaram entre 50% a 65% foram classificados no nível básico, aqueles que os acertos foram de 66% a 84% ficaram no nível adequado. No nível avançado ficaram os alunos com o número de acertos a partir de 85%.

2º) Mediante o retorno dos termos de assentimento e consentimento. Dos 5 alunos que acertaram menos que 50%, abaixo do básico, dois não trouxeram os termos assinados, um deles porque não queria aparecer na filmagem e outro porque a mãe não autorizou. Esse grupo ficou constituído por três meninas. Dessa forma, definiu-se o número de participantes de cada nível, três alunos. Para escolher os estudantes do grupo 2, nível básico, em que 5 alunos acertaram 50%, foi usado os seguintes critérios de exclusão: um deles não trouxe os termos assinados e o outro estava muito faltoso. A definição dos participantes do grupo 3, nível adequado, diante dos critérios foi assim: dos 11 alunos que acertaram, 4 não trouxeram os termos assinados, dos 7 alunos foram escolhidos os mais assíduos, dentre a nota mais baixa- 70% de acertos, a nota intermediária 75% e a nota mais alta 80%. O grupo ficou constituído por um menino e duas meninas. O grupo 4, dos alunos no nível avançado, ficou composto pelos três alunos, duas meninas e um menino, dois que acertaram 85% e um que acertou 90%. Os alunos desconhecem a existência dos grupos que foram determinados para análise e registro das atividades como amostragem.

Analisando a atividade avaliativa (apêndice 2, p.202 a 208), conforme as habilidades enfocadas, destacam-se as seguintes características:

H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema. **(GII)** Os participantes do grupo 1, abaixo do básico, referente a essa habilidade que foi a base para responder 8 questões, referentes a dois poemas, acertam somente três, relacionadas à forma, que a turma, em geral, também acerta. Já os alunos que se encontram no grupo 2, nível básico, uma das meninas acertou 6 questões, a outra 5 e o menino teve 4 acertos. No grupo 3, dos alunos nível adequado, os três acertaram 6 questões e somente um aluno acertou a questão relacionada à identificação do tema, no segundo poema. No grupo 4, participantes nível avançado, eles erraram uma questão, dentre elas à identificação do tema, que somente 1 aluno acertou, do segundo poema.

H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. **(GI)** A identificação das figuras foi avaliada através de três poemas diferentes. No primeiro, foi verificado a distinção da metáfora nos versos destacados do poema, utilizando, para isso, seis questões. Os alunos, grupo1, nível abaixo do básico, duas participantes acertaram duas respostas. A outra, não respondeu. Já o grupo 2, nível básico, cada participante apresentou um número de acertos: uma menina, três acertos, a outra, dois acertos e o menino, um acerto. O grupo 3, nível adequado, uma menina acertou quatro, a outra menina e o menino acertaram três. Nível avançado: as meninas acertaram todas e o menino teve 4 acertos e dois parciais. Quanto ao poema dois, os alunos deveriam discriminar antítese de metonímia, em duas questões. No grupo 1, abaixo do básico, uma aluna acerta as duas, a outra, uma questão. Uma das participantes não acertou nenhuma. No grupo 2, nível básico, ocorreu o mesmo que no grupo anterior. Já no grupo 3, nível adequado, as duas meninas acertaram as duas questões e o menino errou todas. Quanto ao grupo 4, nível avançado, uma das meninas acertou as duas questões, a outra menina e o menino acertaram uma. Em relação à identificação de antítese, foi verificada através da realização de três questões, referentes a um poema. O grupo 1, nível abaixo do básico, as três participantes acertaram uma questão cada, a mesma. O grupo 2, nível básico, uma menina acertou as três, o menino acertou duas e a outra menina, não acertou nenhuma. Já os participantes dos níveis adequado e avançado acertaram todas as questões.

H41- Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores,

financiadores, editores, críticos e leitores). **(GII)** A habilidade foi avaliada através da leitura de um poema e quatro questões. Quanto às respostas, no grupo 1, nível abaixo do básico, duas participantes acertaram parcialmente duas questões, as mesmas, e a outra acertou parcialmente uma questão, diferente das outras respondidas pelas colegas. No grupo 2, nível básico, as duas meninas acertaram parcialmente três questões, as mesmas, e o menino acertou duas parcialmente. Nos dois grupos referidos, a questão que apresentou maior dificuldade foi relacionar o poema ao seu fato histórico de origem. Todos os alunos do grupo 3, nível adequado, responderam corretamente essa questão, mas em relação à questão dois, referente à temática do poema, as duas meninas acertaram parcialmente e o menino não respondeu. O mesmo ocorre com o grupo 4, nível avançado. Eles também respondem parcialmente à questão, tiveram dificuldades para relacionar as consequências positivas, mesmo aqueles que acertaram a primeira pergunta e destacaram as conquistas marítimas do povo português.

Em relação ao aspecto da habilidade de “comparar e confrontar pontos de vista diferentes no que diz à legitimação acadêmica”, os alunos, para responder a última questão, precisavam relacionar os argumentos de um trecho de uma análise literária com os versos do poema, explicando-os. Os alunos, de maneira geral, responderam parcialmente. Os participantes dos grupos 1 e 2 apresentaram respostas concisas, já os alunos dos grupos 3 e 4 elaboraram-na com argumentos adequados, e somente uma aluna, do grupo 3, fez a relação de forma completa.

Esse mapeamento inicial, permitiu planejar o percurso do processo ensino-aprendizagem, considerando os diferentes níveis dos alunos e a necessidade de desenvolver competências, por meio do conteúdo e habilidades previstas no Currículo do Estado de São Paulo para a primeira série do Ensino Médio. Porém, o mapeamento ficou restrito à vida escolar. Poderia ter sido ampliado através da realização de atividades que investigassem outros aspectos, como gosto musical, filmes, programas de televisão, porque assim, a professora teria outros elementos que contribuiria no planejamento de situações de ensino que aproximassem os alunos através do seu repertório inicial, para gradativamente, ampliá-lo.

4.2 - Fase III/ Etapas 2 e 3- Descrição e avaliação de condições de ensino

A oficina 1

A oficina 1 tem como objetivo comportamental “**efetuar leituras compreensivas**”, destacado do Método Recepcional, do gênero textual poema. Esta oficina corresponde à etapa dois, “Atendimento do horizonte de expectativas”, conforme Método Recepcional, que visa proporcionar aos estudantes experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades. As atividades realizadas, na maioria, já foram desenvolvidas, em aulas anteriores com os alunos e estimulam o envolvimento deles.

As descrições, a seguir, detalham a oficina 1, especialmente a 1ª. parte a partir da transcrição de trechos de filmagem, com o objetivo de apresentar todos os tipos de atividades, discriminadas no protocolo de análise, e como a professora atua em cada uma delas, visando criar condições de ensino favoráveis à aprendizagem. Para as demais oficinas, serão transcritos e analisados episódios, partes das oficinas, como exemplaridade das respectivas etapas do Método Recepcional, com enfoque nas condições de ensino-aprendizagem e avaliação para o desenvolvimento do repertório de leitor e ampliação do seu horizonte de expectativas, a partir da decomposição das habilidades priorizadas.

Descrição da 1ª. aula

As atividades realizadas na oficina 1 foram elaboradas com o objetivo de desenvolver, de forma gradativa, as habilidades selecionadas. Foram planejadas a partir do levantamento do repertório de entrada dos estudantes, que se refere à etapa 1, “Determinação do horizonte de expectativas”, do Método Recepcional. A primeira habilidade a ser enfocada é H38, episódios 1, 2, 3 e 4, devido à presença dos elementos característicos do gênero poema. Ao especificar o repertório de entrada, foi verificado que os alunos apresentam dificuldades para identificar o tema de um poema, e por isso, as atividades da oficina 1 focam esse aspecto. Considerando o perfil da turma, os poemas escolhidos destacam a relação semântica, a função das palavras para atribuição de sentido e compreensão dos textos.

A oficina 1 está dividida em três partes. Tem o objetivo de proporcionar aos alunos situações em que eles possam realizar leituras compreensivas e críticas, compartilhando-as com o grupo em sala e também com a comunidade escolar, já que a produção a ser desenvolvida na 3ª. parte da oficina, será exposta no mural central da escola.

As orientações abaixo estavam anotadas na lousa, e a professora fez uma leitura, em tom explicativo, dos tópicos:

QUADRO 17- Planejamento da oficina 1

A aula está dividida em três partes:

1ª. parte: em duplas: Ler o poema 1 e resolver às questões contidas no item 2: A, B, C, D. Vocês terão 10 minutos para isso.

Depois, as duplas apresentarão as respostas e faremos as explicações e correções necessárias. Teremos 15 minutos.

Após a correção do poema 1, vocês lerão o poema, item 3, e resolverão às questões A, B, C, D e novamente, serão apresentadas as respostas com os comentários, explicações e correções.

2ª parte: Individual: em outra folha, atividade impressa, que cada aluno realizará, sem orientações específicas e entregará para a professora.

3ª. parte: em duplas: selecionar um dos poemas, ou um dos temas dos poemas para fazer uma adaptação em imagem, como já foi feito, anteriormente, com o poema “A palavra mágica”, ou a produção de um poema.

Fonte: elaborado pela autora

As orientações iniciais, colocadas na lousa pela professora, fazem parte do procedimento de ensino explicitação e servem como um roteiro das atividades que serão desenvolvidas durante as aulas. Elas explicitam o tipo de atividade e o material a ser usado, o tempo de duração para cada parte e a configuração da turma: individual ou duplas e os comportamentos esperados para as situações.

A primeira parte da oficina também está subdividida em orientações iniciais, resolução das questões, correções/comentários e explicações da professora. Por isso, a descrição da Oficina 1 será mais minuciosa. Detalhará tanto o comportamento da professora como o dos alunos, inclusive com a transcrição de filmagens da aula, com o objetivo de investigar a interação professor- aluno, mediante o planejamento das aulas, conforme os tipos de atividades descritas no protocolo de análise.

Objetivo comportamental correspondente para oficina 1, em suas respectivas partes:

Efetuar leituras compreensivas.

Habilidade enfocada:

H38- Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.

Habilidade decomposta- objetivo intermediário:

Identificar os versos que definem o tema do poema.

1ª. parte: A- Encaminhamentos, orientações para a leitura do poema 1 “O amor”, e respostas para as questões. (alunos em duplas)

Poema 1 “O amor”

O amor é como duas borboletas que estivessem sobre
 uma rosa, a mais linda de todas do jardim,
 O amor tem que haver.
 Se não houvesse amor não havia nada bonito.
 O amor são duas estrelas a brilhar, a brilhar.
 A rosa e o sol são o amor.
 A poesia é o amor.
 O amor são dois passarinhos a construir a sua
 casinha.
 O amor é não haver polícias.

Inácio da Silva Cruz, 10 anos

SARGENTIM, Hermínio G. Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas- 5ª. série

Oficina 1- Resultados e Análise

O quadro, a seguir, que será modelo para análise de outras situações didáticas, é constituído pela transcrição de filmagem de um trecho de aula, e pelos conceitos da Análise Comportamental referentes aos **Procedimentos de ensino**, conforme explicita Cortegoso (2013). As condições **Antecedentes** indicam as ações realizadas pela professora, **Respostas** refere-se ao comportamento dos alunos em relação ao comportamento da professora e **Consequentes** apresenta como a professora atua em relação às respostas dos alunos. Essa é uma análise relacional, chamada de contingências consequenciais, que segundo Henklain; Carmo (2013), possibilita a compreensão do que fazemos e as suas razões, nas circunstâncias que fazemos.

QUADRO 18- Episódio 1- Transcrição de filmagem- orientações

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Professora: mostrando na folha de atividade, orienta: (Questões A, B, C, D.) Gostaria que vocês lessem, e se tiverem dúvidas, levantem a mão, e eu vou respondendo para todos. Lembrando que temos 10 minutos para essa parte, para podermos chegar à 3ª. parte, ainda hoje. Leiam o poema e respondam às questões no caderno: Se o eu-lírico define o amor. Se está escrito “os versos”, mais de um. Colocar todos eles que você acredita que esteja definindo o amor.	Aluno 1: O poema inteiro. (resposta emitida após a professora destacar que os alunos devem retirar os versos que definem o amor.	Prof. Vamos analisar se o poema inteiro define o amor. Quais são os versos que definem o amor? A professora atendeu várias duplas, tirando dúvidas, durante a resolução das questões, e isso levou em torno de 10 minutos.

Fonte: elaborado pela autora

Durante a leitura, explicativa, do roteiro da aula, realizada professora surgiram duas questões: uma em relação à configuração da turma, atividade a ser realizada em dupla ou individualmente, e outra quanto ao material. Elas foram respondidas pela docente e não houve outras perguntas sobre o assunto. As orientações mostram que o planejamento da aula foi compartilhado com os alunos, indicando, assim os comportamentos esperados para a produção em aula.

Quanto ao conteúdo, a resposta de um aluno, sem contestação de outros, “que todos os versos definem o amor”, evidencia a dificuldade para encontrar os versos que possibilitam identificar a temática presente num poema, ou seja, trata-se de uma dificuldade discriminativa: quais seriam os versos que permitem identificar a temática e quais seriam os versos que não identificam a temática. E a professora apresenta, como consequência, a necessidade de analisar o poema, ou seja, os alunos deveriam emitir comportamentos cuja consequência seria justamente salientar as funções discriminativas distintas dos versos. Desse modo, expressa-se para o leitor a importância de realizar mais de uma vez a leitura do referido texto, para se ter clareza do tema abordado, ou seja, para salientar as funções discriminativas dos versos.

1ª. parte: B- Socialização de resposta: Questão A (Retirar os versos em que o eu-lírico define o amor)

QUADRO 19 - Episódio 2-Transcrição de filmagem - questão B

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Vocês estão finalizando, mas vamos para a correção e comentários de vocês, aqui na lousa. Parem com a escrita, (observação direcionada aos alunos que ainda estavam terminando) e vamos fazer juntos. Correção da questão A: Retire os versos em que o eu-lírico define o amor. Vocês podem falar Bi? (ver resposta dupla 2) _____ Pessoal, duas duplas da frente já apresentaram os versos sobre a definição do amor, alguém gostaria de falar? _____ Com: Então, vamos pensar:(a partir da resposta da dupla 3) “o	Dupla 2: A gente separou três versos: “o amor é como duas borboletas que estivessem sobre uma rosa O amor são duas estrelas a brilhar... O amor são dois passarinhos a construir sua casinha” _____ Dupla 4: A gente colocou “a rosa e o sol são o amor” _____ Dupla 3: “O amor é não haver polícias” “o amor é a poesia” Dupla 2: Ou seja, todas. _____	Vocês ouviram o que elas falaram? Repitam que vou grifar aqui na lousa. (Professora grifa na lousa os três versos apresentados pela dupla 2) _____ Prof. Todas? (pausa) Prof. Todas? _____

amor tem que haver, se não houvesse amor não havia nada bonito.” Prof.^a: Nesse momento, nesse verso tem uma definição? O que vocês acham? Prof.^a: (professora direciona a pergunta para outras duplas, que estão mais ao fundo da sala) Vocês marcaram os mesmos versos que já foram grifados, ou marcaram diferente?	Dupla 3: “a amor tem que haver, se não houvesse amor não havia nada bonito.” . Alguém: Todas? _____ Alguns alunos: Os mesmos.	Prof. Eu acompanhei, e vocês tiveram um pouco de dificuldades para identificar a questão dos versos. Não foi?
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora

O item B, da 1^a. parte, é a correção das questões. Para responder a primeira delas (**Retirar os versos em que o eu-lírico define o amor**), nesse momento da aula, a professora utiliza o tipo de atividade- **Atuação, produção dos alunos**, conforme os critérios de atividades previstas pelo protocolo de análise, porque estimula os alunos a atuarem oralmente, apresentando as respostas, que foram produzidas por escrito, em duplas.

Quanto à atuação dos alunos, uma dupla apresenta três versos como resposta para a questão, e outras duas duplas mencionam dois versos distintos, o que levou a primeira dupla a acrescentar que todos os versos definem o amor. A professora questiona a resposta dada, e em seguida, uma das duplas acrescenta um outro verso, e novamente a professora interroga se realmente há a definição de amor. A situação caracteriza-se em compartilhar respostas, porque esta é uma possibilidade de alteração de comportamento de indivíduos e do grupo, à medida que realiza questionamentos para que os alunos se envolvam na atividade. A professora comenta que percebeu as dificuldades encontradas para identificar os versos do poema que define o amor. Mas, mesmo diante da dúvida instaurada na aula, ainda não esclarece quais são eles, e passa para a correção da questão B.

Objetivo intermediário: Discriminar classes gramaticais.

Socialização de resposta: Questão B: “Qual é a classe de palavras predominante para a definição de amor?”

QUADRO 20 - Episódio 3: Transcrição de filmagem - questão B

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Prof.^a: O que vocês responderam na questão B? Qual é a classe de palavras predominante para a definição do amor?	Dupla 1: Substantivos, adjetivos, verbos, pronomes e conjunção. Dupla 3: só que era uma só.	Prof.^a: O que você falou? (pergunta direcionada para a dupla 3)
Prof.^a: Aqui no poema, o que vocês pensaram que tem mais: adjetivos, substantivos, verbos? O que mais?	Dupla 3: que era só uma. Então, a gente colocou verbos. Dupla 3: a gente ficou em dúvida entre adjetivos e verbos, e aí cada uma colocou um. Dupla 3: aluno 1- Eu coloquei adjetivo. Aluno 2: Eu coloquei verbo. Dupla 1: Nós colocamos as cinco, porque a gente acha que não tem só uma para definir o amor. Dupla 1: conjunções, pronomes. Dupla 2: a gente colocou aqui que o que mais predominou foram os adjetivos, porque os substantivos que estão aqui, estão em forma de adjetivos.	Prof.^a: Vocês colocaram verbos? (pergunta direcionada para dupla 3) Prof.^a: Você colocou o quê mesmo? (pergunta direcionada para os integrantes da dupla 3) Prof.^a: “Os substantivos estão em forma de adjetivos.” (repete a fala da dupla, não corrige e propõe a elaboração de um esquema.)

Fonte: elaborado pela autora

No início da questão B evidenciam outras dificuldades a serem enfrentadas:

1ª. dificuldade na leitura e compreensão do enunciado da questão (**Qual é a classe de palavras predominante para a definição de amor?**) Uma das duplas não identificou uma informação explícita, fundamental para a questão, que é o adjetivo “predominante”. Esse fato levou a dupla ao erro de mencionar várias classes de palavras. 2ª. dificuldade: discriminar as classes de palavras. As respostas dos alunos evidenciam a falta de conhecimento do conteúdo.

Novamente, a situação ensino-aprendizagem é caracterizada pela atuação oral dos alunos, apresentando as respostas das questões, que foram feitas por escrito, em duplas. O comportamento da professora em não convalidar as respostas, dizendo se estão certas ou erradas, tem por objetivo favorecer a interação promovendo a troca de argumentos e evitar inibições dos alunos que emitiram respostas erradas.

Elaboração de um esquema: Questão B: Qual é a classe de palavras predominante para a definição de amor?

QUADRO 21- Episódio 4 - Transcrição de filmagem- esquema na lousa

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Então, nós vamos fazer uma técnica, que podemos chamar de fluxograma. Vocês já ouviram falar? Vocês acham que dá para usar em poema? (interrupção da aula para atender a situação de uma aluna passando mal.) Nós podemos pensar sobre o fluxograma, que vocês já conhecem em outras disciplinas, e pensar sobre “O amor”, o que está definindo-o no poema? O que vocês grifaram aqui? (Indicando o poema na lousa) (Organização do esquema, na lousa, a partir das respostas dos alunos) Amor Duas borboletas sobre uma rosa (...) Professora pergunta: O que mais? (para continuar montando o fluxograma)	Alguns alunos respondem que já ouviram falar. Dupla 1: O amor é a base. Dupla 3: O amor é como duas borboletas. Dupla 4: O amor é uma rosa. Dupla 1: a rosa e o sol são o amor. Dupla 4: o amor são duas estrelas a brilhar. Acertei. Dupla 5: É a resposta da pergunta?	A professora pergunta para a classe: O amor é uma rosa, e o que vem na sequência? Professora responde para a dupla 5 e para turma: Não. Nós estamos analisando. Quando você está lendo um poema para identificar o tema, que vocês ficaram pensando em dupla em como fazer, essa é uma

A professora continua perguntando para a turma: Depois das duas estrelas a brilhar, o que mais? O que mais?	Dupla 1: A rosa e o sol são o amor. A poesia é o amor. Dois passarinhos a construir a sua casinha. É não haver polícias.	possibilidade, uma estratégia para você começar a pensar, analisar as palavras para identificar o tema de um poema.
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora

A primeira observação em relação ao desenvolvimento dessa sequência de aula é o erro da terminologia pela professora. Ao invés de usar o termo “esquema”, utiliza o “fluxograma”. Esse equívoco foi corrigido na aula seguinte, com a explicação para o uso das palavras.

No quarto episódio, o tipo de atividade predominante é o **Procedimento indutor/facilitador**, porque a docente apresenta o modelo do esquema, que os alunos já conhecem em outras disciplinas, para realizar a análise do poema: destacar os versos que caracterizam o amor, e a classe de palavras predominante no poema. Para elaboração do esquema, a professora solicita aos alunos que identifiquem os versos referentes à definição do poema, que já estavam grifados na lousa. E a partir destes, analisa a definição do sentimento em questão. Observando os versos grifados e considerando duas perguntas indutoras da professora (“O amor é uma rosa, e o que vem na sequência?”, “Depois das duas estrelas a brilhar, o que mais?”), os alunos, junto com a professora, produzem o esquema. E, nesta situação, diante do procedimento de instrução, não aparecem dúvidas, como anteriormente, sobre quais são os versos que definem o amor.

Devido à pergunta de uma dupla, se aquele comentário era a resposta da questão, a professora retoma explicação, que através do esquema, é possível analisar um poema, suas palavras para identificar o seu tema.

O procedimento de atuação oral dos alunos possibilita que eles compartilhem a leitura que realizaram e a professora conduz a atividade de modo que os alunos discriminem os estímulos, os versos do poema, identificando os indícios do texto a fim de verificar e desenvolver a compreensão. Foi o primeiro passo, de uma série deles, para ensinar os alunos a identificar o tema de um poema, analisando sua composição poética, conteúdo este, referente à habilidade H-38. Nessas questões, a professora apresentou o esquema como um modelo para identificar classes gramaticais, procedimento que pode contribuir para identificar o tema do poema, instruindo a localização dos versos. Os alunos, através de suas respostas e comentários, evidenciaram conhecimentos, mas também, muitas dúvidas, ausência de conteúdos que

necessitam de retomada, portanto não houve medidas de aprendizagem em relação a essa parte da aula.

Finalização questão B

QUADRO 22 - Episódio 5 - Transcrição de filmagem - esquema na lousa

Antecedentes	Respostas	Consequentes
P. Analisando a questão do esquema, qual é a classe que predomina no poema?	Dupla 1: Adjetivos Alguém: Substantivos Alguns alunos respondem à pergunta: borboletas, estrelas, rosa, sol, poesia, passarinhos, polícia. Alguns alunos respondem: substantivos	Prof. Pergunta: Adjetivos? (pausa) Qual é a classe então? Prof. Pergunta: Quais são os substantivos? Prof. Pergunta: Qual é a classe, então, que predominou?
P. Vocês conseguem lembrar da diferença entre os substantivos? Quais seriam esses? (Apontando para o esquema, na lousa)	Alguns alunos: comum Dupla 1: concreto, abstrato Dupla 2: Ou seja, é um poema pobre.	Prof. Pergunta: O que mais? Prof. Explica: Se é concreto, não é abstrato. (Apontando para o poema na lousa) Ele é formado predominantemente por substantivos comuns e concretos.
Prof. Comenta: A aluna está fazendo um comentário, que é um poema pobre. Então, vocês vão pensar se é um poema pobre.	Dupla 1: É porque ele não tem muitas classes. Uma aluna: Mas ele é uma criança de 10 anos.	Prof. Comenta: Sim, ele não tem muitas classes. Prof. Comenta: A aluna fez uma observação que é de uma criança de 10 anos, e vocês vão poder pensar nisso que foi levantado, se é um poema pobre por ter predominantemente uma classe de palavras.

Fonte: elaborado pela autora

Nos episódios anteriores, a ênfase das atividades está na apresentação oral das respostas das questões, pelos alunos. Eles são estimulados a compartilhar as ideias, comparando, contrastando as respostas, como evidencia os diálogos. Esta situação prioriza a interação professor e aluno, alunos e o grupo em relação ao objeto de estudo, a compreensão textual do poema. A interação é um conceito chave para as abordagens teóricas que embasam este trabalho, a Análise Comportamental, a Linguística da Enunciação e a Estética da Recepção. Ela

deve ocorrer entre os sujeitos envolvidos na situação comunicativa conforme os gêneros textuais adequados a ela. Neste caso, os alunos compartilham diferentes conhecimentos linguísticos e literário materializados no poema, as classes de palavras, a noção de rima pobre, e também recorreram a outros conhecimentos acadêmicos, como o conceito de fluxograma e esquema, utilizado em outras disciplinas. Nessa parte da aula, diante das respostas e comentários dos alunos, aqueles que apresentaram respostas oralmente, em interação com a professora, evidenciaram discriminar substantivos e adjetivos.

Habilidade enfocada

H-41 Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores).

Habilidade decomposta- objetivo intermediário

Entender a importância de se conhecer o contexto de produção de uma obra para a sua compreensão.

Questão C - Comente o verso “O amor é não haver polícias.”

QUADRO 23 - Episódio 6 - Transcrição de filmagem - questão C

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Prof.^a: Vamos para questão C: Comente o verso “Amor é não haver polícias.” (dirigindo-se à classe)	Dupla 1: Não há restrição. Dupla 2: Não tem uma regra. Dupla 3: Não tem uma regra, padrão do que é certo.	Prof. O pessoal colocou “não haver polícias” no sentido de não haver regras, de ser livre, de não ter restrição.
Prof.^a: Vocês entendem não haver polícia dessa forma, que as duplas colocaram? (dirigindo-se a outros alunos, que não tinham se manifestado.) O que vocês pensaram nessa questão?	Dupla 4: Não ter lei, regra. Tipo assim... leis, regras.	Prof.^a: E a questão D, o que vocês responderam? É possível afirmar que há metáfora no poema?

Fonte: elaborado pela autora

Nesse momento da aula, a professora ouve as respostas e estimula outras duplas a responderem à questão C. Somente quatro duplas apresentam sua visão de mundo a respeito do tema. A professora não faz nenhum comentário a respeito das respostas e passa para a correção da questão D.

Habilidade enfocada

H-34 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Habilidade decomposta- objetivo intermediário

Identificar metáforas.

Questão D- É possível afirmar que há metáforas no poema?

QUADRO 24 - Episódio 7 - Transcrição de filmagem - questão D

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Prof.^a: E a questão D, o que vocês responderam? É possível afirmar que há metáfora no poema?	Alguns alunos respondem que sim. Dupla 1: Porque tem citações comparativas. Dupla 1: Comparando o amor a duas borboletas. Dupla 2: ou como um passarinho... Dupla 3: como o sol, a lua Dupla 2: porque o amor é um sentimento, não tem como comparar com uma coisa física.	Prof.^a: Citações comparativas. Dá um exemplo.
Prof.^a: Tem diferença: “o amor é como duas borboletas” e “o amor são duas estrelas”? Os dois versos são metáforas?	Alguns alunos respondem que sim. Dupla 1: Sim, porque no primeiro tem a palavra COMO.	Prof.^a: O aluno H. apontou aqui, que no primeiro verso tem a palavra COMO. E em “amor são duas estrelas a brilhar”, não temos a palavra COMO.
Prof.^a: Qual dos dois versos é realmente uma metáfora?	Dupla 1: o segundo verso	
Prof.^a: Vocês que pensaram no 1º. Verso? (dirigindo-se aos alunos que falaram baixo.)	Dupla 5: Porque tem o COMO.	
Prof.^a: Vocês que pensaram no 2º. Verso?	Duplas 1: Porque tem o são. Outras duplas: risos.	
Prof.^a: Faz a explicação, utilizando o poema escrito na lousa, para discriminar as metáforas.	Dupla 1: A metáfora tem que ser direta.	

Fonte: elaborado pela autora

A atividade é um procedimento corretivo após as ações dos alunos. A professora conduz a correção através de perguntas indutoras, levando os alunos a analisarem as questões, identificando as características da metáfora, ênfase no uso da conjunção COMO, estímulo

questão da polícia. Mas vocês também pensaram o que será que uma criança de 10 anos, pensou.	contexto que estamos. Agora temos a questão de gênero, o amor ser mais livre entre as pessoas. Dupla 1: De ser uma coisa mais generalizada. Dupla 2: A gente tá pensando no nosso contexto. Se a gente tivesse lá, teria pensado em outra coisa.	É claro que aqui (mostrando folha de atividades), eu não dei muitas informações na referência. Eu tirei de um livro antigo de 5ª. série, lá não tem o ano de publicação do livro, por isso não coloquei aqui.
---	---	--

Fonte: elaborado pela autora

Retomando a correção da questão, cujo o objetivo era apresentar aos alunos a importância de se conhecer o contexto de produção de uma obra, porque é através de sua análise, buscando informações que se pode resolver dúvidas, ambiguidades, preencher lacunas. No caso do verso do poema “Amor é não haver polícias”, os alunos usaram seu conhecimento de mundo em relação ao conceito de amor, interpretando “polícias”, relacionando ao significado de leis, regras, mas atribuindo um sentido conotativo, porque, segundo as respostas dos alunos o amor “não tem regras, leis, restrição”. Mas ao conhecerem o contexto de produção da obra, os alunos perceberam que o substantivo “polícias” estava no sentido denotativo, ou seja, o conjunto de leis que garantem a segurança de uma sociedade, que pode limitar a liberdade de um indivíduo, separando pessoas, causando sofrimento. Por isso, o estudo do texto deve considerar o contexto como um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.” (KOCH E ELIAS, 2011, p. 64).

É o contexto que possibilita a interação autor-texto-leitor. Diante da leitura do poema, os alunos puderam também ampliar seus conhecimentos, pois é um texto de autor estrangeiro, publicado internacionalmente, e que possibilitou conhecer um fato social de uma outra sociedade, em época também diferente. Um dos comentários dos alunos evidenciam a necessidade do conhecimento “A gente tá pensando no nosso contexto. Se a gente tivesse lá, teria pensado em outra coisa.”

1ª. parte B- atividade em dupla

QUADRO 26 - Orientações da professora

Orientações da professora Agora, vocês lerão o próximo poema, que fala do poeta, e vocês têm três questões para serem respondidas. Eu gostaria que vocês, a partir do que a gente conversou sobre o poema “O amor”, que fossem para o próximo poema e as próximas questões. As anotações vão ficar na lousa, como uma forma de contribuir

com a realização do exercício. Acredito que mais uns 6 min a gente consegue, porque extrapolamos bastante aqui. Já são quase 22h e 10 min.

Poema 2- “O poeta”

O poeta vai tirando da vida
Os seus poemas
Como pássaros desobedientes
e amestrados.

A palavra é seu castelo,
sua árvore encantada,
Abracadabra construindo o universo.

Roseana Murray. A bailarina e outros poemas. FTD- São Paulo, 2001

Fonte: elaborado pela autora

Habilidade enfocada

H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Habilidade decomposta- objetivo intermediário

Distinguir metáforas de comparação.

Questões: A - Retire os versos em que ocorre a comparação.

B - Retire os versos em que ocorrem metáforas.

QUADRO 27 - Episódio 9 - Transcrição de filmagem- questão A

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Leitura do poema pela professora. Prof.ª: Diferente do Inácio, a Roseana Murray é uma escritora brasileira, que tem em torno de 100 publicações, ela está viva. Tem um projeto interessante, ela recebe alunos de escolas públicas, no período da manhã, na casa dela para um café literário. Ela escreve muitos poemas para crianças. Prof.ª: Eu gostaria de saber quais foram os versos em que ocorrem a comparação?	Dupla 3: Como pássaros desobedientes. Dupla 1: A palavra é seu castelo.	Prof.ª: Como pássaros desobedientes. (Aponta o verso, afirmando a resposta.)
Prof.ª: Para ser comparação tem que ter o quê?	Alguns alunos: COMO.	A professora aponta a palavra na lousa, confirmando.
Prof.ª: Em que versos ocorrem metáforas?	Alguns alunos: A palavra é seu castelo. Dupla 3: sua árvore encantada.	A professora aponta os versos na lousa, confirmando a resposta.

	Outros alunos: abracadabra construindo o universo.	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

A atividade, transcrita acima, é o procedimento corretivo após a realização em dupla pelos alunos. Faz parte da sequência para o desenvolvimento da habilidade H34. A professora inicia fazendo uma breve apresentação sobre a autora, contextualizando o poema: escrito por uma autora brasileira, consagrada. O que difere da atividade anterior, é questão que os alunos precisam discriminar a metáfora de comparação, utilizando como modelo, a análise do poema anterior. Observando as respostas dos alunos, é possível verificar a confusão, por parte de alguns alunos, para discriminar metáforas e comparação.

Habilidade enfocada:

H38 - Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.

Habilidade decomposta- objetivo intermediário

Identificar o tema do poema.

Questão C - Identifique o tema do poema.

QUADRO 28 - Episódio 10 - Transcrição de filmagem - questão C

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Prof.ª: Analisando o poema, como vocês fizeram antes, qual é o tema do poema?	Dupla 1: Conceito de poeta. Dupla 2: De onde ele tira sua inspiração para os poemas. Dupla 6: Universo do poeta, a expressão do poeta.	Prof.ª: O que mais a gente pode pensar?
Prof.ª: Os olhos do poeta, a expressão do poeta, é para fazer o quê?	Dupla 3: Uma criação. Alguns alunos: Poemas	
Prof.ª: O que o poeta cria? Como ele faz para criar seus poemas? E a inspiração, vem de onde?	Dupla 5: Ele escreve. Dupla 1: Do cotidiano, da vida dele. Dupla 1: Não. Qualquer um pode ser poeta.	Prof.ª: Se você pensa assim, que se tira da vida, do cotidiano, que se pode tirar da simplicidade. O poeta é algo distante de nós?

Fonte: elaborado pela autora

A habilidade “Identificar o tema do poema” é retomada, devido a sua importância. Todo texto é escrito a partir de uma temática, em relação a ela que o leitor precisa mobilizar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédico e de mundo, tipológicos e estilístico. (Koch e Elias,

2011) O título do poema “O poeta” já estabelece a relação com o tema, facilitando a sua identificação. Contudo, os alunos desconhecem que se trata de um metapoema, conceito que ainda será abordado.

Oficina 1- 2ª. parte: atividade realizada individualmente

A segunda parte da oficina 1 teve como objetivo verificar o desenvolvimento das habilidades H-34 e H-38 e foi dividida em dois momentos: o primeiro, foi realizado individualmente, em folha impressa, para entregar para a professora fazer a correção, depois do horário de aula. A atividade era composta por dois poemas para leitura e análise. O primeiro intitulado “Amor não é só”, de Roseana Murray, contendo duas questões, referentes a habilidade H-38, cujo o objetivo foi “identificar o tema do poema.” O segundo poema, “Convite, de José Paulo Paes”, contendo quatro questões, teve objetivos distintos: a- Identificar o tema do poema, H-38; b- distinguir metáfora de comparação, H-34. A segunda parte, dando continuidade a primeira, ocorreu na aula seguinte, a professora trouxe as atividades corrigidas, com as devolutivas, e fez uma correção coletiva retomando as dúvidas, os erros identificados nas respostas das questões, utilizando a lousa.

Os resultados e análises serão apresentados, conforme a realização das atividades: 1º. Resultados individuais, conforme a mostra de alunos selecionados durante a primeira etapa do Método Recepcional, Determinação do horizonte de expectativas; 2º. Serão analisadas respostas orais das questões em que os alunos responderam parcialmente ou erraram, expostas durante a correção coletiva, através da elaboração de episódios, seguindo o modelo da 1ª. parte da oficina.

Apresentação dos resultados individuais: dos doze alunos que fazem parte do grupo representativo da turma, um do nível **abaixo do básico** não realizou a atividade, devido a uma questão de saúde. Referente ao poema 1, em relação ao objetivo intermediário “Identificar o tema”, os alunos que se encontram nos níveis **avançado e adequado** identificaram os versos adequadamente relacionados ao tema do poema. Já dos alunos que estão nos níveis **básico**, somente um realizou parcialmente a questão. Os estudantes, nível **abaixo do básico, não** identificaram os versos, deixaram a questão em branco, alegando não saber.

Quanto ao segundo poema, os alunos apresentaram o mesmo comportamento em relação ao poema 1, quanto à identificação do tema: aqueles nos níveis **avançado e adequado** resolveram a questão de forma adequada. Em relação aos alunos nos níveis **básico e abaixo do básico**, somente um deles conseguiu identificar o tema do poema. É o mesmo aluno que

respondeu parcialmente à questão do poema 1. Referente ao objetivo intermediário “discriminar metáforas de comparação”, os integrantes do nível avançado apresentaram o resultado esperado. Já um dos alunos que se encontram no nível adequado, confundiu-se, invertendo as figuras de linguagem. Quanto aos integrantes do nível básico, um deles realiza corretamente à questão, um outro acerta parcialmente. Já os alunos em nível abaixo do básico, um deles acerta parcialmente à questão.

A realização de atividades individuais é fundamental para o professor acompanhar o percurso individual dos estudantes, mapeando os avanços e dificuldades, que devem ser consideradas para o planejamento de etapas seguintes. Ao apresentar respostas oralmente, os alunos contribuem para troca de ideias, ampliando os repertórios acerca dos temas abordados nos poemas e da semântica. Os quadros, a seguir, são trechos das aulas referentes à correção coletiva, usando a lousa. Neles estão transcritos diálogos, indicando comentários relevantes, em que diferentes conhecimentos são compartilhados, caracterizando uma situação de interação professor e aluno, aluno e aluno, ampliando o contexto sociocognitivo, ou seja, a bagagem de cada um.

H-38 - Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema.

Habilidade decomposta- objetivo intermediário

Identificar o tema do poema

Correção da questão A: Grife os versos em que o eu lírico define o amor.

QUADRO 29 - Episódio 11 - Transcrição de filmagem - questão A

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Prof.^a: Eu verifiquei durante a correção que vocês tiveram dúvidas, e eu gostaria de ouvi-las.	Aluno 1: Eu fiquei em dúvida se usava as primeiras linhas ou não. Aluno 1: Por causa da comparação.	Prof.^a: Por que você desistiu de usar? _____
Prof.^a: Então, a gente poderia dizer que esse amor de um homem por uma mulher e de uma mulher por um homem é um amor romântico?	Aluno 1: Do amor verdadeiro. Mas não pode ser só esse amor. Pode ser de um homem por um homem, de uma mulher por uma mulher. Aluno 2: É isto que a gente está falando, não só de amor	Prof.^a: Vocês estão pensando o amor de uma forma geral.

	romântico. Você pode amar qualquer coisa, uma flor...	
	Aluno 3: Ele está dizendo (indicando um colega) que não aceita esse amor de homem com homem, mulher com mulher.	Prof.^a: O poema, talvez, propicie pensar tudo isso, mas nós não vamos entrar num debate. Mas vamos abrir para pensar, quem disse que não aceita esse amor mais geral, vai pensar por quais razões não aceita.
Prof.^a: Realmente, a definição de amor está nos últimos cinco versos. (A professora explica a correção que fez na questão, folha dos alunos, colocando interrogação, meio certo) Faz a leitura dos versos que definem o amor.	Aluno 1 e aluno 3 questionam a palavra horror. Aluno 2: O amor é horror em relação a tudo que o ser inventa, tipo não só a uma situação tipo racismo, preconceito, poluição. (a aluna disse mais algumas palavras, que não foram compreensíveis)	Prof.^a: O horror será que ele poderia ser pensado como um desprezo da pessoa ou uma indignação a uma situação? Prof.^a: A gente precisa pensar no título “O amor não é só”. A autora inicia o poema com a negação de um conceito, que o amor não é só entre homem e mulher, para mostrar como o amor é abrangente. E a palavra tudo se refere a esse conceito. (a professora evidencia a importância do pronome tudo para a produção de sentido.)

Fonte: elaborado pela autora

Este trecho de aula foi destacado para apresentar uma amostra das ideias e conhecimentos dos alunos acerca do conteúdo temático do poema. Os diálogos indicam como a situação de leitura desse gênero, pode proporcionar momentos de reflexão e discussão sobre questões que estão presentes na formação de um indivíduo. A atividade está centrada no significado mais amplo do texto, e análise está pautada, segundo Lajolo (1993), no modo como o texto diz o que diz. Para isso, é necessário que os alunos observem os elementos do texto, operando com seus conhecimentos linguísticos, ampliando-os na situação de interação texto e leitor.

Neste caso, foi necessária a análise dos versos que justificassem a temática, já explícita no título, e para isso, os alunos precisavam discriminar os elementos linguísticos, no caso, o uso da expressão “não é só” (não: advérbio; é: verbo; só (advérbio), do substantivo abstrato “horror” e o pronome “tudo”. Comparando o poema “**O amor**”, primeira parte da oficina, que predomina substantivos concretos na composição de metáforas, com o poema “**Amor não é só**”, desta parte, há uma gradação em relação à compreensão textual. Porque os alunos precisam analisar o poema “**Amor não é só**” identificando o papel das referidas classes gramaticais, presentes no poema, para atribuição de sentidos.

H-34 - Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Habilidade decomposta- objetivo intermediário

Discriminar metáfora de comparação.

Questões: B - Grife no poema os versos em que ocorrem metáforas.

C - Retire do poema os versos em que ocorrem a comparação.

QUADRO 30 - Episódio 12 - Transcrição de filmagem - retomada

Antecedente	Resposta	Consequente
Prof.^a: (Apontando para a definição de comparação e metáforas, anotadas na lousa). “A partir da leitura das definições e verificando a correção dos exercícios, que entreguei a vocês, ficou estabelecida a diferença entre elas?” (A professora explica novamente as figuras de linguagem). “Pensando nisso, vamos voltar às questões, porque houve confusão. Vejam o que grifaram na questão B?”	Aluno 1: Poesia é brincar com palavras. Aluno 2: (respondendo à questão da prof.) Porque tem o “como”. Aluno 1: Porque está comparando.	Prof.^a: Por que o “como se brinca” não pode ser metáfora? Prof.^a: Porque se não tivesse o verso assim “Poesia é brincar com palavras, a gente já leria “Poesia é como se brinca com bola, papagaio, pião,” que é uma comparação.
Prof.^a: Onde mais temos a comparação?	Aluno 3: “Como a água do rio que é sempre nova.”	Prof.^a: “Como cada dia que é sempre um novo dia”
Prof.^a: (Chama a atenção dos alunos para a expressão que é, e compara com o poema Amor não é só, escrito na lousa). “Para que é usada a expressão o que é?”	Aluno 1: Para explicar. Aluno 2: Para completar. Aluno 2: Tipo no dicionário, a palavra que é derivada de tal, tal elemento.	Prof.^a: (Apontando um verso, na lousa, do poema Não é só mostra a função da expressão que é). Prof.^a: Isso! Então vamos pensar e entender a importância de se analisar as palavras. Aqui, nós estamos analisando no poema. Mas o mesmo deve acontecer em relação aos textos argumentativos, narrativos, porque é assim que vamos construindo ideias, vamos compreendendo.
Prof.^a: Qual é a outra metáfora no poema?	Aluno 3: Vamos brincar de poesia. Alunos: (respondendo à última pergunta da prof.) Brincar.	Prof.^a: Por que é uma metáfora? Qual é a palavra que é a metáfora? Prof.^a: Porque brincar está com o sentido de criar uma poesia.

Prof.^a: Se o autor, ao invés de usar a palavra brincar, tivesse escrito “vamos produzir uma poesia?”	Aluno 1: Não ia ser uma metáfora. Aluno 1: A gente pararia, porque dá um medo assim da palavra.	Prof. ^a : O que vocês fariam? Continuariam lendo ou parariam?
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Nesta parte da aula, a professora retoma os conceitos de “comparação” e “metáfora” explicando-os, através da definição dos conceitos escritos na lousa, porque os alunos, durante a realização da atividade individual, apresentaram dúvidas. O trecho acima destaca o procedimento de ensino, através de perguntas indutoras e da explicitação, a professora conduz a atividade, de modo que os alunos apresentem suas ideias, dúvidas e certezas acerca do conteúdo. A professora também destaca a expressão “que é” analisando sua função no texto.

Comparando a atividade na primeira parte da oficina com a segunda, em relação à discriminação de metáfora e comparação, identifica-se que na primeira, a professora procurou realizar o mapeamento do conhecimento dos alunos, e que na segunda ocorre a sistematização dos conceitos.

Oficina 1- 3ª. parte- atividade realizada em duplas

A terceira parte da oficina consistiu numa produção textual, texto verbal e não-verbal, em folha sulfite, a partir dos quatro poemas estudados: O amor, O poeta, Amor não é só e Convite. Os alunos escolheram um dos poemas estudados, para adaptá-los em imagem. Também escreveram a justificativa para a escolha do mesmo, de forma que palavra e imagem compusessem um único texto. Conforme característica da segunda etapa, Atendimento do horizonte de expectativas, do Método Recepcional, esse tipo de atividade, atuação do aluno, já tinha sido desenvolvida no primeiro bimestre, e além de conhecida, também foi muito motivadora para eles.

A produção dos alunos permite a análise do desenvolvimento da compreensão, de forma diferente das questões escritas e exposições orais. Os poemas estudados apresentam temáticas distintas: lirismo amoroso (Amor e Amor não é só) e descrição de objeto, que neste caso, estuda-se o metapoema, o fazer poético (O poeta e Convite). Os referidos textos também apresentam uma gradação nos elementos linguísticos a serem analisados e um nível de complexidade diferente entre eles. As produções dos alunos encontram-se nos anexos deste trabalho.

Desse modo, dos alunos, selecionados para análise de suas produções, dois, que constituem a dupla¹, escolheram o primeiro poema “O amor”. Esses alunos, segundo o nível

da proficiência, fazem parte do grupo que estão no nível abaixo do básico. O poema, escolhido por eles, apresenta um grau mais simples de compreensão, porque é escrito com a predominância de substantivos concretos, o que proporciona de forma direta a evocação de imagens mentais, estabelecendo a relação entre a palavra e o mundo. Na produção textual desses alunos predomina a imagem, de uma rosa bem grande e duas pequenas borboletas. O texto escrito limita-se a justificar a escolha de forma sintética: “Eu escolhi esse poema porque achei mais fácil para poder desenhar e achei muito bonito.”(anexo 3, figura 4, p. 164) Já o outro aluno, também do grupo intitulado abaixo do básico, escolheu o poema “O amor não é só”, desenhou um grande coração, escrito amor, e justificou sua escolha: “Escolhi esse poema porque sim, nós somos livres para amar quem queremos e não precisa ser só pessoas, mas sim o que faz bem.”(anexo 3, figura 5, p. 164)

Dos alunos classificados no nível básico, um escolheu o poema “O amor não é só”, desenhou um grande coração com flores num dos lados e escreveu uma frase clichê: “Se um dia de tristeza, você tiver de escolher entre o mundo e o amor, escolha o amor e conquiste o mundo!” (anexo 4, figura 6, p.165) Outro aluno escolheu o poema “Convite” e escreveu, de forma centralizada e letras grandes “Vamos brincar de ser poeta com nossas emoções.”, desenhando um pião, uma amarelinha e uma bola. (anexo 4, figura 7, p. 165) O outro escolheu o poema “O poeta”, representando com as seguintes imagens: uma folha em branco, um tinteiro com uma pena e uma parte do universo com o desenho do planeta saturno. (anexo 4, figura 8, p. 165)

Quanto aos alunos, classificados no nível adequado, dois deles preferiram o poema “Amor não é só”. O primeiro aluno escreveu o título no canto superior esquerdo da folha, representando-o através de uma figura feminina em uma posição de ioga, no centro da folha, com diferentes desenhos pequenos (arco-íris, gaiola, bebê, aliança, mãos dadas, árvore, a palavra zoo) distanciados do corpo, mas ligados por linhas pontilhadas. Também há uma grande árvore, no canto direito, com o seguinte dizer: “Existem outras formas de amar; amar animais, a natureza, objetos, o universo no qual habita, e claro amar seu próprio universo. Amar é ser livre, independente dos outros. Ame tudo e todos, mas se ame acima de todos.” Abaixo dos desenhos há uma grande frase “Amar é viver em comunhão.” (anexo 5, figura 9, p. 166) O outro aluno, deste grupo, que também escolheu “Amor não é só”, produziu seu próprio poema, constituído de duas estrofes de cinco versos cada, intitulado “Substantivo abstrato”. Será destacada, a seguir, a primeira estrofe: “O existir de ti em mim, / É classificado de substantivo abstrato/ Não faz sentido/ Me faz inanimado/ Como um retrato. (anexo 5, figura 10, p. 166) O terceiro aluno, escolheu o poema “O Poeta” e fez sua produção constituída de imagens, a partir

das metáforas do poema, usa o vocábulo PALAVRA, transformando cada letra numa parte de um castelo. Atrás do castelo, há uma grande árvore, do lado esquerdo, um pássaro e do lado direito, em chapéu de mágico em atuação. (anexo 5, figura 11, p. 166)

No grupo dos alunos que fazem parte do nível avançado, um deles faltou, devido a problemas de saúde. Um dos presentes, escolheu o poema “Convite”, centralizou o título no alto da folha, e desenhou um grande envelope de convite sorrindo, no centro da folha, e uma bola, um papagaio e um pião, todos tristes, cada um num canto da folha. No espaço restante, canto direito abaixo, escreveu: “É um convite para escrevermos poemas e poesias, pois “brincar com palavras” é uma coisa que não se gasta, ao contrário do papagaio, da bola e do pião. “Brincar com palavras” nos ajuda a entendermos melhor uns aos outros, o que sentimos, pensamos, a compartilhar e aprender.” (anexo 6, figura 12, p. 167) O outro aluno, optou pelo poema “Amor não é só” e produziu o seu intitulado “A essência de tudo que é justo e verdadeiro”, constituído de quatro estrofes de cinco versos cada. Somente a primeira estrofe será transcrita: “Um dia todas as coisas hão de passar. / Os dons naturais, sentenças, feitos, matéria. / Porém como aquele que foi, hoje é, / e para sempre há de ser/ O amor é a essência de tudo que é justo e verdadeiro. (...) (anexo 6, figura 13, p. 167)

Considerando que “a leitura com compreensão pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles” (GOMES, DE SOUZA, 2016, p.234), a análise das produções dos alunos, permite identificar e relacionar o nível de leitura que se encontram as seguintes características: os alunos, do nível abaixo do básico, apresentam um número de relações menores, restringindo-se ao conhecimento de mundo, relacionados às experiências pessoais. Já os alunos que se encontram no nível básico, demonstram ampliação nas relações: a poesia como forma de lidar com as emoções, e a sua extensão, representada pelo desenho do universo, evidencia outros conhecimentos, como o enciclopédico, exemplificado com elementos da astronomia; e objetos antigo, como o tinteiro e a pena, conhecimento histórico.

Os alunos, nível adequado, já formularam hipóteses mais elaboradas em relação ao significado dos textos, mobilizando muitos conhecimentos de mundo e escolares, como os exemplos do conceito de ioga, e conhecimentos linguísticos para a produção de um poema, a partir do conceito de uma categoria gramatical. Os alunos, nível avançado, realizam relações mais complexas, mobilizando conhecimentos linguísticos estruturados, como no caso, do poema intitulado “A essência de tudo que é justo e verdadeiro”.

A atividade possibilitou que os alunos mobilizassem muitos conhecimentos, que permitiu a interação texto e leitor, caracterizada em cada produção textual, evidenciando, assim,

aprendizagens. Ela é culminante para indicar que o objetivo comportamental **“Efetuar leituras compreensivas”**, da oficina 1, foi atingido, pois a maioria dos alunos conseguiram ampliar o seu repertório leitor, estabelecendo muitas relações utilizando seu conhecimento de mundo, enciclopédico e linguístico. Vale ressaltar que os poemas estudados são curtos, têm uma linguagem simples, de acordo com a etapa dois do Método Recepcional, atendimento do horizonte de expectativas. Contudo, dois alunos, especialmente, do nível abaixo do básico, apresentaram uma produção, em termos do texto verbal, muito aquém do esperado para idade e série, representando, dessa forma, um grande desafio para o planejamento das condições de ensino.

4.3 - Fase IV – Descrição e análise de condições de ensino: oficinas 2, 3, 4, 5 e 6

4.3.1- Oficina 2- 1ª. parte – Atendimento do horizonte de expectativas- atividade em dupla

A oficina 2 faz parte da segunda etapa do Método Recepcional, *atendimento do horizonte de expectativas*, e é uma continuidade da oficina 1, por isso, ela apresenta os mesmos procedimentos de ensino e tipos de atividades já desenvolvidos anteriormente. A professora retomou as habilidades H38 - Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema e H34- Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. O desenvolvimento das referidas habilidades, iniciou-se na oficina 1, que teve a primeira e segunda partes realizadas nos dias 12 e 13 de junho, antes das férias. A terceira parte foi realizada no início de agosto.

Considerando a necessidade da retomada das habilidades, o objetivo comportamental foi mantido **“efetuar leituras compreensivas”**. Para tanto, a oficina foi dividida em três partes. A primeira, foi a leitura do poema “Ao Shopping center”, de José Paulo Paes, constituído por estrofes e versos curtos, linguagem simples e temática próxima ao cotidiano dos alunos, conforme demanda as características da segunda etapa do Método Recepcional. A atividade, como registro de compreensão, de acordo com o protocolo de análise, foi “atuação dos alunos”, em dois momentos: 1º. através de uma produção escrita, eles responderam à sete questões, em duplas; 2º. momento, apresentaram oralmente suas respostas. Nessa ocasião, a professora realizou os “procedimentos corretivos”, sempre através de perguntas indutoras, com o objetivo

de proporcionar um momento de reflexão e partilha de ideias e conhecimento dos alunos, considerando a interação texto e leitor, professor e aluno, aluno e aluno.

Para apresentação e análise das atividades realizadas, será transcrito apenas um trecho da aula, que pode exemplificar o quanto a leitura do poema suscitou o interesse dos alunos em apresentar suas ideias e opiniões, evidenciando a criticidade em relação ao tema abordado. O fragmento, transcrito a seguir, refere-se à habilidade de identificar o tema de um poema, através da seguinte questão: **Qual é o tema veiculado no poema “Ao Shopping center”?**

QUADRO 31 - Episódio 13 - Transcrição de filmagem - identificar o tema

Antecedentes	Respostas	Consequentes
Prof.^a: (Solicita a leitura oral, dois alunos leem a primeira questão.)	Aluno 1: Ao shopping center. Aluno 2: Consumismo. Aluno 3: Consumo desenfreado, excessivo na sociedade atual. Aluna 4: João Paulo Paes já morreu?	Prof.^a: (Anota as respostas na lousa)
Prof.^a: O autor é José Paulo Paes, morreu em 1998.	Aluna 5: O mais legal é que ele fez o poema em 1900 e pouco, e o tema é bem atual. (...) Parece que ele previu o futuro. Aluna 2: Se ele estivesse vivo, escreveria algo muito pior sobre o assunto.	Prof.^a: Se pensarmos na sociedade bauruense, nós só tínhamos um shopping e agora temos dois.
Prof.^a: Alguém respondeu diferente na questão 1?	Aluno 1: Buscando o consumismo, buscando a perfeição. Aluno1: A mídia induz a pessoa, não generalizando, ela faz um molde. Então, a pessoa compra uma roupa, por causa da moda. Aluno 2: Induz a um padrão. Aluno 1: As pessoas comprem, conforme a moda ditada pela sociedade. Aluna 2: Acho que quando o poeta escreveu o poema, era pensando no consumismo por consumismo, agora é para se encaixar num padrão.	Prof.^a: O que vocês pensaram sobre o consumismo e a relação com a perfeição? Vocês concordam com o aluno 1, que a moda ditada faz com que a gente consuma desenfreadamente?

Fonte: elaborado pela autora

Ainda em relação ao tema, (questão 2) os alunos disseram que os shopping centers representam a “mídia, pecado, condenação porque levam às pessoas a consumir, seguindo um padrão.”

Quanto à habilidade H34, as questões exigiram que os alunos identificassem as seguintes figuras de linguagem: metáfora, personificação e antítese. Em relação à metáfora “almas penadas” (questão 4), os alunos não tiveram dificuldades para relacionar ao consumidor, consumista. Ainda analisando essa questão, os alunos estabeleceram a diferença entre consumidor, que compra o necessário, e o consumista, compulsivo por compras. E desse modo,

a “alma penada” é o consumista. Sobre a metáfora “Cada loja é um novo/prego na cruz”, (questão 5 A) os alunos apresentaram, coerentemente, suas respostas. A resposta a seguir, de um dos estudantes, sintetiza os comentários: “Cada loja nos prende com seus produtos, e acabamos por consumir sem precisar.” Já a metáfora “estamos sempre nus” (questão 5 B) foi relacionada à falta de dinheiro.

A questão 6 solicitava aos alunos que identificassem a figura de linguagem Personificação constituída na expressão “Grande Liquidação”, justificando o uso da letra maiúscula, como forma de destaque, e que a expressão se refere a maior liquidação, o preço mais baixo dos produtos, que irá resolver todos os problemas, a salvação. A identificação da antítese (questão 7) ocorreu de forma fácil para a maioria dos alunos, segundo as respostas orais. Alguns destacaram o verso errado. Em anexos, é possível conferir na íntegra as respostas de alunos, que não as expuseram oralmente. São dois, um do grupo 4, nível avançado, e outro do grupo 2, nível básico.

4.3.2 - Oficina 2- 2ª. parte - Atendimento do horizonte de expectativas- atividade individual

Na segunda parte da oficina 2, a atividade dois foi realizada individualmente, numa folha para entregar à professora. Consistia na leitura do poema “Dois e dois: quatro” e na elaboração das respostas de cinco questões, enfocando as habilidades H34 e H38. Em relação a esta habilidade, identificar a temática do poema e destacar um verso que comprove a resposta (questões A, E) os alunos, de maneira geral, encontraram dificuldades para retirar um verso, somente uma aluna, do grupo 3, nível adequado respondeu corretamente à questão. Ainda sobre a questão específica para identificar o tema (questão E), os integrantes do grupo 1, nível abaixo do básico, somente uma conseguiu acertar a resposta, porque uma das participantes faltou nesta aula, e a outra presente não concluiu a atividade. Quanto ao grupo 2, nível básico, duas alunas acertaram parcialmente e o outro errou. Já o grupo 3, nível adequado, um dos integrantes faltou, e as outras alunas acertaram parcialmente a questão. Somente o grupo 4, nível avançado, que houve dois acertos.

A compreensão do poema considerando a identificação de figuras de linguagens como a metáfora, a personificação e a antítese, parte da H34, foi verificada através de duas questões: 1ª. (b) Os alunos deveriam discriminar no poema se há a presença de metáforas ou comparação, retirando o verso para justificar a resposta. Somente uma aluna do grupo 1, abaixo do básico, não respondeu à questão. Os demais todos acertaram, conseguindo comprovar, com versos adequados, que a comparação é a figura presente no poema. Quanto à segunda questão (C), os

alunos precisavam identificar, em três versos distintos, as três figuras de linguagem destacadas no poema. No grupo 4, nível avançado dois alunos acertaram a questão. No grupo 3, nível adequado, duas não conseguiram identificar uma das figuras: uma aluna não apresentou a antítese e a outra, a comparação. Um dos integrantes faltou. Já nos grupos 2 e 1, somente uma aluna do grupo 1 acertou a comparação. Esta foi a primeira atividade em que três versos diferentes apresentam também figuras de linguagem distintas. A professora entregou as atividades corrigidas para que cada aluno verificasse seus erros e acertos.

Analisando os resultados, considerando a leitura dos dois poemas, em relação ao objetivo previsto “efetuar leituras compreensivas”, é possível dizer que o objetivo foi atingido parcialmente, porque na leitura do segundo poema “Dois e dois: quatro” os alunos apresentaram vários erros para responder às questões referentes as habilidades enfocadas. Sobre a ideia central do poema, os alunos demonstraram compreensão, mas ainda ficaram lacunas no entendimento da linguagem poética, que no caso, não especificaram “um verso afirmativo” como solicitado na questão, a maioria não identificou as figuras de linguagem referidas. Diante do resultado, interroga-se sobre algumas questões: 1ª. A questão C foi elaborada de forma inadequada? 2ª. Seria necessário decompor a habilidade H34 com mais especificidade? 3ª. O poema tem uma linguagem de maior complexidade, e os leitores ainda não tinham possibilidades de percepção e reconhecimento?

Uma constatação, o contexto de produção não foi apresentado aos alunos, portanto faltaram informações importantes sobre o período histórico, que com certeza, contribuiria para a compreensão, relacionando a linguagem conotativa aos fatos originários, no caso, o período da Ditadura.

4.3.3 - Oficina 2 - 3ª. parte - Atendimento do horizonte de expectativas - atividade em duplas

A terceira parte desta oficina iniciou-se ainda na parte anterior, quando os alunos elaboraram uma lista de fatos, situações, sentimentos, objetos valorizados por eles e que fazem a vida valer a pena. A partir das respostas, dos itens e frases apresentadas, a professora fez uma tabulação das respostas, anotando cada um em pequenos papéis, para que fossem sorteados. Em sala de aula, a professora explicou que a atividade seria iniciada com um sorteio de palavras, que eles escreveram na atividade anterior. Cada dupla deveria sortear três palavras, e a partir delas produzir um pequeno cartaz, usando para isso folha de sulfite, lápis de cor, canetinhas. As imagens e textos do cartaz devem envolver as três palavras.

Essa foi uma atividade de atuação do aluno que envolveu a síntese entre o tema abordado no poema “Dois e dois: quatro”, de Ferreira Gullar, e a sua visão de mundo. Os cartazes produzidos pelos alunos apresentaram os temas da seguinte forma: Grupo 1, nível abaixo do básico: uma das integrantes, em dupla, fez três quadros distintos, independentes, produzindo no primeiro deles, no centro, no alto da folha uma flor com a palavra gratidão; no quadro, canto inferior esquerdo, há um casal unido por um coração e a palavra usada é o companheirismo e o terceiro quadro, no canto direito tem um sol sorrindo e a palavra alegria. (anexo 7, figura 14) As outras duas alunas desse grupo desenvolveram juntas o trabalho: fizeram um grande livro no centro, com a seguinte frase acima: Fé em tudo naquele que me fortalece!! E no canto esquerdo superior, a palavra Família em destaque. (anexo 7, figura 15, p. 168)

O grupo 2, nível básico, somente uma integrante entregou a atividade. No centro da folha há uma grande escola e no canto esquerdo superior, os seguintes dizeres: Você pode viver a vida como quiser, mas se você focar nos estudos, poderá viver momentos essenciais. (anexo 8, figura 16, p. 169)

Já no grupo 3, nível adequado, todos os integrantes realizaram sua produção. Uma das alunas desenhou dois quadros, um dentro do outro. No quadro menor, central, há dois rostos desenhados, alguns corações pequenos e notas de música e as palavras: artista preferido+ música+ afinidade. No quadro externo, de um lado um menino cantando no microfone e a frase: I’m love with my car string back gloves in my automolove. Do outro lado, há uma garota e a frase: Oh girls just wanna have fun! Fora dos quadros, abaixo na página: Não há som que cante uma amizade que se soldou na música. (anexo 9, figura 17, p. 170) Outra integrante desse grupo, desenhou um casal de crianças de mãos dadas, canto direito da folha, e no canto esquerdo o símbolo cifrão, alguns desenhos pequenos e as palavras fama e noites de baladas. Abaixo, no centro, a frase: Quanto vale uma amizade? (anexo 9, figura 18, p. 170) O outro aluno desenhou no centro da folha, um grande círculo com uma paisagem: o mar entre ilhas e coqueiros e um barco a vela e ao fundo, o céu da cor do sol, ambos amarelo. (anexo 9, figura 19, p. 170)

No grupo 4, nível avançado, só uma aluna estava presente e entregou o cartaz, com desenhos de formigas, no chão entre um morango e um doce, abelhas no céu próximas a uma grande flor. No alto da folha a frase A vida só vale a pena... e entre as abelhas e formigas, no centro da página, a frase contínua: Pelo respeito que exercemos. Pelo trabalho que fazemos. E pela tranquilidade que colhemos. (anexo 10, figura 20, p. 171)

A atividade proporcionou um momento de reflexão sobre a temática do poema e a sua relação com a vida, cada grupo a sua maneira, conforme seus conhecimentos de mundo, enciclopédico e linguístico, estimulando o imaginário, a sensibilidade, valores e

comportamentos. Portanto, segundo Lajolo (1993) a leitura literária é imprescindível, porque permite a possibilidade de se discutir simbolicamente os impasses, os desejos e utopias de uma sociedade.

4.3.4 - Oficina 3 - 1ª. parte - Ruptura do horizonte de expectativas - atividade em dupla

Durante as oficinas 1 e 2, as atividades foram realizadas conforme às características da etapa dois do Método Recepcional, *atendimento do horizonte de expectativas*, oferecendo à turma situações compatíveis às suas experiências, considerando a necessidade de escolher textos que favoreçam a interação do leitor, bem como o planejamento dos tipos de atividades com o objetivo de propiciar a interação professor e aluno.

A partir da oficina 3, as atividades desenvolvidas fizeram parte da etapa três do Método Recepcional, *ruptura do horizonte de expectativas*, que se caracteriza por apresentar aos alunos leituras que causem estranhamento, os textos devem ser mais exigentes, devido às diferentes estruturas composicionais e abordagem temática. Portanto, esta etapa demanda a realização de outras formas atividades, também classificadas conforme os três tipos do protocolo de análise: procedimentos indutores, procedimentos corretivos e atuação do aluno. Quanto ao objetivo comportamental, há uma exigência maior, porque além de “efetuar leituras compreensivas”, os alunos também devem “ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem”, conforme propõe o Método Recepcional. Por isso, a oficina três é composta por três partes e atividades com maior exigência em relação à leitura, que estão caracterizadas, a seguir, conforme o enfoque necessário para a decomposição das habilidades destacadas neste estudo.

A primeira parte da oficina enfocou as habilidades H34 e H38 e constitui-se da leitura e análise de três poemas. (apêndice 5, p. 215) A atividade inicial requereu à leitura da obra “O bicho” de Manuel Bandeira. Os alunos estavam organizados em duplas, resolvendo às questões nos respectivos cadernos. Para responder à primeira, precisavam ler o poema e completar o último verso, o que gerou bastante dúvidas, porque os alunos pensaram em muitos animais, mas não chegaram à conclusão de que “O bicho” era o homem. O poema causou um impacto e um estranhamento na turma, alguns não conseguiam entender a metáfora, o homem ser o bicho. Somente após a resolução da questão 1, que se passou à questão dois, referente à identificação do tema do poema. Nesta, também houve confusão porque para alguns alunos, o tema era o título. Mas, conforme a turma foi apresentando sua resposta, chegou-se à conclusão de que o poema aborda a desigualdade social. Sobre a questão três, um dos alunos não lembrava o significado de metáfora. Então, a professora pediu para que consultassem o caderno,

verificando a anotação que diferencia metáfora de comparação. Uma das alunas, que raramente se manifestava oralmente, encontrou e leu. A professora usou de procedimentos indutores, facilitadores para explicar a diferença entre as figuras, fazendo anotações na lousa e relacionando aos versos do poema. Quanto à questão 4, algumas duplas apresentaram sua opinião, dentre elas, foram destacadas duas porque sintetizaram os comentários apresentados: “No poema, o homem age por instinto para garantir a sua sobrevivência.”; “É uma crítica social atual, porque o ser humano pensa só no próprio bem estar, não nas pessoas ao redor, e isso acontece diariamente.” O poema causou o estranhamento, levando os alunos a refletirem sobre a condição humana.

Para a resolução das quatro questões seguintes, os estudantes precisaram ler dois poemas “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira e “Poema brasileiro”, de Ferreira Gullar. (apêndice 5, p. 216) As questões enfocaram a H38 estabelecendo a relação entre a forma e o tema. Nesta etapa, a habilidade foi desenvolvida por completa. Na primeira questão, os alunos precisavam identificar que os textos são poemas devido à sua composição poética, constituídos por versos e estrofes. Alguns alunos conseguiram discriminar as características da notícia que foram utilizadas, intencionalmente, no poema para impactar. Através de procedimentos indutores, a professora evidenciou como o texto de Manuel Bandeira, apesar de usar alguns elementos da notícia, não pode ser considerado como tal, devido à ausência de objetividade e precisão, não indica datas, lugares, nomes completos para conferir veracidade, como determina o gênero notícia. Sobre o poema de Ferreira Gullar, os estudantes foram levados a identificar que as informações que compõem os seus versos, tem características de uma manchete de jornal. Através da comparação dos elementos do texto jornalístico e do poema, a professora explicitou a diversidade temática de poemas: o lirismo amoroso, lidos em aulas anteriores, o poema de crítica social, como os de Manuel Bandeira e Ferreira Gullar, que procuram propor uma reflexão sobre um tema relevante, através de versos livres e o campo semântico.

Quanto ao poema “Ao desconcerto do mundo” de Camões, a professora fez a leitura e, devido à falta de tempo foi para a segunda questão, perguntando aos alunos em que ano o texto poderia ter sido escrito? Os alunos perceberam que se tratava de uma obra mais antiga, identificaram devido à preposição destacada. Identificaram, também, as rimas, mas estimaram que sua produção foi no século XIX ou XX. Ficaram bastante espantados com a informação, dada pela professora, de que se tratava de um poema de Camões, do século XVI.

Dessa forma, os alunos experienciaram a leitura de novos textos, demonstrando receptividade, através dos questionamentos, comentários, ideias. A trajetória de leituras,

realizadas nas oficinas, está caracterizada por textos cotejados, inicialmente, de uma linguagem mais atual que gradualmente distanciou-se do cotidiano dos alunos, para adentrar em um período histórico distante.

Quanto aos objetivos comportamentais, primeiro, “efetuar leituras compreensivas e críticas”, devido à etapa do Método Recepcional que propõe o estranhamento em relação aos textos, os alunos precisaram de várias explicitações da professora, inclusive, conforme também propõe o método, para proporcionar segurança e continuar a leitura, interagindo com o texto. Se não tivesse havido as dúvidas, os textos escolhidos estavam de acordo com o horizonte de expectativas e não haveria a ruptura necessária. Quanto ao segundo objetivo “ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem”, também foi atingido, houve interação entre texto e leitor, devido ao envolvimento dos alunos, buscando a compreensão em situação de interação entre a professora e os alunos, alunos e alunos.

4.3.5 - Oficina 3 - 2ª. parte - Ruptura do horizonte de expectativas - atividade em dupla

Nesta aula dupla, total de oitenta minutos, os alunos foram à sala de informática da escola para realizar uma pesquisa bibliográfica e as principais características da obra dos seguintes autores: Manuel Bandeira, Ferreira Gullar e Camões. Além de usarem a internet, a professora também ofereceu a possibilidade do uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa, do Ensino Médio. Todas as informações necessárias à pesquisa estavam registradas nos livros. Metade da turma, também, o utilizou para realizar a atividade.

Devido aos dois aspectos da pesquisa, dados biográficos e análise crítica das referidas obras, estavam enfocadas, nesta atividade, duas habilidades, a H38 e H41. Os alunos estavam organizados em duplas, e deviam pesquisar dois poetas, os dados biográficos e um poema de cada autor, já indicado pela professora. A turma também estava dividida em dois grupos: o primeiro pesquisou Ferreira Gullar e Camões; o segundo, Manuel Bandeira e Camões. Desta forma, todos pesquisaram Camões.

Os alunos receberam um roteiro de pesquisa, organizado em duas partes: a primeira com cinco questões perguntava dados e fatos sobre a vida dos autores. A segunda, também contendo cinco questões, solicitava aos alunos que pesquisassem críticas literárias dos seguintes poemas: “Dois e dois: quatro” de Ferreira Gullar; “Ao desconcerto do mundo” de Camões, no caso do grupo 1. O grupo 2 pesquisou o poema “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Manuel Bandeira, e também “Ao desconcerto do mundo” de Camões.

Para localizar e ler os textos de críticas literárias, a professora orientou que os alunos escrevessem no site de busca da seguinte forma: análise crítica literária do poema “Ao desconcerto do mundo”. Como foi a primeira vez que realizaram tal tarefa, a turma precisou de muita ajuda para conseguir acessar as informações. O equipamento escolar também não apresentou as condições necessárias e com isso, a maioria das duplas não conseguiram finalizar a pesquisa, respondendo todas as questões sobre os dois autores. Contudo, sobre um dos autores todos finalizaram.

O procedimento de ensino predominante na situação foi a instrução, porque os alunos precisaram segui-las, num passo a passo, para localizar informações explícitas sobre a vida dos autores e sobre os poemas pesquisados. O objetivo geral dessa pesquisa é desenvolver repertório leitor literário e isso demanda leituras, visando o conhecimento da vida e obra dos autores, bem como, identificar, nas análises críticas literárias, a visão de outrem sobre a mesma leitura, já realizada por ele, leitor. Assim, a noção de contexto social, histórico, literário é ampliado, o que possibilita uma interação maior entre texto e leitor. Por isso, em todas as atividades desenvolvidas, os alunos leram, e especialmente para abordar a obra de Camões, porque somente aulas expositivas não possibilitariam que o objetivo fosse atingido.

No dia seguinte, a professora usou uma aula de quarenta minutos para fazer a devolutiva sobre os poetas pesquisados. Iniciou, pedindo que uma das duplas, que conseguiram finalizar a pesquisa sobre Ferreira Gullar, realizassem a leitura das respostas, e para cada item lido, a professora destacava informações primordiais, como: nome e pseudônimo do autor, principais características da sua obra, período que viveu. As alunas também apresentaram algumas características do poema “Dois e dois: quatro” e a professora foi apontando-as no texto, um cartaz colado na lousa. A docente explicou a relação título e forma do poema, porque a estrutura das estrofes, formadas por um quarteto e seis dísticos, estão indicadas no título. Através de procedimentos indutores, a professora procurou possibilitar que os alunos compreendessem a relação forma e tema. Uma das estudantes, durante as explicações, fez o seguinte comentário, sintetizando essa parte da aula: “Quando você vai analisar um poema, você precisa analisar a estrutura, porque muitas vezes, a estrutura fala mais que o poema.”

Também foi retomada a questão referente à identificação das figuras de linguagem: metáfora, antítese e personificação (H34) devido ao número de erros cometidos na atividade individual anterior. Novamente a professora explicou o conceito de figuras de linguagem, bem como a definição de cada uma das referidas no poema e o respectivo verso em que se encontravam.

As obras “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira e “Ao desconcerto do mundo”, de Camões também foram afixadas na lousa, cada uma em um cartaz, e a professora destacou a diferença entre versos livres presentes nos poemas de Manuel Bandeira e Ferreira Gullar, em relação à redondilha maior que compõem os versos de Camões. Também foram expostas as principais características da vida e obra de Manuel Bandeira e Camões. Dessa forma, a docente procurou evidenciar para os alunos que uma obra literária é caracterizada, enquanto forma, conforme o seu “contexto de produção”. Os três poemas estudados apresentavam o mesmo conteúdo temático, a crítica social, mas se diferenciaram quanto à composição poética. Parte da aula, transcrita, encontra-se no apêndice 8, página 238.

4.3.6 - Oficina 3 - 3ª. parte - Ruptura do horizonte de expectativas - atividade em duplas

Novamente, em uma aula dupla de 80 minutos, a professora levou os alunos à sala de informática para realizar outra atividade, dessa vez somente sobre Camões. Os alunos, em duplas, receberam uma folha impressa para ser completada com as informações pesquisadas. (apêndice 5, p. 218, 219) Além dos vídeos indicados pela professora, os estudantes também poderiam consultar o livro didático. O material encontrava-se disponível no ambiente. A primeira parte da pesquisa foi sobre “Os Lusíadas” como a obra é constituída: número de estrofes, versos, temática, caracterização das partes, denominadas cantos. Na segunda parte, os alunos escreveram sobre o contexto histórico da obra e o conceito de epopeia. Ainda tiveram o primeiro contato com o lirismo presente nos poemas de Camões. Para isso, a docente indicou um vídeo que apresentava trechos de sonetos, e os alunos deveriam pesquisar aquele que mais chamou sua atenção.

Como a atividade requereu a identificação de informações explícitas e a transcrição das mesmas para a folha, a maioria dos alunos conseguiu concluí-la. Apresentando os dados dos grupos acompanhados: grupo 1, abaixo do básico, uma aluna fez a primeira parte, referente à obra “Os Lusíadas”. As outras duas participantes faltaram. Quanto aos grupos 2 e 3, todos finalizaram, mesmo que uma questão ou outra estivessem incompletas. Já no grupo 4, dois integrantes realizaram corretamente as questões. Uma aluna faltou.

As habilidades presentes na atividade foram a H38, a relação forma e tema, e a H41 com enfoque no contexto de produção. A situação de ensino proporcionou aos alunos que tivessem o primeiro contato com a obra “Os Lusíadas” através de vídeo aula indicada e com orientações da professora, porque dessa forma, cada um dos estudantes poderia rever, o quanto fosse necessário, a explicação e ainda consultar o livro para auxiliar no registro da resposta.

Na aula seguinte, a professora montou um esquema na lousa para ser completado, conforme os alunos fizeram na folha impressa, que foi devolvida a eles já corrigida. Assim, a docente fez a devolutiva, retomando características essenciais da epopeia clássica de Camões. Os alunos foram compartilhando suas respostas e comentando aspectos complexos da obra. A docente trouxe uma versão em prosa da obra, usando-a para diferenciar a narrativa em versos e narrativa em prosa. O conceito de epopeia foi abordado, destaca-se aqui, algumas respostas dos alunos: “Conta a história de atos heroicos de uma nação”; “É um poema narrativo.” Uma das alunas, cita Robinson Crusoé, perguntando se é uma epopeia. A professora retomou o conceito, destacando que Robinson Crusoé é uma história sobre um indivíduo e “Os Lusíadas” representa a conquista de um povo.

Após a retomada, os alunos realizaram, em duplas, uma atividade que consistiu em ler um fragmento de um dos cantos, o episódio “O velho do Restelo”. O trecho selecionado para leitura contém três estrofes de oito versos cada, e a partir dela, responder três questões, que visam identificar a compreensão. A habilidade avaliada foi a H38, porque foi preciso estabelecer relação entre forma e tema. Para resolver a questão 1, dividida em A, B e C, primeiramente, os alunos deveriam ler a primeira estrofe, identificando os versos referentes à informação explícita.

Analizando as respostas apresentadas pelos grupos de alunos, que têm suas produções acompanhadas como amostragem da turma, foi possível constatar: grupo 1, nível abaixo do básico, duas das participantes, que sempre trabalham juntas em dupla, acertaram parcialmente, identificando apenas um verso e não respondem à pergunta. A outra aluna faltou. Quanto ao grupo 2, nível básico, uma das participantes, em dupla com a colega de costume, também acerta parcialmente, retirando os versos adequadamente, mas respondendo à pergunta de forma inconsistente. A outra participante do grupo realizou a atividade individualmente e acertou a questão. Já o outro integrante desse grupo, fez dupla com um dos participantes do grupo 3, nível adequado, e eles também respondem corretamente, como as duas meninas que também compõem o grupo 3. Quanto ao grupo 4, estavam presentes duas integrantes, que trabalharam juntas e também acertaram a questão.

Para resolver as questões B e C, foi necessária a leitura das duas estrofes. Novamente, as integrantes do grupo 1 realizaram parcialmente, destacaram os versos corretamente, mas não responderam à pergunta. O mesmo ocorreu com as integrantes do grupo 2. Já o menino, que fez a atividade junto com o integrante do grupo 3, respondeu à questão B parcialmente, mas a C foi corretamente. Já as meninas desse grupo, acertaram a B e parcialmente a C, pois destacaram

corretamente os versos, mas deixam de responder à pergunta. As representantes do grupo 4, responderam a B parcialmente e C corretamente.

Na questão 2, os alunos deveriam assinalar a alternativa correta e justificar a opção. Todos os alunos escolheram a alternativa adequada, mas somente uma dupla formada por integrantes dos grupos 2 e 3 e a dupla do grupo 4, escreveram a justificativa.

Já a questão 3, foi um exercício de assinalar verdadeiro ou falso conforme as proposições e justificar as verdadeiras. O grupo 1, discriminou corretamente as opções verdadeiras das falsas, mas justificaram somente uma. Já as integrantes do grupo 2 acertaram as alternativas, justificaram todas, mas erraram uma. A outra participante desse grupo, também acertou, mas não justificou. As participantes do grupo 3 também acertaram, mas as justificativas apresentadas estavam muito limitadas ao enunciado da questão. Os demais alunos, um integrante do grupo 2 em dupla com o grupo 3 e as integrantes do grupo 4, realizaram corretamente a questão.

A primeira observação sobre as atividades desenvolvidas na oficina três, refere-se ao fato de todas terem sido realizadas em duplas. Explica-se tal estratégia devido às características da etapa três do Método Recepcional, *a ruptura do horizonte de expectativas*, situação em que os alunos entram em contato com textos que apresentam maior exigência para leitura, adentrando em um mundo desconhecido. Para tanto, é necessário que a experiência literária ocorra em um ambiente de segurança para que os leitores possam prosseguir. E nesse sentido, as atividades em duplas são coerentes com a demanda da etapa. Os alunos podem se apoiar através da troca de ideias, conhecimentos, opiniões, especialmente em relação à leitura de uma obra como “Os Lusíadas”, mesmo considerando trechos curtos, há uma grande exigência quanto à linguagem literária, devido à sua distância no tempo e espaço. Outra observação refere-se à primeira questão, que a professora instruiu os alunos a lerem a primeira estrofe somente para organizar a resposta, antes que uma leitura global das três estrofes fosse realizada. Considerando o desenvolvimento da compreensão, a fragmentação do trecho destacado pode ter deixado lacunas para o leitor ao passar de uma estrofe a outra sem desenvolver a continuidade, focando apenas nas respostas das questões.

Diante dos resultados apresentados, mesmo considerando a realização das atividades em duplas, é possível avaliar que houve aprendizagens em relação aos conteúdos e desenvolvimento da habilidade enfocada em todos os integrantes dos quatro grupos. Também há um outro aspecto a ser destacado: a composição das duplas são os alunos que decidem, e eles não têm conhecimento da organização dos grupos, participantes da pesquisa, em que as atividades são analisadas mais detalhadamente. E nesta oficina houve uma organização de

duplas não ocorridas anteriormente, inclusive as meninas do grupo 4, sempre optaram por realizar suas tarefas individualmente, pouco interagindo com os colegas, e desta vez, fizeram a atividade em dupla. Portanto as condições de ensino têm favorecido a interação entre o grupo e entre texto e leitor.

4.3.7- Oficina 4 – 1ª. parte: Ruptura do horizonte de expectativas- atividade em duplas

Esta oficina também faz parte da etapa 3 do Método Recepcional, *ruptura do horizonte de expectativas*, e é composta por quatro partes. A primeira delas, com duração de 80 minutos, caracteriza-se pela retomada das questões realizadas em duplas referente à análise do fragmento da obra épica “Os Lusíadas”, de Camões. As respostas já estavam corrigidas pela professora e foram destacados os aspectos relevantes quanto ao tema e à forma que estruturam o poema. Após a correção, a professora entregou um texto, sem o título e o autor, aos alunos e solicitou que eles fizessem a leitura, e em seguida solicitou a audição de uma música e que os estudantes procurassem identificar quais versos da canção faziam parte do texto, que eles estavam em mãos. O texto era o soneto “Amor é fogo que arde...”, de Camões, e a canção era “Monte Castelo”, da banda Legião Urbana. Duas ou três alunas conheciam a música e a banda e fizeram comentários sobre elas. Porém, todos os alunos desconheciam o contexto de produção e que a maioria dos versos é um poema de Camões. Para a turma foi uma surpresa à referência ao autor. Também foi apresentado um esquema, na lousa, para que os alunos comparassem os poemas “Ao desconcerto do mundo”, o soneto “Amor é fogo que arde...” e “Os Lusíadas” analisando as suas características, discriminando a epopeia, a lírica filosófica em “Ao desconcerto do mundo” e o lirismo amoroso presente no soneto.

Após a análise do esquema na lousa, os alunos realizaram uma atividade de leitura, em duplas, do soneto “Amor é fogo que arde...” com objetivo de relacionar tema e forma e identificar as antíteses presentes na obra. Também leram outro poema, uma lírica filosófica, e um texto informativo, no livro didático, para identificar as principais características do lirismo amoroso, discriminando da lírica filosófica presente na obra de Camões.

Quanto ao desempenho dos alunos, apresentou-se da seguinte forma: grupo 1, abaixo do básico, somente uma aluna estava presente na aula, e respondeu somente uma questão corretamente dentre as sete solicitadas. No grupo 2, básico, uma das alunas realizou individualmente, errou a questão que exigia discriminar o soneto da lírica filosófica. A outra integrante do grupo, apesar de realizar a atividade em dupla, não conseguiu identificar as antíteses presente no poema e não discriminou, mesmo com o apoio do texto informativo, as

características do lirismo amoroso e da lírica filosófica. O terceiro aluno do grupo 2 realizou a atividade com um dos alunos do grupo 3, nível adequado. E estes erraram somente uma questão relacionada ao papel da mulher, presente no lirismo amoroso. Quanto as duas integrantes do grupo 3, elas também se reuniram em dupla e justificaram parcialmente somente a questão relacionada à identificação do tema e a forma. As demais respostas foram coerentes e completas. Já no grupo 4, nível avançado, as duas meninas trabalharam juntas, mas tiveram um desempenho muito abaixo do apresentado por elas nas demais atividades. Erraram três questões que necessitava realizar a leitura do texto informativo, referente às características do lirismo amoroso. O outro aluno do grupo 4, realizou a atividade individualmente, e errou a justificativa da questão que requereu discriminar as características do soneto em relação à lírica filosófica.

4.3.8 - Oficina 4 - 2ª. parte - Ruptura do horizonte de expectativas - atividade em duplas

Esta oficina também teve a duração de 80 minutos e foi realizada na sala de informática. Nesta atividade, os objetivos foram que os alunos estabelecessem relações entre forma e tema em diferentes obras artísticas, bem como identificassem o seu contexto de produção. Para isso, os estudantes pesquisaram críticas literárias sobre o poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana e assistiram a um vídeo, indicados pela professora, sobre o quadro “A persistência da memória” de Salvador Dali. Os alunos também pesquisaram o conceito e exemplos de “Instalações artísticas e poéticas”. Os alunos tiveram a seguinte orientação, anotada na lousa: assistam ao vídeo sobre o quadro “A persistência da memória” apresentado por Patrícia de Camargo. Leiam uma crítica literária sobre o poema, pesquisem o conceito e exemplos de instalação artística e poética e façam anotações em seus cadernos sobre a temática das obras e o seu contexto de produção. Essas informações serão utilizadas em atividades posteriores.

As orientações foram sintéticas, intencionalmente, para a professora verificar como os alunos procederiam em relação à busca das informações bem como a adequação das anotações em relação ao objetivo proposto. Apesar de ser a terceira situação de uso da tecnologia para pesquisa, no período de um mês, foi necessário acompanhar várias duplas, especialmente os alunos que se encontram nos níveis abaixo do básico e do básico, acrescentando orientações, retomando aspectos dos textos lidos para identificar o tema, relacionar entre as obras. Contudo, a atividade favoreceu a interação entre os alunos, em duplas, e a professora, porque os vídeos sobre o quadro de Salvador Dali e Instalações artísticas e poéticas, enquanto parte da aula, possibilitou retomada de trechos de forma mais rápida, o que facilitou estimular os estudantes

a focar na leitura do texto, que traz informações e uma análise crítica sobre o poema. Desse modo, alunos que normalmente não se manifestam oralmente, puderam expor suas dúvidas, ideias e opiniões, enquanto alunos com maior autonomia realizaram a tarefa solicitada com as orientações iniciais.

4.3.9 - Oficina 4 - 3ª. parte - Ruptura do horizonte de expectativas - atividades em duplas e individual

A terceira parte da oficina 4 ficou dividida em duas aulas diferentes, de quarenta minutos cada, devido às demandas intransferíveis do calendário escolar. As atividades enfocaram as habilidades H38- Estabelecer relação entre forma e o conteúdo do poema, comparando as obras de Camões, Shakespeare e Mario Quintana e a H34- Identificar as figuras de linguagem metáfora, antítese e personificação. A primeira aula, de quarenta minutos, iniciou com a retomada das questões referentes ao soneto de Camões “Amor é fogo que arde...”, enfocando a resolução das dúvidas apresentadas pelas duplas. Em seguida, os alunos leram o Soneto 12 de Shakespeare, e a professora apresentou uma versão ilustrada do poema, por outros alunos de anos anteriores da primeira série do Ensino Médio, que já fez parte de uma instalação poética. Nesse momento, a professora pediu que os alunos compartilhassem suas anotações sobre o assunto, pesquisado na aula anterior, bem como a relação temática entre o poema de “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana, o quadro “A persistência da memória” de Salvador Dali e o Soneto 12 de Shakespeare. Após os comentários orais, os alunos, em duplas, realizaram uma nova leitura do poema responderam quatro questões sobre ele, por escrito em seus cadernos. As respostas foram compartilhadas oralmente.

Na aula seguinte, de quarenta minutos, na semana posterior, os alunos retomaram, fazendo a anotação do poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana, e responderam, individualmente, quatro questões: a primeira delas com enfoque na identificação da forma do poema; na segunda, os alunos deveriam identificar a figura de linguagem; na terceira questão deveriam identificar e estabelecer relação entre a temática dos poemas e o quadro de Salvador Dali. A quarta questão foi pessoal, os alunos escolheram o poema preferido e justificaram a escolha. Os alunos apresentaram o seguinte desempenho nas respostas: grupo 1, abaixo do básico, somente uma das alunas estava presente e respondeu de forma incompleta a terceira questão: a relação entre a temática das obras. No grupo 2, nível básico, uma das alunas faltou, a outra respondeu parcialmente somente a questão 3. Já o menino respondeu parcialmente as questões para justificar o uso da figura de linguagem, bem como a questão para estabelecer a

relação temática. Os três alunos do grupo 3, nível adequado, responderam corretamente todas as questões. No nível avançado, somente uma aluna estava presente e errou a questão de identificação da figura de linguagem.

Diante das demandas do calendário escolar, e como a maioria dos alunos não apresentaram dificuldades, somente uma resposta parcialmente elaborada, não houve correção coletiva da questão, os alunos viram, individualmente, suas questões corrigidas, identificando seus acertos e o que faltava ser completado.

4.3.10- Oficina 4 – 4ª. parte- Ruptura do horizonte de expectativas- atividade em dupla

Na última parte, a atividade foi desenvolvida em aulas com a duração de 80 minutos, tendo como objetivo identificar pontos de vista no que diz respeito a uma legitimação acadêmica em uma obra literária de Mario de Andrade. Nesta situação, os alunos tiveram a oportunidade de ler um poema de Mario de Andrade “Garoa do meu São Paulo” e responder três questões sobre ele, estabelecendo a relação entre o tema e a forma. Em seguida, os alunos compartilharam as respostas. Após as análises e correções, a professora solicitou aos alunos que lessem o outro texto que acompanhava o poema e identificasse como ele estava analisado por especialistas em teoria literária. Os alunos tiveram novamente quatro questões para serem respondidas a partir da leitura da análise literária. Ao finalizar as respostas, novamente os alunos compartilharam suas ideias sobre a temática do poema e sua composição. O texto suscitou comentários com argumentos críticos devido à abordagem do tema, que podem ser sintetizados na seguinte fala “a desigualdade social está encoberta pela garoa de São Paulo”.

A oficina 4, considerando a decomposição das habilidades destacadas para o estudo, contempla os conteúdos previstos no Currículo do Estado de São Paulo para o terceiro bimestre, tais como: a literatura como sistema intersemiótico; o poema, enquanto texto lírico, e o contexto histórico; as relações entre Literatura e outras expressões da Arte e discussão de pontos de vista em textos literários. Na primeira parte, há o enfoque na obra de Camões lírico e o contexto histórico, e também já é estabelecida a relação entre Literatura e outras expressões da Arte, como no caso, a música “Monte Castelo”, do final do século XX, que consta em sua letra, versos de Camões. A segunda parte da oficina, continua enfocando essa relação através de exemplos de temática em Arte Visual: obra de Salvador Dali e as Instalações artísticas e poéticas. Segundo o material Caderno do professor, elaborado pela SEE, edição 2014-2017, a instalação é a união da obra de arte produzida ao espaço em que está exposta, produzindo efeitos sensoriais no público. A obra e o espaço são igualmente valorizados. No caso da instalação, a partir da leitura

de poemas, visa a tradução de um determinado nível de significação da linguagem poética, em uma obra artística de natureza não verbal. Já na última parte da oficina, os alunos realizam a leitura de um poema e uma análise crítica literária sobre ele, refletindo e discutindo sobre diferentes pontos de vista: o do leitor, o aluno, e do especialista, ou seja, “deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica”, conforme consta na habilidade H41.

As oficinas três e quatro tiveram como objetivo promover a *ruptura do horizonte de expectativas*, etapa três do Método Recepcional, e conforme característica do método, conteúdos previstos no documento curricular, exigiu o planejamento de diversificadas condições de ensino com enfoque na decomposição das habilidades. Assim, os alunos ingressaram num campo desconhecido dos textos literários, com temática e composição diferentes das habituais leituras, mas através de situações variadas e o uso da tecnologia que favoreceu o engajamento dos estudantes para a realização das várias atividades de leitura necessárias para desenvolver o repertório leitor, percebendo a leitura como fonte de conhecimento em diferentes contextos sociais.

4.3.11 - Etapa 4 - Oficina 5 - 1ª. parte - Questionamento do horizonte de expectativas - Matching-to-sample- atividade individual

Nesta etapa, segundo o Método Recepcional, os alunos devem analisar e comparar textos, identificando quais exigiram um nível mais elevado de reflexão e detectando as dificuldades a serem superadas e avanços já alcançados. A partir de situações analíticas, devem emergir perspectivas sobre “preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposição das situações narrativas líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 90). Considerando essas características, as habilidades enfocadas e o percurso dos alunos em relação ao desenvolvimento de repertório leitor, foram planejadas três atividades que compõem a oficina 5, também dividida em três partes.

Na primeira parte, aula de 80 minutos, foi realizado o procedimento denominado Matching-to-sample arbitrário, para que os alunos discriminassem os períodos literários Classicismo e Modernismo brasileiro, conforme suas principais características, destacadas em um representante do Classicismo, o poeta português Camões, e em um representante do Modernismo, o poeta brasileiro Manuel Bandeira. Autores estes já estudados na etapa 3 do Método Recepcional, *ruptura do horizonte de expectativas*.

Para isso, as habilidades enfocadas no estudo foram adaptadas, da seguinte maneira: H38- Estabelecer relação forma e tema, discriminando uma composição poética estruturada com versos livres de um soneto; discriminando os temas: lirismo amoroso de poema de crítica social. H41- Discriminar o contexto de produção de obras do Classicismo e do Modernismo, bem como os representantes dos respectivos períodos literários Camões e Manuel Bandeira.

O Matching-to-sample consiste em um treino de discriminação de estímulos, realizado num passo a passo, estabelecendo as relações entre partes para a compreensão do todo. Neste caso, discriminar os períodos literários, mediante contexto social, seus respectivos autores e características das suas obras. Para realizá-lo, a professora utilizou cartazes e anotações na lousa, fazendo uma adaptação, devido a inadequação da iluminação na sala de aula para usar o aparelho de Datashow. A parte inicial, organizada na lousa, continha os períodos literários Classicismo e Modernismo, contexto social e autores. O quadro, a seguir, é o formato da anotação na lousa, que será preenchido conforme respostas dos alunos e a explicação da professora. Algumas imagens encontram-se no apêndice 8, página 241.

Período literário	Contexto social	Autor
Classicismo		
Modernismo		

O próximo quadro é a transcrição da interação entre alunos e professora dessa primeira parte do procedimento Matching-to-sample.

QUADRO 32 - Episódio 13 - Transcrição de filmagem - Matching-to-sample

Antecedente	Resposta	Consequente
Prof. Eu coloquei aqui (mostra o quadro feito na lousa) Período literário, Contexto social e Autor- Classicismo e Modernismo. O que vocês lembram sobre o contexto social do Classicismo? O que está relacionado?	Aluna 1: A forma dele.	Prof. Não. Vamos pensar no contexto social. O que é o contexto social? É o fato mais importante que aconteceu naquela sociedade. Nós vamos pensar em um.
Prof. (escreve na lousa, no item contexto social- Expansão marítima- fala e mostra.) Pensar no Classicismo é relacionar com expansão marítima.	Aluna 1: Mas existem outros fatores no período.	Prof. Sim. Mas nós vamos pensar em um, que é o principal. Classicismo, expansão marítima. No caso do Modernismo, temos as guerras mundiais.
Prof. (escreve na lousa, no item contexto social- 1ª. e 2ª. Guerras Mundiais.	Aluna 2: Tem a revolução industrial, que vai ser antes. Aluna 1: A Rosa de Hiroshima.	Prof. Isso. Mas qual é o fato que vai ser o mais marcante? Tanto é, que vocês escolheram um poema esses dias, qual foi? Prof. Esse poema é sobre o quê?

	Alunos 2 e 3: A 2ª. Guerra mundial. Aluno 3: Foi quando explodiu a bomba e formou uma rosa da radiação. Alguns alunos: Expansão marítima.	
Prof. (pergunta, mostrando na lousa) E o Modernismo?	Alguns alunos: 1ª. e 2ª. Guerras Mundiais. Aluno 3: A 2ª. guerra mundial acabou em 1942? Aluno 4: Não. Em 1945. Aluna 2: Mas isso não aconteceu só no Brasil. Há outros fatos diferentes.	Prof. Isso! Então, vocês precisam relacionar o período literário ao contexto social. Se eu perguntar para vocês assim: O Classicismo está relacionado a que contexto social? Prof. Num período marcado por duas grandes guerras, os poetas pensam sobre o assunto para escrever suas obras. Prof. (Explica os períodos relacionados as datas e aos acontecimentos das guerras, e situa a Semana da Arte Moderna, de 1922. Prof. Isso é no mundo inteiro. Nós estamos escolhendo os fatos mais importantes, seja no período do Classicismo, a expansão marítima, como no Modernismo, as guerras mundiais.
Prof. Agora, vamos pensar sobre os autores. No Classicismo temos?	Aluno 3: Shakespeare. Aluno 4: Camões.	Prof. Shakespeare e Camões. Mas nós vamos trabalhar com a língua portuguesa, Camões. Shakespeare é na língua inglesa.
Prof. E no Modernismo?	Aluno 1: Mario Quintana. Aluno 2: Manuel Bandeira. Aluno 3: Vinicius de Moraes. Aluno 4: Mas os poemas de antes refletem nos poemas de hoje!	Prof. Certo. Mas, nós vamos trabalhar com Manuel Bandeira. Um autor que já lemos poemas dele, da primeira fase do Modernismo, que vocês vão estudar mais aprofundado na terceira série do Ensino Médio. Na Semana de Arte Moderna, Manuel Bandeira envia um poema para ser lido, Os Sapos, que representa uma grande contestação em relação a maneira de escrever poemas, do movimento do Parnasianismo. Prof. Muito. Por isso continuamos estudando. Vocês vão estudar Mario de Andrade, Oswald de Andrade. Para essa atividade, foi escolhido Manuel Bandeira devido

		a outros poemas lidos, suas características.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Após a discriminação do período literário e seu contexto social, e os respectivos autores, o procedimento continua enfocando a distinção de tema e forma. Os poemas estudados para isso foram colados na lousa: um soneto de Camões e “A arte de amar” de Manuel Bandeira. Outros trechos da aula estão transcritos nos apêndices. (p.240, 241) Concluída a parte oral, os alunos realizaram, individualmente, uma atividade escrita, contendo quatorze questões para assinalar alternativa e uma dissertativa, possibilitou que os alunos comparassem os dois períodos, refletindo sobre suas características e se posicionando em relação aos poemas, escolhendo o de sua preferência e justificando a escolha. Os alunos, que têm suas atividades acompanhadas como amostragem, apresentaram o seguinte desempenho: **grupo 1**, abaixo do básico, aluna 1 respondeu nove questões e acertou seis delas, todas referentes à H41, ela não respondeu às questões referentes à H38, que eram as últimas da atividade. A aluna 2 errou 4 das 14 questões, três delas referentes à H41 e uma questão relacionada à H38. A aluna 3 errou somente uma, H41. Nenhuma delas respondeu a última questão: escolher um poema e justificar a escolha. Em relação ao **grupo 2**, básico, a aluna 1 errou 5 questões relacionadas à H41 e uma questão referente à H38. A aluna 2 errou três questões, relacionadas à H38 e o aluno 3 não errou nenhuma. Todos eles escolheram o poema preferido e justificaram a escolha. Já os alunos dos grupos 3, adequado, e 4, avançado, responderam corretamente todas as questões, bem como, escolheram o poema preferido e justificaram a escolha.

Serão transcritas, a seguir, as respostas dos alunos: **grupo 2**: Aluna 1: “I porque fala sobre a natureza, o quanto é linda, delicada.” Aluna 2: “O soneto, eu achei o formato dele bem interessante. (texto 1)” Aluno 3: “Acho que os meninos carvoeiros porque ele é um pouco moderno porque tem alguns lugares que são a carvão mesmo.” No **grupo 3**: Aluno 1: “O poema I, porque fala do nosso planeta com um ponto de vista totalmente diferente da maioria das pessoas, pois ele só fala sobre coisas boas.” Aluna 2: “Dos dois, eu gostei mais do 1º., acho que foi porque já estou um pouco saturada de poemas de guerra e o primeiro me foi mais agradável a sua escrita, seus versos, etc.” Aluna 3: “Considero o mais interessante o poema II, no qual fala sobre meninos escravos, com suas características físicas, suas roupas e trabalho.” No **grupo 4**: Aluno 1: “Gostei do segundo poema, devido ele ser um poema que retrata fatos do dia-a-dia, e como era a realidade em plenas guerras mundiais.” Aluna 2: “O primeiro, de Camões, porque mostra uma forma de escrita diferente da minha época, e ele mostra uma visão mais melodramática ao cônjuge.” Aluna 3: “O poema 2, pois retrata trabalho infantil que é uma coisa

preocupante, já que crianças devem estudar e brincar por não terem o corpo e a mente desenvolvidos para tal ato, o poema alerta sobre esse problema, e mostra como são: apenas meninos.” Após responderem as questões e entregarem para a professora, foi realizada a correção na lousa e compartilhado as respostas sobre qual foi o poema preferido e as razões da escolha.

A análise da situação de ensino permite identificar que a atividade Matching- to- sample é um procedimento indutor/facilitador, foi realizado para que os alunos atingissem os objetivos de discriminar os períodos literários Classicismo e Modernismo, conforme contexto de produção, bem como as características das respectivas obras e os autores estudados, Camões e Manuel Bandeira. O resultado da atividade, conforme o número de acertos apresentados anteriormente, foi satisfatório, pois mais da metade dos alunos acertaram todas as questões. Para atender a etapa do Método Recepcional, *questionamento do horizonte de expectativas*, os estudantes escolheram o poema mais apreciado e justificaram a escolha, na maioria das vezes, utilizando a temática para isso. Um número menor de alunos utilizou a forma, uma aluna do grupo 2 menciona o formato do soneto. O mesmo ocorre com uma aluna do grupo 4 que destaca a linguagem do soneto. Também há equívocos quanto a temática do soneto: uma aluna do grupo 2 e um aluno do grupo 3 mencionam em suas respostas o predomínio da natureza no soneto, mas não parecem relacionar ao lirismo amoroso presente no poema. Como as questões foram corrigidas na lousa, foi retomada a temática dos poemas: poema de crítica social e lirismo amoroso.

Para responder à questão “escolher o poema e justificar”, os alunos precisaram mobilizar o conhecimento em relação ao contexto de produção das obras, o tema e a forma e posicionar-se considerando a sua visão de mundo. Marcuschi (2009) e Koch e Elias (2011) destacam a importância do conhecimento sociocognitivo, a bagagem do leitor, porque é a partir dele que ocorre a interação texto-leitor.

4.3.12 -Oficina 5 - 2ª. parte - Questionamento do horizonte de expectativas - atividade em grupo

Esta aula, duração de 80 minutos, foi realizada inicialmente na sala, para que os alunos fossem orientados quanto aos comportamentos esperados durante a situação de ensino, conforme a atividade a ser desenvolvida, que pode ser caracterizada como um vídeo fórum. Uma proposta com finalidade didática, que se utiliza de filmes, ficção ou documentários, para a reflexão crítica sobre os mais variados temas. Para a análise dos filmes, foram passadas na lousa as três questões que deveriam ser respondidas no final da aula e entregues à professora. Após as orientações, a

turma dirigiu-se para o auditório da escola, devido à necessidade de uso de uma televisão para a exibição de filmes: um curta metragem, de 15 minutos, intitulado “The flying books of Mr. Morris Lessmore” e trechos das obras “A menina que roubava livros” e “O carteiro e o poeta”. Os filmes foram exibidos para que os alunos, através de uma outra linguagem, a cinematográfica, pudessem identificar o uso das figuras de linguagem: a metáfora e a personificação.

O curta metragem “The flying books of Mr. Morris Lessmore” destaca a personificação, pois na animação os livros ganham vida e acompanham a trajetória de um escritor. O filme foi exibido e em seguida a professora questionou os alunos em relação à apreciação da obra, trechos que chamou atenção, o tema e se era possível relacionar as imagens do filme às figuras de linguagem que estudamos como a personificação, a metáfora. Foram exibidas novamente algumas cenas para a confirmação do uso da personificação. No filme “A menina que roubava livros” foi selecionada a cena em que há a construção de metáforas pela personagem Liesel, a menina, para descrever o céu para outra personagem impossibilitada de visualizá-lo naquele momento. Os alunos já conheciam o filme, pois no segundo bimestre ele fez parte de uma unidade de ensino para estudar os elementos da narrativa. Quanto ao filme “O carteiro e o poeta”, primeiramente, a professora contextualizou a obra, sua origem e adaptação para o cinema. Em seguida, foi exibida a cena em que as personagens conversam sobre o que são metáforas, como podemos elaborá-las e assim escrever poemas.

Após a exibição das cenas, houve os questionamentos com os alunos: qual figura de linguagem predominava, qual a opinião deles sobre o uso desse recurso de linguagem para a constituição do enredo, se haviam gostado das cenas apresentadas. Concluído os comentários orais, os alunos responderiam, em duplas, três questões por escrito para entregar à professora. Porém a aula foi finalizada antes do horário habitual, sem aviso prévio. A professora combinou, rapidamente com os alunos, que eles finalizariam na aula no dia seguinte, que também não teve. Devido à falta de vários professores, os alunos foram dispensados. Na outra semana, para não atrasar o cronograma, a professora retomou oralmente as questões e deu sequência à atividade planejada para a aula. Nesta aula, vários alunos não compareceram, ainda devido à falta de professor na escola, mas teve um grupo, quase metade da sala, que trouxe as questões respondidas, porque fizeram em casa.

Serão transcritas, a seguir, algumas respostas sobre a questão em que os alunos apresentaram a opinião sobre o filme “The flying books of Mr. Morris Lessmore”: grupo 2: uma aluna: “O rapaz procurou “refúgio” nos livros, o que mais me chamou atenção foi a alegria dele ao ler.” A próxima resposta é de um trio de meninos, de três níveis diferentes: básico, adequado e avançado, que passaram a trabalhar juntos: “O filme de desenho faz sua crítica à

falta de conhecimento e falta de leitura, o que mais me chama a atenção é como as pessoas conseguem reacender sua esperança, o seu mundo com os livros.” Grupo 4, uma aluna: “Quando a moça, pendurada nos balões, aparece ao homem. Inicialmente, fiquei confusa, mas depois percebi que ela era antecessora dele, que ela já havia “voado horizontes”, através da leitura.”

A situação de ensino composta por procedimentos indutores/facilitadores, devido às cenas selecionadas e às explicações da professora, e pela atuação dos alunos, primeiro, oralmente e depois pelas respostas por escrito, proporcionaram o questionamento e a reflexão sobre o papel dos livros, da leitura, do conhecimento, conforme as respostas dos estudantes evidenciaram. A atividade contemplou, ainda, o cinema como possibilidade de interdisciplinaridade com a literatura, favorecendo o desenvolvimento do repertório leitor, que pode transformar vidas a partir da abordagem de uma temática e a sua forma de apresentação ao sujeito: como a linguagem conotativa, metafórica favorecerá os questionamentos necessários para uma mudança de comportamento.

Desse modo, foi, também, abordada a “Relação entre literatura e outras expressões da Arte” conteúdo previsto no Currículo do Estado de São Paulo, destacando o dialogismo entre literatura e cinema, como forma de “aumentar e dinamizar as competências do leitor, oferecendo-lhes condições mais reflexivas de seleção, aprofundamento e integração de linguagens.” (PALMA, 2004, p.9) As obras cinematográficas “O carteiro e o poeta” e “A menina que roubava livros” originaram-se de livros publicados, que destacam o desenvolvimento de um repertório leitor através de um estímulo mediante uma condição social. Assim, é papel da escola, do professor mediar a leitura dos textos ficcionais, literatura, cinema, e para isso, planejar situações de ensino em que a leitura possa possibilitar o questionamento para além das páginas de um livro.

4.3.13 - Oficina 5 - 3ª. parte - Questionamento do horizonte de expectativas - atividade individual

Esta parte da oficina é uma atividade avaliativa, formato prova, realizada individualmente, sem orientações da professora. Constituída por cinco poemas e dez questões, quatro para discriminar a alternativa correta e seis dissertativas, contemplou as três habilidades enfocadas neste estudo: **H38-** Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema; **H34-** Identificar recursos semânticos

expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. **H41-** Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores). As habilidades foram especificadas conforme o conteúdo abordado, determinado pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Os textos 1 e 2 são dois cantos da obra “Os Lusíadas” de Camões, e as questões 1,2 e 3 relacionadas a eles avaliam a proficiência leitora a partir das habilidades H38, H34 e H41. Já as questões 3 e 4 referem-se ao poema “A paixão medida” de Carlos Drummond de Andrade, com enfoque nas habilidades H38 e H34, neste caso, a questão avalia como os alunos discriminam a comparação. As questões 6 e 7 referem-se ao poema “Aninha e suas pedras” de Cora Coralina e avaliam a discriminação de metáforas H34 e H38, identificar a relação entre tema e a metáfora. A questão 8, referente ao poema “Simultaneidade” de Mario Quintana, está dividida em a, b e c. Na primeira parte, (questão a) é avaliado a discriminação da figura de linguagem antítese, H34. Já a questão b avalia a relação do título e tema, H38, e a questão c, como parte da etapa do Método Recepcional, é um “questionamento” sobre o papel do poeta. A questão 9 dividida em A e B, possibilita aos alunos que analisem o percurso de leitura da prova: os alunos devem se questionar e avaliar o grau de dificuldade para a resolução das questões. Já para a realização da questão 10, os alunos precisaram ler, anotados na lousa, o título e autor de todos os poemas estudados durante o projeto. (apêndice 6, p. 230) Caso não se recordassem, poderiam pegar com a professora para relê-los. A proposta da questão era que os alunos se questionassem sobre o percurso de leitura dos poemas, verificando quais se lembravam, quais gostaram, quais não gostaram, quais deles apresentaram maior dificuldade para compreensão.

O resultado da atividade foi satisfatório, dentre os vinte e sete alunos que realizaram a prova, somente dois acertaram menos que 50% das questões. Quanto aos grupos acompanhados, apresentaram o seguinte desempenho: **grupo 1:** aluna 1- 50%; aluna 2- 55%; aluna 3- 65%. **Grupo 2:** aluna 1- 45%; aluna 2- 90%; aluno 3- 60%. **Grupo 3:** aluno 1- 95%; aluna 2- 83%; aluna 3- 85%; **Grupo 4:** aluna 1: 77%; aluno 2- 80%; aluna 3- 95%.

A seguir será especificado o desempenho dos alunos por questões e as respectivas habilidades: questão 1- Identificar o tema na obra de Camões: somente dois alunos do grupo 2, nível básico, erraram. A questão 2 envolveu duas habilidades: Estabelecer relação entre a forma e o tema na obra de Camões, H38, identificar e relacionar o contexto de produção da obra do

referido autor português, H41: somente uma aluna do grupo 2, nível básico, e uma aluna do grupo 4, nível avançado, erraram. Já a questão 3, identificar personificação num dos cantos da obra “Os Lusíadas”, H34 foi a resposta que os alunos mais cometeram erros, pois somente um representante de cada nível discriminou a referida figura de linguagem. Quanto à questão 4, referente a H38, contendo cinco alternativas para discriminar as verdadeiras das falsas, uma aluna do grupo 1 errou 2 questões, a outra errou 3 e a terceira aluna acertou todas, assim como um aluno do nível adequado e um do avançado responderam corretamente todas alternativas.

Os demais participantes erraram a alternativa que apresentava o conceito de metapoema. A questão 5 determinava que os alunos retirassem do poema “A paixão medida” a figura de linguagem comparação e explicasse-a. Somente duas alunas do grupo 1 erraram a resposta. E somente uma aluna do grupo 3, nível adequado, e duas do grupo 4, nível avançado, responderam corretamente à questão. Os demais participantes não apresentaram a resposta ou fizeram de forma incompleta, a explicação sobre o referido recurso semântico. Quanto à questão 6, identificar metáfora no poema “Aninha e suas pedras” e explicá-la, somente uma aluna do grupo 1 e um aluno do grupo 2 erraram a questão. Um participante de cada nível respondeu de forma parcial, apresentando a explicação de forma incompleta. A outra metade dos participantes realizaram de forma adequada a questão. A questão 7 o aluno devia identificar o papel da criação de um poema para o eu lírico, no referido poema. No grupo 1, uma aluna respondeu parcialmente e outra não respondeu. No grupo 2, uma participante apresentou uma resposta incompleta. Quanto aos demais integrantes, a questão foi resolvida adequadamente.

Já a questão 8 C trazia um questionamento “Para você, o que é ser poeta?”, com o objetivo que os alunos apresentassem sua visão sobre o assunto, seus conhecimentos. As repostas serão transcritas a seguir: Grupo 1- abaixo do básico: aluna 1: “É ser livre sempre, estar expirado (inspirado) sempre, estar disposto e ter muito sentimento.” Aluna 2: “Ser poeta é escrever palavras fazendo rimas e talvez contando sobre a vida.” Aluna 3: “Poeta é ser criativo.” Grupo 2: aluna 1: “é quando uma pessoa expressa o que ela sente ou o que está acontecendo.” Aluna 2: “Ser poeta é saber se expressar, saber olhar para os dois lados do mundo. Viver sabendo apreciar as coisas boas, e aprender a tirar o melhor das coisas ruins e fazer arte.” Aluno 3: “Ter ideias para imaginação te guiar num mundo sem regras e alegria e colorido.” Grupo 3: aluno 1: “Saber se expressar através de versos e estrofes.” Aluna 2: “Para mim, ser poeta é poder pôr no mundo tudo aquilo que está dentro de mim e que às vezes não sei como verbalizar. Ser poeta é escrever tudo que eu penso e sinto. Para que assim, quem sabe, alguém entenda.” Aluna 3: “Poeta é a arte de se expressar com as palavras.” Grupo 4: Aluna 1: “É você se expressar através de palavras ou ações no seu dia a dia.” Aluno 2: “Ser poeta é você

criar a poesia, seja qual tema for, com espontaneidade, assertividade para ser algo de valor, impactante.” Aluna 3: “É se expressar através de palavras, passar uma ideia, um aviso, problema ou entreter com algo que aconteceu ou não, porque o que vale é o que o poema representa.”

Conforme as respostas acima evidenciam, através da repetição dos termos “expressar”, “palavras”, “mundo” a relação estabelecida entre fatos, acontecimentos e sentimentos, o conceito de poeta está apresentado de forma coerente com os poemas lidos nas aulas: “A palavra é seu castelo (...)” de Roseana Murray; “As palavras não: quanto mais se brincam com elas mais novas ficam. (...)” José Paulo Paes; “O poeta declina de toda responsabilidade (...) E com suas palavras, intuições, símbolos e outras armas (...)” Carlos Drummond de Andrade; “Faz da tua vida mesquinha um poema. (...)” Cora Coralina; “Poesia a gente inventa (...)” Fernando Paixão. As ideias apresentadas pelos alunos apresentam coerência, ainda, com a seguinte definição: “Da parte do poeta, há uma profunda reflexão sobre a vida (o tema poético por excelência) e sobre a expressão dessa vida – por meio da construção consciente do poema, quer na escolha e no arranjo das palavras, quer na própria disposição gráfica que o texto adquire.” (NICOLA e INFANTE, 1988, p. 101)

Quanto à questão 9, parte A, que solicitava aos alunos a identificação do texto com maior dificuldade para a compreensão, sete deles destacaram o texto 2, um dos cantos de “Os Lusíadas” e justificaram apontando motivos como os exemplos de respostas a seguir: “a colocação das palavras, com linguagem bem rebuscada, e diversas alegorias me fizeram quebrar a cabeça.”; “Porque tem mais palavras que não estou acostumada como “Converte-se-me” e “penedos”, tive que ler muitas vezes para poder interpretar”; “Por causa da época que foi escrito, sua linguagem difícil de compreender.” Três alunos destacaram o texto três e dois alunos, o texto quatro. A parte B da questão requiritava a análise das questões, classificando-as em fáceis, médias ou difíceis. Para categorizá-las, foi necessário a retomada delas, identificando elementos do enunciado e do conteúdo, em relação aos textos, para realizar tal classificação. Foram destacadas como fáceis, por cinco alunos, as questões 1,3 e 8b; por seis alunos, a questão 5, por sete alunos a questão 8c e por oito alunos, a questão 8a; ou seja, 60% da prova foi considerada fácil. No entanto, a questão três foi a mais errada, demonstrando que os alunos não estabeleceram relação entre o enunciado e o conteúdo do texto 2, classificado, pela maioria deles, como o mais difícil. Já a questão dois foi classificada como difícil para seis alunos, média para cinco e somente um, considerou-a fácil. Na questão seis, também seis alunos a classificaram como difícil, três como média e três como fácil. O total de acertos da atividade avaliativa apresenta coerência com a análise, da maioria das questões, realizada pelos alunos. A questão c questionava se o/a estudante já havia lido algum dos poemas apresentados para a

resolução das questões, e a questão d perguntava qual foi o poema preferido, dentre os apresentados na prova.

Esta foi a primeira situação em que os alunos analisaram os textos e as questões, etapa importante para o desenvolvimento do repertório leitor, e que precisa ser exercitado como parte do questionamento do horizonte de expectativas para “verificarem que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, do religioso ao político, proporcionaram a facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 90)

A questão 10 propunha que o aluno se questionasse sobre seu percurso de leitor, identificando o(s) poema(s) que se recorda, o(s) poema(s) que mais gostou, o(s) que menos gostou e o(s) poema(s) de mais fácil compreensão, justificando cada resposta. O resultado será apresentado no quadro a seguir, exceto os comentários dos alunos, que farão parte dos anexos, devido a extensão deles.

QUADRO 33 - Transcrição de respostas - leitura de poemas

Grupos	Alunos	Poema(s) que lembra	Poema(s) que mais gostou	Poema(s) que menos gostou	Poema(s) mais fácil para compreensão
1-Abaixo do básico	1-A aluna não respondeu nenhuma das questões.	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----
	2-A aluna não respondeu nenhuma das questões. 3-	Soneto Camões (Amor é fogo); O Amor; Amor não é só	Amor é fogo	Não lembra	O amor
2-Básico	1-	Soneto Camões	Soneto Camões	Não lembra	Soneto Camões
	2-	Os Lusíadas	Simultaneidade	A paixão medida	Simultaneidade
	3-	O amor	O amor	Não lembra	O poeta, O Convite, O bicho e o Soneto 12
3-Adequado	1-	Lembra-se de todos.	Seiscentos e sessenta e seis; Arte de amar	Gostei de todos.	Amor é fogo; Convite
	2-				
	3-	Poema tirado de uma notícia de jornal	Poema tirado de uma notícia de jornal; Dois e Dois: quatro	Não teve poema que eu não tenha gostado.	Simultaneidade

		Soneto de Camões	Soneto de Camões	Os Lusíadas	Os sonetos
4-Avançado	1-	O bicho; Dois e dois: quatro; Amor não é só	Dois e dois: quatro	Não escolheu	O bicho
	2-	Dois e dois: quatro; Convite; Poema tirado de uma notícia de jornal; Ao desconcerto do mundo; Soneto de Camões, Amor é fogo; Seiscentos e sessenta e seis. Convite	Dois e dois: quatro; O bicho	Os Lusíadas	Os textos com linguagem mais atual, de autores contemporâneos, por ter linguagem atualizada e mais usadas em nosso dia a dia.
	3-		Seiscentos e sessenta e seis	O soneto de Camões, Amor é fogo	Os poemas de Roseana Murray.

Fonte: elaborado pela autora

Analizando os poemas listados no quadro, conforme o nível de proficiência leitora dos grupos, é observado que no grupo 1 somente uma das participantes apresenta seu percurso, identificando três poemas relacionados à temática do amor. As duas alunas, que não responderam, disseram que não houve tempo para realizar a questão. Quanto ao **grupo 2**, a aluna 1 escolheu um poema “Soneto” de Camões para responder três questões, evidenciando um repertório restrito, inclusive para justificar suas escolhas. A aluna 2 citou três poemas distintos, porém apresenta algumas justificativas melhor elaboradas, especialmente sobre o poema Simultaneidade “eu me interessei pela crítica do autor do poema, a forma em que ele mostra as dúvidas sem fim da vida.” “eu bati o olho e já gostei, eu acho que me representa um pouco.” Deste grupo, o aluno 3 é o que cita um número maior de poemas, cinco e justifica de forma sintética e simplificada. Nos grupos 3 e 4 são mencionados outros poemas, a metade dos alunos desses grupos citam poemas de crítica social, e apresentam diferentes argumentos em suas justificativas, estabelecendo relações com a vida real. Serão transcritas algumas respostas sobre o poema preferido. As demais, encontram-se nos anexos. “Os que eu mais gostei foi “Seiscentos e sessenta e seis” pela afinidade que eu tenho com Mario Quintana e “Arte de Amar” do Manuel Bandeira, pois eu já gostava muito do poema e gosto da maneira que está escrito.”; “Do poema Seiscentos e sessenta e seis, do Mário Quintana, pois é curto, fácil de interpretar e tem uma mensagem que é real e identificável para todo mundo: que o tempo passa e não para para ninguém.”; “Dois e dois: quatro. Bom na verdade esse poema me encheu de

esperança, embora com dificuldades talvez absurda a vida vale apena.”; “Dois e dois: quatro do Ferreira Gullar foi o que eu mais gostei, porque ele traz uma ideia de esperança profunda, ao mesmo tempo, singela e bela.”

Esta parte da oficina, enquanto atividade avaliativa, caracterizada como prova de final de bimestre, apresentou os seguintes aspectos para análise do desenvolvimento do repertório leitor: primeiro, refere-se à decomposição das habilidades estudadas, todas foram enfocadas em questões mais complexas, devido ao conteúdo abordado, especialmente aquelas relacionadas aos cantos de “Os Lusíadas”. As questões 1, 2 e 3 foram retiradas de um livro didático, parte de exercícios compostos por questões de vestibulares, a número 1, que somente dois alunos erraram, fez parte de um vestibular da Fuvest. Esta questão avaliava a identificação do tema na obra de Camões, H38, e a referida habilidade foi exercitada no procedimento Matching-to-sample, atividade que sete acertaram 100% das questões. (gráfico 12, p. 249)

O texto 2 e a questão 2, considerados os mais difíceis pelos alunos, envolvia duas habilidades, a H38 e H41, e a questão 3, a mais errada, que solicitava a discriminação da figura de linguagem “Personificação”, H34, também envolvia a habilidade H38 e H41. Para resolver a questão, os alunos precisavam identificar o tema da obra de Camões, as viagens ultra marítimas, H38, relacionando ao contexto de produção da epopeia e características do texto, para, desse modo, discriminar a personificação no canto, ou seja, o “Gigante Adamastor” que representa o cabo das Tormentas. A questão exigia generalizações, porém, os alunos não estiveram expostos a outras situações de ensino condizente com avaliação, e segundo Cortegoso (2013), este aspecto tem importância no contexto em que ela é concebida como parte do processo ensino-aprendizagem.

O segundo aspecto a ser destacado na atividade avaliativa, refere-se à etapa do Método Recepcional, o questionamento do horizonte de expectativas. A questão final, que solicitou aos alunos que recordassem os poemas lidos, retomassem-nos e se questionassem sobre eles, demandou tempo, e a aula não foi suficiente para realizar leituras, organizar respostas, especialmente para os alunos com o repertório no nível abaixo do básico e básico. Também não houve tempo para compartilhar as respostas, seja em grupos pequenos ou para a sala toda, aspecto importante do método devido sua característica interacionista. “Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.85)

Segundo Cortegoso (2013) a realização de avaliação requer planejamento orientados por objetivos claros que sirvam ao propósito de promover ensino eficaz para que haja

aprendizagem, e atividade avaliativa analisada tem evidências do aprendizado dos alunos, bem como dos aspectos a serem retomados em novas situações de ensino, considerando a decomposição de habilidades e o Método Recepcional.

4.3.14 - Oficina 6 - 1ª. parte - Ampliação do horizonte de expectativas - Escolha do poema - atividade em dupla

Esta etapa do processo resulta da reflexão sobre as relações entre a literatura e a vida, possibilitando a percepção de que as leituras realizadas se referem “não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.90) Para isso, o professor deve proporcionar condições para que os alunos percebam os avanços em seu repertório leitor e os desafios a serem enfrentados à procura de outros textos, a partir da ampliação de um horizonte de expectativas. A cada fase concluída é o início de outra, pois o método evolui em espiral, permitindo aos leitores o desenvolvimento da criticidade em relação à literatura e à vida.

As atividades realizadas contemplam as três habilidades enfocadas no estudo e estão divididas em quatro partes integradas, uma sequência da outra, predominando a atuação, produção dos alunos, de forma oral, escrita e fisicamente, elaborando e montando seus trabalhos em diferentes espaços físicos: produção de um Fanzine e a criação de uma Instalação poética.

Realizada em sala de aula, em duplas, duração de 80 minutos, esta parte inicial consistiu na escolha de um poema, bem como a sua compreensão e interpretação. Os alunos responderam algumas questões por escrito, identificando tema, composição poética, figuras de linguagem e apresentando a justificativa pelo texto escolhido.

Para a escolha dos poemas, a professora levou para a classe vários livros de diferentes autores, já estudados em aula, tais como: Camões, Manuel Bandeira, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana, Cecília Meireles, Cora Coralina, Manuel de Barros e Vinicius de Moraes. Após cada aluno escolher um livro e um poema, eles sentaram em duplas e decidiram por um dos poemas. Tomada a decisão, a dupla passou a responder às questões referentes à análise do texto, enfocando as habilidades H38 e H34, que precisou ser finalizada na aula seguinte, devido à falta de tempo. Alguns alunos apresentaram dificuldades para a escolha do poema, só conseguiram decidir no final da aula, após a leitura de vários textos. E esse não foi o único contato com os livros, porque eles foram trazidos, algumas vezes, à sala de

aula para a leitura, como atividade opcional, para aqueles momentos que um grupo de alunos finalizava as atividades e outros ainda não.

Os poemas escolhidos pelos grupos, analisados como amostragem da turma, foram os seguintes: grupo 1- alunas 1 e 2 escolheram e analisaram juntas o poema “Pássaro” de Cecília Meireles, já a aluna 3, mesmo numa outra dupla, não conseguiu decidir no tempo estipulado. Grupo 2- a aluna 1, sozinha, escolheu o poema “A procura” de Cora Coralina. A aluna 2, em dupla, decidiu por “O Autorretrato” de Mario Quintana. Já o aluno 3, que desde a oficina 5 formou um trio com um aluno do nível adequado e outro do avançado, escolheu o poema “Balada do enterrado vivo” de Vinícius de Moraes. No grupo 3, uma das meninas, também em dupla, escolheu “Mulher ao espelho” de Cecília Meireles. A outra participante, em dupla, optou por “A rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes. Quanto ao grupo 4, uma das participantes em dupla escolheu o soneto “A lua” de Vinícius de Moraes, a outra aluna decidiu, sozinha, pelo poema “Jazz” de Mario Quintana.

Todos os alunos leram vários poemas para optar por um e escolheram conforme sua motivação pessoal e compreensão, por isso os textos apresentam temas e composição de diferentes níveis de complexidade, aspecto este que apresenta evidências em relação ao desenvolvimento do repertório leitor. Durante a realização das respostas, a questão que gerou mais dúvida foi a identificação das figuras de linguagem que predominava no poema, nos grupos 1 e 2. A correção, feedback foi realizado conforme as duplas eram atendidas, informando aspectos a serem corrigidos, completados ou modificados. A professora constatou que algumas duplas haviam escolhido o mesmo poema. As questões respondidas foram entregues à professora.

4.3.15- Oficina 6 - 2ª. parte - Ampliação do horizonte de expectativas - Elaboração de um fanzine atividade em grupo

Para a realização da atividade, foram necessários dois dias, no total de 160 minutos. A professora comentou que seria produzido um fanzine com os poemas escolhidos por eles. Também apresentou a sua definição: palavra originada da combinação das expressões *fanatic* (*fan*) *magazine* (*zine*), é produzido por fãs, seja de novelas, poemas, músicas, filmes, videogame...sobre diferentes temáticas, para sua divulgação a um público. Também foram mostrados para a turma alguns modelos de fanzine e exibidos dois vídeos explicando como realizar a sua produção.

Após o procedimento indutor/facilitador, explicações e orientações, a docente apresentou a necessidade da formação de grupos, para que a troca de ideias, opiniões, conhecimentos fossem ampliados. Assim foi feita a organização: os alunos, cujos os poemas eram os mesmos, formaram grupos de três ou quatro pessoas. Duas estudantes, uma do grupo 2 e outra do grupo 4, continuaram trabalhando sozinhas, como na etapa anterior. A integrante 1, do grupo 1, faltou essas aulas e a professora propôs que as alunas 2 e 3 trabalhassem juntas, pela primeira vez no ano. As meninas aceitaram e pediram ajuda da docente para escolher um outro poema, porque elas estavam com dificuldades para desenvolver a atividade com o poema “Pássaro”, escolhido na etapa anterior. Foi indicado “Dupla vantagem” de Mario Quintana e as meninas dedicaram-se ao trabalho.

Para a produção de um fanzine o suporte utilizado é o papel A4, ou sulfite, e um dos vídeos exibidos mostrava vários formatos do fanzine, conforme o número de dobras do papel, e os alunos optaram pelo sulfite dividido ao meio para compor as páginas. Definido o formato, os alunos passaram a realizar pesquisas sobre o tema do poema, contexto de produção e definindo quais imagens, textos comporiam o fanzine. Para isto, cada grupo escreveu o poema, e através de recortes, colagens, desenhos, ilustrações e textos manuscritos montaram cada página do fanzine. Após a montagem, os trabalhos foram apresentados em aula, para que todos os alunos conhecessem os diferentes poemas e o nível de significação poética, conforme a atribuição dos respectivos grupos. A seguir, serão apresentadas algumas características dos fanzines produzidos, que se encontram na íntegra nos anexos, a partir da página 234, bem como serão transcritos trechos das apresentações dos alunos.

No grupo 1, as participantes 2 e 3, a partir da escrita do poema “Dupla vantagem” de Mario Quintana, montaram a página inicial acrescentando um recorte de uma parte de estante de livros. Na página seguinte, escreveram o poema “Da paginação” também de Mario Quintana, e colaram recortes de personagens da Turma da Mônica. Na sequência, escreveram o poema “Livros e flores” de Machado de Assis e colaram a imagem de um arranjo de flores. Para finalizar, escreveram um fragmento, seis versos, do poema de Castro Alves “O livro e a América” e colaram várias imagens de livros. Para pesquisar os poemas usaram um livro de Mario Quintana e a internet do celular de uma das participantes. Realizaram a criação com autonomia, porém não fizeram a apresentação para a turma. No grupo 2, a participante 1, que produziu individualmente o fanzine, colocou, na página inicial, um homem com um binóculo e uma lupa, que segundo comentários da aluna são elementos que representam o título “À procura”. Na página seguinte, há uma imagem central, recorte de jornal, de um grande congestionamento e a imagem de três homens, com várias malas, andando a pé, e a seguinte

frase abaixo: “A procura de coisas novas”. Outra frase acompanha a foto de jornal, escrito pela aluna: “O sábio procura a ausência de dor e não o prazer.” (Aristóteles). A outra página, ao centro, tem o poema escrito, juntamente com duas frases manuscritas: “Procure a sua fortaleza”, adaptado de um dos versos do poema, e “Procure o bem, não faça mal a ninguém.” A página final traz um recorte de imagem de vários triângulos e as seguintes frases: “Procure melhorar teus erros”; “A procura de um líder”; “Quem matou a sede não procura entender a fórmula da água” de Fernando E. Tavares. A aluna também realizou pesquisas usando seu aparelho de celular, produziu com autonomia, mas não apresentou seu trabalho.

Ainda no grupo 2, a participante 2 trabalhou num grupo com três meninos, que ela sempre liderou, e o poema “O Autorretrato” foi escrito em duas páginas e todos os seus versos foram ilustrados, através de colagem de imagens infantis. Há também, numa página, um desenho de um porta-retrato com foto de Mario Quintana. Outra página cheia de letras manuscritas, espaçadas na página e cinco imagens de crianças em diferentes atividades. A última página traz vários traços e um caderno aberto com anotações, e ao lado a frase “Traço a traço”. A justificativa da escolha do poema, pela aluna, será transcrita a seguir: “A gente pensou em fazer assim porque achamos diferente, legal. Gostamos do poema porque ele (o eu-lírico) não tem uma forma exatamente como ele diz que é, ele procura saber quem é, mas não fala que ele é tal coisa, ele se desenha como coisas diferentes, se baseia em coisas diferentes.”

O aluno 3, do grupo 2, produziu o fanzine juntamente com um menino do grupo 3 e outro do grupo 4. Escolheram o poema “Balada do enterrado vivo”, e para cada página que o extenso texto foi dividido, ilustraram através de desenhos elaborados por eles. Na página inicial, há uma capela e nas seguintes, várias partes do corpo humano, conforme são mencionados no poema. Eles não apresentaram o trabalho, devido à falta de tempo, a aula foi finalizada antes do horário, sem aviso prévio. Mas os estudantes apresentaram suas ideias sobre o poema por escrito e oralmente, durante a última atividade, a autoavaliação. No grupo 3, uma das participantes escolheu o poema “Mulher ao espelho” e compuseram as páginas do fanzine com várias imagens de mulheres de diferentes idades, recortadas de revistas, jornais, procurando ilustrar cada estrofe do poema. O trabalho foi apresentado pelas participantes: “O poema chama-se Mulher ao espelho, é da Cecília Meireles e ele fala sobre o envelhecimento e o espanto da mulher com o envelhecimento porque ela era muito vaidosa, se assusta com as rugas que apareceram no rosto dela.” É feita leitura do poema, mostrando as páginas e comenta que as diferentes imagens escolhidas representam fases e também há várias marcas de produto, relacionados à vaidade. Justificam a escolha da seguinte forma: “Na verdade nosso poema foi escolhido no final, passamos por três, quatro poemas. Eu conhecia pouco a Cecília, mas eu

gostei desse poema, e o que mais chamou atenção é o fato dela dizer que já foi várias pessoas, essa metamorfose que a gente passa ao longo da vida.”

A segunda participante do grupo 3 o fanzine com a obra “A Rosa de Hiroshima”. Na primeira página o título do poema, a imagem de uma rosa colada e a palavra “mortes” ao lado. Na segunda página há um trecho, colado, de um texto que traz o seu contexto de produção. Na terceira página, um recorte de jornal, desenho de soldados em guerra, e um título de notícia “Visões da batalha na Rússia e no Ocidente são inconciliáveis até hoje.” Nas páginas centrais está colado o poema, juntamente com informações sobre o fato. Nas páginas finais, há um texto informativo sobre as causas da guerra, a imagem de um notebook, ao lado a frase “Não importa o porquê.” Juntamente com maços de dinheiro. Na página final, uma imagem da explosão, corpos caídos e a frase manuscrita “Vamos transformar a tragédia em arte.” A seguir, a transcrição da apresentação: “Escolhemos o poema por contar uma parte da história da guerra”. O poema foi lido e as páginas, já descritas, são apresentadas para a turma, com ênfase no porquê da guerra, que a aluna explica “Nós colocamos o presidente dos EUA, do Japão, o número de vítimas, algumas causas, e não importa o porquê, a guerra acontece na verdade pela da ganância do ser humano. E no final, colocamos mulheres sendo mortas pela guerra.”

Quanto ao grupo 4, a participante 1 fez individualmente seu trabalho com o poema “Jazz”. Na página inicial, usou palavras recortadas para escrever “O estado da Arte” e manuscrito “Verdadeiro” “I have a dream!” Na segunda página, escreveu o poema, e nas seguintes, escreveu sobre as principais características do Jazz, o contexto histórico nos EUA, e seus principais representantes como Charlie Parker, Ella Fitzgerald, Aretha Franklin. Será transcrita, a seguir, a apresentação da aluna: “Apesar de eu ter colocado aqui na capa O estado verdadeiro da Arte, esse não é o título dele, mas é uma indireta sobre o seu tema. O poema é o Jazz de Mario Quintana. (Leitura do poema) Eu escolhi esse poema, porque além de gostar do jazz, meu ritmo favorito, eu só queria explicar que as pessoas esquecem de pesquisar a história e tem uma visão errada dele. Eu escolhi essas imagens de pessoas brancas e negras separadas, e isso surgiu na década de 20 com a lei de Jim Crow, em que os Estados Unidos foi literalmente separados entre brancos e negros, havia banheiros, praças separados para negros e brancos, e o privilégio ficou mais para brancos do que para negros, e o jazz foi o meio de rebelião dos negros denunciar isso, com o rap hoje em dia, o jazz era considerado música de vagabundo, desculpem a palavra. Mas hoje a gente vê o jazz, apesar de não ser muito querido, como uma música erudita, quase uma clássica, mas teve um passado triste, muitos foram mortos por causa disso. Não foram só um, dois, três bares que foram assaltados, invadidos por militares, muitos foram mortos e por isso coloquei a frase “O país é empurrado para o abismo de escândalos.”

A outra menina do grupo fez parte de um trio e produziu o fanzine com o soneto “A lua”. Na página inicial foi recortada e colada uma grande lua e escrito “Soneto à lua”. Na segunda e terceira páginas, o poema foi escrito, bem como a data da sua publicação. Há também, a figura de um homem usando um sobretudo, recortada de um jornal. Nas páginas seguintes, há imagem de uma princesa, informações sobre o poema: fase do modernismo, datas e a explicação sobre o conceito de personificação e como ele se apresenta no poema. Nas páginas finais, escreveram a cronologia sobre a vida e obra do autor, bem como a diferença entre os conceitos: poesia, poema e prosa. No segundo dia, a aluna finalizou o trabalho sozinha, mas não quis apresentar para turma, somente respondeu para a professora que escolheram o poema, por ser um soneto, de lirismo amoroso, assunto que estava sendo estudado nas aulas.

Para a produção de fanzine as três habilidades, enfocadas no estudo, foram abordadas, porque os alunos, a partir da temática e forma do poema (H38), representam através de textos, imagens coladas e desenhos o nível de significação atribuída aos poemas. Destacam para isso, as figuras de linguagem estudadas, referentes à H34. Também vários grupos pesquisam sobre o contexto de produção, aspectos históricos e sociais, H41, que deram origem ao poema, como nos exemplos de “A Rosa de Hiroshima” de Vinicius de Moraes e “Jazz” de Mario Quintana. Todos os trabalhos, através dos poemas escolhidos, apresentaram, de forma reflexiva e crítica, um aspecto da vida, um comportamento de ser humano. Os diferentes níveis de compreensão, a partir da escolha dos textos, demonstram os conhecimentos mobilizados: o linguístico, o enciclopédico e o de mundo, e o interacional, evidenciando um repertório peculiar de cada aluno, nas distintas apresentações. Contudo, por meio do fanzine, os estudantes puderam compartilhar suas leituras, sua interação com o texto e possibilitaram o envolvimento na leitura de outros poemas, autores, e desse modo puderam experimentar e proporcionar uma experiência que favoreceu a ampliação do horizonte de expectativas.

4.3.16 - Oficina 6 – 3ª. parte – Ampliação do horizonte de expectativas -planejamento e criação da Instalação poética – trabalho em grupo

Em uma aula de 80 minutos, a professora explicou a próxima fase do trabalho: planejar a instalação poética. Para isso, retomou seu conceito, conforme orientações no Caderno do Professor, SEE, 2014-2017, a instalação é a união da obra de arte produzida ao espaço em que está exposta, produzindo efeitos sensoriais no público. A obra e o espaço são igualmente valorizados. No caso da instalação, a partir da leitura de poemas, visa a tradução de um determinado nível de significação da linguagem poética, em uma obra artística de natureza não

verbal. Em seguida, apresentou à turma um modelo de planejamento, realizado por outros alunos, de um ano anterior. Além da explicação coletiva, a docente dirigiu-se aos grupos, mantidos da etapa anterior, para esclarecer as dúvidas. O planejamento consistiu em definir estratégias, materiais visando à tradução de um determinado nível de significação da linguagem poética, em uma obra artística de natureza não verbal, ou seja, que as palavras do poema pudessem ganhar formas, contornos num espaço tridimensional, produzindo efeitos sensoriais no público. Conforme orientações, os alunos desenharam um esboço das instalações, planejaram e listaram que materiais seriam necessários para a sua criação. Há exemplos de planejamentos e esboço nos anexos, nas páginas 186 e 187.

A elaboração do planejamento demandou outras leituras do poema, e a reflexão inicial foi ampliada para que as imagens suscitadas, o significado atribuído, pelo leitor individualmente, pudesse ser compartilhado com a turma. A produção do fanzine, antes da criação da instalação, contribuiu para essa etapa porque proporcionou pesquisas sobre o poema, seu contexto de produção, ampliando o horizonte de expectativas.

A produção das instalações poéticas, a partir da organização dos materiais pelos alunos e pela professora, foi um trabalho intenso, que utilizou cinco aulas de Língua Portuguesa, 200 minutos. A escola dispunha de poucos recursos materiais, por isso, alunos e professora providenciaram, conforme possibilidades. Mesmo com a escassez de recursos e tempo, o envolvimento dos alunos predominou, porque os trabalhos seriam compartilhados na própria turma e outras da escola. A maioria dos grupos que produziram o Fanzine se mantiveram, e as características dos poemas destacadas nele, ganharam novas formas na instalação poética. Os trabalhos foram montados na parte final do auditório da escola, para que os espaços utilizados com as cadeiras não fossem comprometidos e pudessem ser utilizados para as diferentes atividades que ali ocorrem, como: palestra, filmes... Esta parte do fundo do auditório estava sendo utilizado como depósito de livros didáticos novos, que serão utilizados para reposição no próximo ano. Como não havia onde guardá-los, eles passaram a fazer parte das instalações, como divisórias de espaços, suportes, como se fossem bancadas. Foram expostos dez trabalhos na exposição intitulada “A vida, A poesia; entre livros.” Serão destacadas as instalações dos grupos acompanhados, através de uma breve descrição da obra e das transcrições de respostas que evidenciam os principais aspectos do trabalho. As fotos das instalações e atividade escrita dos alunos encontram-se nos anexos. Grupo 1: as três participantes atuaram na produção, mesmo que em momentos distintos, devido às faltas alternadas entre elas. Utilizaram os mesmos poemas do fanzine, destacando a importância da leitura, dos livros. A justificativa para a escolha do poema, e quais aspectos foram destacados na instalação: aluna 1: “Para as pessoas

ver e saber mais sobre a questão da poesia, ler mais e gostar mais de arte.” Sobre a montagem da instalação: “(Os livros) Foram transformados em bonequinhos de folhas (sulfites) para eles terem vida no nosso mundo.” Aluna 2: “Achei interessante e bonito. Fala como se o livro fosse uma pessoa, para fazer companhia para a pessoa que vai ler. A figura de linguagem é a Personificação.” Sobre a montagem: “Essa ideia surgiu porque no poema fala que o livro é uma pessoa, então montamos os livros em forma, com vida. Mostra que o livro tem vida e que está sempre acompanhando o leitor.” A participante 3 faltou nesta aula de registro escrito sobre a produção.

Quanto ao grupo 2, a participante 1 produziu seu trabalho sozinha. Para transformar o poema “À procura” de Cora Coralina em instalação poética, a aluna adaptou as estrofes do poema em uma espécie de móbile, usando cartolinas coloridas, penduradas em fio de nylon. Destacou as palavras chaves do poema como: fortuna, felicidade, fortaleza. A aluna faltou na aula de registro escrito. A participante 2 trabalhou em grupo que produziu a instalação a partir do poema “Auto- retrato” de Mario Quintana. Utilizaram um canto do auditório e fizeram uma bancada de livros, os didáticos, para montar um tipo de penteadeira, com porta retrato, uma caixa com objetos, simbolizando lembranças e fizeram, também, um mural com fotos de Mario Quintana, dados biográficos, o poema e vários elementos, representando-o. A estudante faltou na atividade escrita. O terceiro integrante do grupo continuou trabalhando com os alunos dos grupos 3 e 4. A instalação é referente ao poema “A balada do enterrado vivo” de Vinícius de Moraes. Os estudantes utilizaram um caixão real, material de um antigo grupo de teatro da escola, envolvido pelos livros, os didáticos, como se o caixão já estivesse na terra e só faltasse cobri-lo. Em cima dele, estava o poema. Também há um cartaz, como uma lápide, indicando o título do poema e uma caveira. Os três participantes realizaram o registro escrito, mas aqui será destacado apenas de um deles, pois as respostas são parecidas, mas esta é a mais completa: “Eu escolhi o poema devido ter achado interessante a forma com a qual o autor expressa o sofrimento e o sufoco de uma pessoa que foi enterrada viva. O autor usa muitas comparações para expressar a agonia da personagem que foi soterrada.” Para a montagem: “Foram levadas em consideração, principalmente, o sentimento de morte, sufoco, desesperança e sofrimento. Usamos um caixão e sobre ele colocamos trechos do poema e um desenho de uma caveira por acompanhar os trechos “Tenho um minuto de vida”.

No grupo 3, a participante 1 produz o trabalho, em trio, sobre o poema “Mulher ao espelho” de Cecília Meireles. Também utilizam os livros didáticos e montam uma penteadeira com um grande espelho, feito com um palete e papel laminado. No espelho, colaram suas fotos e flores. As alunas destacam: “Escolhemos esse poema, meio que de última hora, mas porque

gostamos da escrita.” O tema do poema: “A passagem do tempo, a chegada da velhice.” “A ideia de ter muitas faces foi imprescindível na nossa instalação, sentimento, vaidade.” A participante 2, trabalhou em grupo, e produziram a instalação sobre o poema “A Rosa de Hiroshima” de Vinicius de Moraes. Utilizaram uma caixa de papelão, pintada de preto e dentro colocaram muitas fotos da guerra e mortes. Em cima da caixa, uma rosa, que era branca, e foi pintada de vermelho simbolizando o sangue derramado. Justificam a escolha: “Escolhemos esse poema por causa de sua história e o sentimento que ela nos traz. Guerra. Destacou a Morte com o sentimento de saudade, tristeza.”

No grupo 4, as duas participantes trabalham juntas, em grupo, com o soneto “A Lua” de Vinicius de Moraes. Usando uma bola de isopor, pintada de prata, e papéis azuis, as estudantes procuram criar um céu, dando destaque à lua. Justificam a escolha: “(...) escolhemos porque está em forma de soneto (que estamos estudando) e o tema dele é bem interessante, fala sobre uma paixão doentia (...) no poema está presente a metáfora- da mulher à lua- e personificações da lua. Escolhemos a lua e a mulher como destaque para descrever a importância desses elementos pro sentimento do poema. Fizemos um desenho que se encaixa com o perfil da mulher e a lua, que a representa.”

Para a produção das instalações poéticas, as habilidades H38 e H34 não foram decompostas, os alunos precisaram estabelecer a relação entre forma e tema, bem como identificar recursos semânticos expressivos, as figuras de linguagem, conforme a composição do poema, atribuindo um nível de significação. Quanto a H41, continuou decomposta, com enfoque nas condições de produção e apresentação do ponto de vista do leitor. A situação de ensino também contempla o conteúdo previsto pelo Currículo do Estado de São Paulo: Relações entre Literatura e outras expressões da Arte, pois apesar do uso de diferentes materiais, são retratadas cenas da história humana, que podem proporcionar questionamentos, sonhos, paixões, uma nova visão de mundo, redimensionando aspectos da realidade do ambiente onde os sujeitos atuam. E assim como na produção do fanzine, as respostas dos alunos, conforme o desenvolvimento de repertório de cada um, evidenciam reflexões sobre diferentes temas como: a leitura, passagem e desafios da vida, o amor, a guerra e a morte, que foram apresentados como um texto visual, repleto de significado.

Desse modo, as condições de ensino criadas proporcionaram a operacionalização do esquema conceitual concretização, ou seja, “a atualização das potencialidades do texto em termos de vivência imaginativa.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 88) Este é um dos conceitos básicos para a transformação do horizonte de expectativas.

4.3.17- Oficina 6 - 4ª. parte - Ampliação do horizonte de expectativas - Exposição e autoavaliação

Após a criação das instalações, houve uma exposição monitorada, duas alunas da turma, uma do grupo 3 e outra do grupo 4, realizaram a monitoria, em uma tarde, apresentando as principais ideias dos trabalhos para alunos dos 6º. E 7º. Anos, do período vespertino. O evento foi estimulante para o público, causando estranheza, admiração, reflexão conforme o objetivo de uma instalação poética. Uma das turmas, de 6º. Ano, teve a oportunidade de registrar a opinião sobre a participação na atividade. Serão destacados, a seguir, alguns comentários: Estudante A: “Eu gostei bastante, a Thatiane fala bem, ela consegue explicar muito bem, a Lara também mas percebi que ela tava bem nervosa. Eu gostei mais do Vinicius de Moraes (Morte, A Rosa de Hiroshima, A balada do enterrado vivo, A lua). Eu também gostei do Manuel de Barros (Invenção). Eu amei ir lá na exposição, achei interessante, legal. Eu tentei prestar muita atenção nas explicações.” Estudante B: “Eu achei muito legal, interessante saber, ela explicou muito bem. Eu gostei muito de ir lá aprender com elas, queria ir mais vezes, queria ter mais aulas como essa, espero ter de novo.” Estudante C: “Eu gostei de todos só que teve duas que chamou mais a minha atenção que foi “A Rosa de Hiroshima” e “A morte”. A Rosa de Hiroshima conta a história que caiu uma bomba em Hiroshima e quando a bomba caiu formou uma rosa gigante de fumaça e foi deixando as pessoas deformadas (...) Já o da Morte fala que as pessoas gostam da morte só que quando alguém pensa em matar a dor e não a própria vida.”

Os comentários dos alunos do 6º. Ano corroboram que a interação texto e leitor, para ampliar o horizonte de expectativas, necessita de condições de leitura em que os diferentes conhecimentos, o linguístico, o de mundo e enciclopédico e o interacional possam ser compartilhados, numa situação comunicativa.

A autoavaliação

Na última aula com a turma, no auditório, a professora realizou uma roda de conversa sobre a exposição, contou sobre o processo de monitoria para os alunos do período vespertino, mostrou os comentários produzidos pelos alunos do 6º. ano, e solicitou que cada grupo comentasse sobre o seu trabalho, ou de algum outro grupo que chamou atenção. A professora fez a leitura dos poemas, retomando a relação tema e forma. Em seguida, os alunos compartilharam suas ideias, opiniões sobre a leitura do poema e a criação das instalações. Serão transcritos, a seguir, alguns trechos, que destacam características da leitura dos alunos dos

poemas escolhidos pelos grupos. Grupo 4: Aluna 1: (A Lua de Vinícius de Moraes) “Nós escolhemos esse poema porque estávamos trabalhando com soneto nas aulas e também porque mostra a metáfora e a personificação. E como a professora disse, é um lirismo amoroso, mas parece um amor doentio, que ele vê a mulher em tudo, até com uma certa ofensa, e isso nos motivou escolher o poema.” Grupo 3: Aluna 1: (Mulher ao espelho de Cecília Meireles) “Bem, nós escolhemos esse poema meio que em cima da hora, porque tínhamos escolhido outro, depois trocamos (...) Como o poema fala muito sobre mulheres e flores, nós colocamos nossas fotos no espelho (...) Ela (eu-lírico) fala que foi todo mundo, só não foi o que quis.” Grupo 3: Aluna 2: (A Rosa de Hiroshima de Vinicius de Moraes) “Nós escolhemos esse poema porque fala sobre a realidade, foi algo impactante, que marcou a história, matou muitas pessoas, e é uma forma de representar a morte.” Um outro aluno, de outro grupo: “Eu pesquisei sobre o assunto e foi a partir dessa guerra que o Japão se fechou para o mundo e quando voltou, foi como uma potência, e hoje em dia está entre os melhores.”

Os comentários destacados evidenciam os diferentes assuntos abordados e a visão e o conhecimento que os alunos compartilharam a partir da leitura dos poemas. Cada aluno em seu grupo buscou informações sobre o tema abordado no texto literário, porque “enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta do real, pois representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p.13).

Após a conversa, os alunos responderam, por escrito, a três questões, uma autoavaliação sobre o próprio percurso durante o projeto, a montagem da instalação poética e também sobre o trabalho em grupo. As respostas dos participantes serão transcritas: grupo 1: Aluna 1: “Eu gostei, ficou muito bonita, interessante. Eu acho que não precisa nada melhorar, que já tá bom do jeito que tá.” Aluna 2: “Eu gostei de ajudar a criar o livro que tem vários poemas dentro. (O fanzine). Bom eu aprendi a gostar um pouco mais de poemas. Eu gostei muito do projeto, mas eu participei pouco. A turma deveria melhorar em ser um pouco mais unida. Bom eu não trabalhei muito em grupo, mas no tempo que ajudei foi bom. Eu gostei muito do trabalho porque eu vi que teve muita criatividade. Amei o trabalho, ficou muito bonito.” A aluna 3 faltou no dia. No grupo 2, somente um aluno estava presente: Sobre o trabalho em grupo: “Foi bom. Foi legal e desacreditador por que foi (não entendi a última palavra). A parte preferida do projeto: A minha exposição porque mesmo com poucos materiais foi legal e ficou bom.”

Quanto ao grupo 3, todos os participantes responderam às questões: aluno 1: Em relação ao próprio trabalho: “feliz, mas não totalmente satisfeito, pois acho que poderia ter melhorado.” Sobre o projeto, o que mais gostou: “O fanzine. Bom acho que melhorei a minha interpretação de texto, pois sem a interpretação de texto não teria como eu desenhar ou apresentar o fanzine.

O que pode ser melhorado: “A organização da apresentação dos trabalhos. A organização de cada aluno para fazer o trabalho (mais dedicação)” Aluna 2: “Foi muito satisfatório ver o trabalho pronto, apesar do poema ter sido escolhido em cima da hora. O que mais gostei foi a busca pelos poemas, deu para conhecer vários poemas diferentes. Uma dica seria mais tempo para a escolha dos poemas e montagem das instalações. Outra coisa seria o uso de mais recursos, texturas, tecidos, audiovisuais.” Aluna 3: “Foi divertido porque cada um fez sua parte. Me senti orgulhosa pelo trabalho em equipe. Gostei da exposição em geral, aprendemos mais sobre a história, sobre os sentimentos.”

O grupo 4, neste dia tinha dois representantes, uma das meninas, que sempre esteve presente, faltou. Aluna 1: “Eu, particularmente, não entrei no grupo de princípio, por conta de falta, entrei quase no final dos preparos – ou no início, pra mim é um pouco difícil trabalhar em grupo, porque gosto de tudo certinho, e às vezes, sou mal interpretada, e nem todos concordam ou compartilham das mesmas ideias.” Sobre o resultado do trabalho: “Satisfeita, porque consegui terminar, mas infelizmente não ficou do jeito que queríamos, acho que faltou um pouco mais de cuidado e companheirismo entre a gente. Gostei de aprender o poema. Aprendi como desenvolver criatividade e outros meios de expressão. A minha sugestão é que façamos mais trabalho como esse, e não apenas com poemas, mas com outros tipos de literatura.” Aluno 2: “Trabalhar em grupo foi de grande satisfação, ao saber que nos comunicamos de forma assertiva e conseguimos desenvolver nosso trabalho. Me senti satisfeito ao ver que conseguimos representar de forma objetiva o tema central do poema. Gostei da forma representativa sobre a morte e o modo como expressamos a poesia como um todo. Desenvolvemos nossa comunicação, organização, principalmente na hora de montarmos o fanzine, e a pontualidade para entregar os trabalhos no prazo. O projeto poderia ter mais representações sobre a morte e o sofrimento da personagem em ilustrações mais chamativas por exemplo. (...)”

As respostas evidenciam diferentes níveis de aprendizagem em relação à criação da instalação poética, que originou-se a partir da leitura de poemas, a interação texto-leitor, da escolha de um deles e de diferentes conhecimentos acessados para que a palavra ganhasse outras formas, contornos, através do uso de variados materiais, proporcionando a ampliação do horizonte de expectativas do grupo, de outras turmas da escola e da professora, afinal, foram muitos poemas lidos, novas interpretações compartilhadas, em interação professor e aluno.

5. DISCUSSÃO

O presente trabalho destacou um planejamento de condições de ensino, cujo objetivo foi o desenvolvimento do repertório leitor do texto literário, gênero poema, devido ao seu poder de estímulo emocional, caráter de plurissignificação e reflexão. Esses aspectos proporcionaram aos alunos a manifestação de diferentes ideias, opiniões, bem como, produções de textos verbais e não verbais em situação de análise dos textos possibilitando a ampliação de visão de mundo e forma de comportamento social. Para tanto, a pesquisa, de caráter interdisciplinar, teve embasamento teórico e metodológico na Análise do Comportamento, na Linguística da Enunciação e Estética da Recepção.

A Análise do Comportamento, por meio de diferentes estudos, estabeleceu princípios para orientar o processo ensino-aprendizagem, e todas as condições de ensino planejadas e executadas durante este trabalho estão pautadas nesse referencial, constituindo um protocolo de análise. O primeiro princípio destacado, em relação ao desenvolvimento de situações didáticas, refere-se ao ensino-aprendizagem como um processo de interação entre professor e aluno, visando à aprendizagem como mudança de comportamento. Para isso, o docente tem o papel de planejar as condições de ensino considerando diferentes características dos aprendizes, ambiente em que se encontram e os objetivos previstos para o contexto educacional. Visando à atuação coerente com o princípio, para a organização do planejamento das condições de ensino, a primeira parte deste trabalho é uma pesquisa documental que identificou os pressupostos teóricos e metodológicos, nos documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, norteadores do fazer pedagógico da rede estadual. Assim, foram priorizados o Currículo do Estado de São Paulo, que orienta o processo ensino-aprendizagem, destacando as competências e habilidades previstas para cada série e o SARESP, que é um sistema de avaliação do referido processo. Deste documento, foram identificadas as habilidades com maior incidência de erro, ano de 2018, como prioridade durante o processo ensino-aprendizagem.

As seguintes habilidades destacadas se referem à compreensão de textos literários, especificamente, ao gênero poema: **H38-** Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.) em um poema. **(GII) H34-** Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. **(GI) H41-** Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a histórias de leitura;

deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores).

(GII)

Definidas as habilidades como repertórios operantes, que passaram a compor os objetivos, o planejamento enfocou um segundo princípio proposto pela Análise do Comportamento, que a aprendizagem, definida como processo inter-relacionado com processos de ensino (Kubo e Botomé, 2001), depende (ou é função de) mudanças em dimensões que ocorrem em função de mudanças em arranjos de contingências. Para isso, as habilidades destacadas passaram a ser decompostas e enfocadas em diferentes situações de ensino, como comportamentos a serem desenvolvidos em relação à leitura do texto literário, considerando as condições ambientais e o perfil dos estudantes.

Vale ressaltar que todo o planejamento foi pautado pelas informações levantadas durante as atividades iniciais, que identificou o perfil dos estudantes em relação ao seu repertório leitor. Estas evidenciaram que, somente uma parte da turma já apresentava um comportamento leitor desenvolvido, porque poucos alunos mencionaram o gosto pela leitura, citando livros ou autores preferidos. Em relação às habilidades enfocadas, a turma apresentou as fragilidades conforme apontadas pelo SARESP, edição de 2018.

A partir da identificação do repertório inicial dos alunos, considerando o princípio da interação professor e aluno, e a necessidade do desenvolvimento do repertório leitor, para abordar o texto literário, o referencial teórico e metodológico está pautado na Estética da Recepção devido em seu arcabouço teórico apresentar conceitos originados da Psicologia social. O conceito de contingência é, segundo Vasconcelos (2013) um instrumento central de análise no processo de interação, e que Iser (1996) utiliza como modelo para explicar a relação texto e leitor. Portanto, todas as situações de ensino planejadas pela professora, teve como princípio primeiro, a interação, entre a docente e os alunos, estimulando-os para interagir com o texto literário, gênero poema. Nesse sentido, foi elaborado todo o planejamento em que cada situação de ensino, configuradas em oficinas, devido à necessidade de interação, através de diferentes formas de atuação dos alunos, enfocou temas de relevância social. Estes foram trabalhados do mais simples para o mais complexo, do atual para o mais distante, num passo a passo, conforme características do processo ensino-aprendizagem para Análise Comportamental e o Método Receptional.

A oficina 1 apresentou, de forma detalhada, todas as etapas do processo ensino-aprendizagem: os objetivos comportamentais originados do Método Receptional, os objetivos intermediários planejados a partir da decomposição das habilidades enfocadas. Também

apresentou os tipos de atividades, ou seja, os procedimentos de ensino utilizados visando cumprir os objetivos determinados, bem como os critérios para aceitar o desempenho do aluno, nas diferentes partes da situação didática. Através da transcrição de episódios de aulas, foi realizada a avaliação funcional descritiva, que possibilitou à docente fazer observações e análises da interação professor e aluno, buscando evidências de aprendizagem decorrente das situações didáticas. De forma intencional, as condições de ensino visaram ao desenvolvimento de repertórios, bem como, de comportamento em que o leitor evidenciou, através da oralidade ou da escrita, que compreendeu o texto literário considerando o contexto social que foi produzido e a sua relação com a atualidade.

Para isso, os textos são sempre considerados como evento comunicativo, leitura e compreensão se equivalem, conforme defende a Linguística da Enunciação, ciência que estuda fenômenos da linguagem como atividade social. Portanto, toda situação de leitura é uma prática social, visando a um objetivo, numa situação comunicativa. Nesse contexto, a escolha dos poemas, que apresentam conteúdos e formas de pensar, em todas as situações de ensino, sempre foi realizada considerando o perfil dos alunos, devido à necessidade de envolver a turma com temas que mobilizassem os seus diferentes conhecimentos, o linguístico, o enciclopédico e o de mundo, o interacional, para que cada um atribuisse sentido, compreendendo o texto. Para criar variadas condições de ensino, em que a interação ocorresse, foram selecionadas as seguintes temáticas: lirismo amoroso, descrição de cena, com enfoque nos poemas que apresentam crítica social, a passagem do tempo e o metapoema. Assim, para cada etapa do Método Recepcional, em que a devida decomposição das habilidades destacadas ocorreu, esses temas foram abordados em diferentes poemas, desde os mais atuais, autores ainda vivos, aos mais antigos, do período clássico, como Camões e Shakespeare. Desse modo, o planejamento das condições de ensino, pautado na metodologia proposta pela Análise Comportamental, buscou a coerência em relação à abordagem linguística do gênero textual poema, como forma de reflexão sobre características e comportamentos de uma sociedade.

No decorrer de todas as aulas foram trazidos para a leitura poemas cujos os temas tratavam de amor, abordando diferentes formas do sentimento, do romântico, idealizado, característicos de sonetos de Camões, a um amor universal, como o poema “Amor não é só” de Roseana Murray. Também foram discutidos em sala de aula, a partir da leitura de distintos poemas, várias questões sociais, como a fome, no caso do poema “O bicho” de Manuel Bandeira, a discriminação social, trabalho infantil, guerra tratados nos poemas do período do Modernismo e a mesma temática no Classicismo, nas obras de Camões. Também foi abordada a temática em relação à passagem do tempo, da infância à velhice. Já os poemas, caracterizados

como metapoema, serviram para refletir sobre o papel do poeta, da poesia, da literatura na sociedade, na vida das pessoas, porque conforme Lajolo (1993), é por meio da literatura que uma sociedade expressa e discute simbolicamente seus problemas, desejos possibilitando que seus indivíduos se constituam enquanto cidadãos.

Durante o planejamento e a sua execução, levando em conta as dimensões do processo de leitura, apresentados por Jouve (2002) para que o repertório leitor fosse desenvolvido, os poemas selecionados, seguindo o passo a passo, inicialmente, compostos por poucos versos curtos de linguagem simples, para facilitar à percepção, referida no processo neurofisiológico. Ao longo do desenvolvimento das situações de ensino, os textos abordados apresentaram, de forma gradativa, o aumento do número de estrofes e versos, bem como a progressão da complexidade do léxico. Após a decifração, e quanto mais rápido esse processo ocorrer e com sucesso, o leitor buscará a compreensão do conteúdo, estabelecendo, a relação com dados da realidade, e para isso necessita de um conhecimento mínimo sobre o assunto abordado. Para que as condições de ensino proporcionassem o desenvolvimento da segunda dimensão, a cognitiva, os poemas foram selecionados considerando a progressão em relação à temática: lirismo amoroso, crítica social e o metapoema.

Em relação ao processo afetivo, a seleção dos poemas favoreceu o engajamento dos alunos, mantendo a relação entre o emocional e a experiência estética. Quanto ao processo simbólico, os alunos produziram sentido para os textos lidos porque, por meio da interação texto-leitor, interação professor-aluno, as pistas textuais, ou seja, os estímulos discriminativos, foram analisados e os diferentes níveis de compreensão, apresentados de forma oral, escrita e imagética, foram compartilhados, e assim ideias e opiniões puderam ser ampliadas, modificadas ou corrigidas. Nesse contexto, também, ocorreu o processo argumentativo, que proporcionou aos estudantes, questionar seu ponto de vista, o seu modo de conceber sentido e assim, através da intenção ilocutória, ou seja, “a vontade de agir sobre o destinatário, de modificar seu comportamento.” (JOUVE, 2002, p. 21). Analisando as respostas dos alunos, orais e escritas, em diferentes situações de ensino, durante a realização das seis oficinas, há evidências de avanços no processo de leitura, conforme as dimensões propostas.

De forma gradativa, conforme proposta metodológica decorrente da Análise do Comportamento e etapas do Método Recepcional, o planejamento e sua execução foram norteados pela decomposição das habilidades destacadas visando ao desenvolvimento do repertório leitor, especificamente, ao gênero poema. É possível verificar, ler quadro “A decomposição das habilidades”, (apêndice 9, p. 245 e 246), como as referidas habilidades foram decompostas ao longo de todas as situações de ensino, as oficinas, durante todas as etapas do

Método Recepcional. Os resultados observados, durante atividades orais e escritas, individuais e em grupos, evidenciam situações de aprendizagem, devido à mudança de comportamento dos alunos em relação à leitura, conforme há uma variação dos tipos de atividades desenvolvidas e a gradação da complexidade dos poemas.

Durante a etapa “Atendimento do horizonte de expectativas”, do Método Recepcional, realizada por meio das oficinas 1 e 2, é possível identificar, (gráficos p. 247, 248), o baixo desempenho dos grupos 1, abaixo do básico, e 2, básico. Os dados apresentados indicam um baixo repertório leitor, mesmo numa etapa em que os poemas são curtos e de linguagem simples. Nestas oficinas, primeiras situações de ensino que os alunos estão expostos a procedimentos que visam o desenvolvimento do repertório leitor, a partir da decomposição das habilidades enfocadas em consonância com as etapas do Método Recepcional, as dificuldades apresentadas justificam-se pela falta de conhecimento das figuras de linguagem, H34, e o contexto de produção, H41, especialmente na oficina 2, no poema “Dois e dois: quatro” de Ferreira Gullar. Nessa etapa, foi fundamental para os alunos entenderem a importância da busca de informações sobre o período em que a obra foi produzida. Os alunos puderam constatar, oficina 1, através do primeiro poema lido “O amor”, de Inácio da Silva Cruz, que o desconhecimento do contexto histórico, social pode levar a uma interpretação distante da intencionalidade da produção do autor. Por isso, o leitor precisa questionar-se acerca da sua produção de sentido, se as suas suposições sobre a obra podem ser confirmadas.

Para a etapa “Ruptura do horizonte de expectativas” foram desenvolvidas duas oficinas. A de número 3, considerando as características do Método Recepcional em que as atividades devem proporcionar um ambiente de segurança para a produção, atuação dos alunos e, desse modo, entrar em contato com textos produzidos em períodos mais distantes da atualidade. Por isso, as condições de ensino apresentaram outros tipos de atividades, diferentes da etapa anterior, como pesquisas orientadas por roteiros de textos, vídeos aulas, na sala de informática, devido à necessidade de envolver os alunos na leitura de poemas de maior complexidade, quanto à composição, estrutura semântica e lexical, como é o caso da obra de Camões, a partir do contexto de produção. O planejamento dessas situações de ensino promoveu a aproximação dos estudantes do conteúdo abordado sobre um cânone da literatura, porque cada um, conforme seu nível de compreensão e ritmo, tinha a possibilidade de rever as explicações, em vídeo ou texto escrito, e contar com a orientação da professora para explicar as informações que ficaram duvidosas. Desse modo, houve interação entre professor e aluno, texto e leitor, diferentemente de uma aula expositiva. As condições de ensino proporcionaram várias situações de leitura aos alunos, iniciando com textos informativos, em que precisavam localizar informações explícitas,

até a leitura de poemas de Camões. Mediante o Protocolo de Análise, elaborado pela pesquisadora, seguindo princípios da Análise do Comportamento para planejamento, é possível identificar diferentes tipos de atividades, em que há procedimentos indutores, corretivos bem como a atuação dos alunos. Todas as atividades planejadas foram orientadas pelo protocolo, que estabelece a relação entre objetivos, tipos de atividades e avaliação.

Durante a oficina 4, parte da etapa anterior, foram desenvolvidas diferentes atividades em duplas e individualmente, envolvendo a identificação e comparação de temática entre a Literatura e a Pintura, como os exemplos: o poema de Mario Quintana e o quadro de Salvador Dali, o soneto de Shakespeare, as ilustrações de alunos sobre o poema e os vídeos sobre as referidas obras e as instalações poéticas. Essas situações de ensino proporcionaram aos alunos a ampliação de visão sobre o papel da Literatura, enquanto manifestação artística e cultural, porque puderam verificar, que usando materiais diferentes, imagens e palavras, é possível refletir sobre aspectos da vida, do cotidiano de cada um, envolvendo diferentes conhecimentos, despertando emoções e por isso são tão importantes para a formação humana. A atividade, realizada individualmente, evidenciou a progressão dos alunos em relação à leitura, porque nos grupos 2 e 4 os acertos foram acima de 70% e no grupo 3, todos os integrantes acertaram 100% das questões referentes às habilidades enfocadas. No grupo 1, a participante 3 acertou a questão referente à H34 e errou uma relacionada à H38, porém duas participantes estavam ausentes nesta aula. (Gráficos p. 249)

As condições de ensino possibilitaram que os alunos lessem vários poemas, de períodos literários distintos, o Modernismo e o Classicismo, bem como de autores que viveram em sociedades diferentes, mas escreveram sobre os mesmos temas, com mudança na forma, composição poética. A experiência estética promoveu um estranhamento nos estudantes ao pensar o ser humano como “O bicho” de Manuel Bandeira, verificar que o poema “Ao desconcerto do mundo” de Camões tem mais de 500 anos e parece tão atual, que a música “Monte Castelo” tem a maioria de seus versos retirados de um soneto do autor português. A análise dos diversos poemas, estabelecer relação entre Literatura e Arte, como no caso do poema de Mario Quintana e o quadro de Salvador Dali, trouxeram novos elementos para o horizonte de expectativa dos alunos, abalando sua maneira de pensar. Assim, a recepção de uma obra, segundo Stierle (2011), envolve variados comportamentos do leitor em relação ao texto, desde a compreensão mais simples para a mais complexa até fazer anotações sobre a leitura e escrever críticas literárias.

Após essa situação de ruptura na recepção em relação à obra literária, é o momento de o leitor questionar-se sobre o seu percurso, que textos foram compreensíveis, agradáveis,

difíceis exigindo um nível mais elevado de reflexão, e desse modo identifiquem avanços e dificuldades a serem superadas. Para isso, na etapa 4, Questionamento do horizonte de expectativas, as condições de ensino criadas visaram, no primeiro momento, sistematizar conceitos estudados até o momento em relação às habilidades enfocadas. A primeira atividade, um Matching-to-sample, enfocou as habilidades H38 e H41, visando o estabelecimento entre tema e forma e o contexto de produção das obras, períodos do Modernismo e Classicismo. Conforme os resultados, (gráficos p. 250), a atividade proporcionou a discriminação das características dos referidos estilos literários. Já a atividade envolvendo os vídeos, enfocou a H34, para que os alunos discriminassem metáfora e personificação. No segundo momento, a atividade foi avaliativa, formato prova, que os alunos responderam questões para demonstrar o nível de compreensão envolvendo poemas de diferentes autores, de diferentes estilos, níveis de linguagem, como: Camões, Cora Coralina, Carlos D. Andrade e Mario Quintana.

O resultado da atividade evidenciou que, em relação a H38, estabelecer relação forma e tema, os alunos apresentam avanços, uma aluna acertou 40%, um 65%, três 70% e os demais (7 alunos) acertaram entre 80 e 100%. A questão que os estudantes apresentaram o maior número de erro foi a discriminação do conceito de metapoema, durante a resposta da questão discursiva, eles escreveram seu conceito de poeta, porém não estabeleceram a relação que o poema é o resultado do fazer poético. Já a H34, identificar metáfora, comparação, antítese e personificação, apresentou um percentual mais baixo de acertos: 5 participantes acertaram menos que 50%, 4 tiveram acertos entre 60% e 70% e somente 3 alunos acertaram acima de 80%. (gráficos p. 251). O resultado destacou dificuldades que precisam ser retomadas em outras situações de ensino, como por exemplo, a realização de um Matching-to-sample, para que os alunos possam experimentar um treino de estabelecimento de relações no que se refere às figuras de linguagem. São conceitos, assim como o metapoema, que apesar de apresentar uma definição, podem variar sua forma, conforme a linguagem apresentada no poema.

A última etapa do Método Recepcional, Ampliação do horizonte de expectativas, requer que os estudantes, além de efetuar leituras compreensivas e críticas, devem ser receptivos a novos textos e leituras de outrem, transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade escolar. Para isso, nas atividades realizadas, as habilidades destacadas foram enfocadas, porque os alunos, primeiramente, fizeram escolhas de autor e poema, apresentando critérios, compreensão e criticidade em relação ao tema e à forma. Identificaram as figuras de linguagem estudadas, H34, e pesquisaram sobre contexto de produção da obra escolhida, bem como, comentários, críticas sobre elas, H41. Para escolher um poema, muitos outros foram lidos, apreciados. Desse modo, o repertório individual, do grupo e

da professora foi ampliado, porque como o Fanzine e a Instalação Poética foram trabalhos em grupo, os alunos precisaram decidir por um poema, compartilhando suas ideias e opiniões, sempre com a orientação da docente para isso. As atividades desenvolvidas ultrapassaram os limites da sala de aula, além da interação com os colegas, também houve a interação com outras turmas. Os diferentes poemas, estudados pelos grupos, foram expostos e apresentados em linguagem verbal e não verbal.

Os poemas escolhidos pelos alunos apresentaram diferentes temáticas, abordando questões sociais, reflexão sobre etapas da vida, evidenciando a ampliação do horizonte de expectativas. As condições de ensino, através de diversificados procedimentos de ensino, proporcionaram a interação texto-leitor e assim favoreceu aos estudantes à percepção de que a obra literária tem uma função social para além dos espaços escolares, e que é possível a aproximação dos jovens de clássicos como Camões e Shakespeare. Para tanto, o planejamento de todo o processo ensino-aprendizagem considerou que “a nova concepção de leitor e leitura exige uma postura metodológica interdisciplinar, uma interação efetiva das várias modalidades discursivas e a incorporação das novas tecnologias”. (PALMA, 2004, p.8,9). Diante desse aspecto, as aulas tiveram como característica a realização de oficinas, com a atuação dos estudantes através da expressão oral, escrita, imagética e corporal conforme objetivo a ser desenvolvido por meio de estratégias didáticas como: aula expositiva dialogada, produção textual, testes, vídeo fórum, pesquisas na internet, música e montagem de obra de arte.

Por se tratar de um planejamento de condições de ensino em que a avaliação é parte integrante como possibilidade de verificar se houve aprendizagem, o comportamento dos alunos esteve em constante observação e análise. As variadas formas de atuação: comentários orais, respostas escritas apresentaram evidências de quais habilidades foram desenvolvidas, conteúdos aprendidos e quais aspectos necessitam ser retomados. Os alunos apresentaram dificuldades em várias das respostas que foram discursivas, um fator complicador, porque os estudantes precisavam explicar, por escrito, como compreenderam o poema, e ler e escrever são comportamentos distintos que requerem o seu desenvolvimento. Avaliar uma habilidade de leitura, através de um comportamento de escrita, pode deixar lacunas, dúvidas se o erro foi devido à falta de compreensão ou dificuldade para escrever.

Avaliar é um processo complexo, pois a análise da interação professor e aluno, as suas contingências carecem de instrumentos e critérios com enfoque na questão “quais são as evidências de aprendizagem geradas pela condição de ensino?” Nesse sentido, a avaliação funcional descritiva, mediada pela autoscopia, ou seja, o uso da gravação em áudio e vídeo das próprias aulas, possibilitou a ampliação do olhar da docente para a sua atuação, identificando

quais comportamentos dos alunos e em quais condições ambientais reforçam comportamentos positivos, que devem ser mantidos e quais comportamentos devem ser evitados. Dessa forma, a avaliação foi empregada como consequenciação, indicando ao aluno como estava o seu desempenho, conforme o objetivo proposto. E para isso foram realizadas diferentes atividades orais: apresentação de ideias, comentários, respostas de questões e escritas, como testes, provas, produções textuais e autoavaliação. Assim, a Análise do Comportamento possibilitou a ampliação do repertório docente no planejamento de condições de ensino, porque é possível verificar, que em todas as situações de ensino realizadas, houve a intencionalidade de se estabelecer a relação entre os objetivos, comportamento esperado do aluno, tipos de atividades e avaliação como consequenciação.

Quanto as três habilidades enfocadas, cuja a decomposição conduziu o planejamento, num passo a passo, conforme características do processo ensino-aprendizagem proposto pela Análise do Comportamento e pelo Método Recepcional, proporcionou a identificação e a derivação de classes de comportamentos favoráveis ao desenvolvimento do repertório leitor. Ao comparar o comportamento dos alunos em relação aos textos lidos, nas primeiras oficinas, atendimento do horizonte de expectativas, e sua progressão ao longo delas, (Apêndice 7, p. 234 a 240), constata-se a transformação, devido ao aumento do nível de compreensão exigido pelos textos. Assim, cada texto, conforme sua composição poética, tema, contexto de produção requer do leitor a atribuição de sentido, que ocorre conforme o conhecimento sociocognitivo. Por isso, quanto maior for o envolvimento com o texto, maior as possibilidades do desenvolvimento das habilidades e compreensão da obra. Nesse sentido, houve variações no desempenho dos alunos em relação à H34, há atividades em que os alunos apresentam resultados melhores que outros, dependendo do texto. Esta habilidade também não foi desenvolvida na sua íntegra, porque a metonímia não foi abordada durante as atividades, devido às dúvidas que os alunos apresentaram em relação as outras enfocadas, que são a base para a compreensão numa linguagem conotativa, especialmente, a metáfora, considerada a mãe de todas as figuras de linguagem.

A H41 foi parcialmente desenvolvida, por se tratar de uma primeira série do Ensino Médio, não foi possível abordar a legitimação ou deslegitimação, em relação aos diferentes pontos de vista de agentes no campo específico como autores, financiadores e editores. As condições de ensino criadas abordaram somente críticos e leitores. Ainda que duas habilidades, destacadas e avaliadas no estudo, não tenham sido abordadas na íntegra, para a ampliação, transformação do repertório leitor, foi necessária a abordagem constante de outras habilidades, especialmente: H40- Estabelecer relações entre as condições histórico-sociais (políticas,

religiosas, morais, artísticas, científicas, estéticas, econômicas, etc.) de produção de um texto literário e fatores linguísticos de sua produção (escolha de gêneros, temas, assuntos, estruturas, finalidades, recursos), H49- Justificar o período de produção (época) de um texto literário, considerando as informações de seu gênero, tema, contexto sociocultural ou autoria. Ao analisar o quadro “Habilidades gerais referentes aos gêneros literários”, páginas 63 e 64, é possível verificar que, mesmo não tendo sido avaliadas conforme sua decomposição, as habilidades estiveram contempladas nas situações didáticas, e os alunos, em todos os grupos, apresentam avanços em relação ao nível de proficiência leitora, conforme é possível verificar nos gráficos de Atividade avaliativa inicial e Atividade avaliativa final, na página 252.

Outra consideração em relação à decomposição das habilidades enfocadas, refere-se ao fato de que nenhuma delas faz parte do Grupo III (GIII) Competências para compreender, que se configura no processo mais complexo de operação mental. Apesar da H34- Identificar recursos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição, fazer parte do grupo I (GI), para a compreensão dos poemas houve a necessidade de exercitar a inferência. Esta habilidade encontra-se de forma geral, para os textos literários, na H42- Inferir informação pressuposta ou subentendida, em um texto literário, com base na sua compreensão global. (GIII) Porém, é possível identificar que houve uma lacuna nas condições de ensino por não contemplar, de modo intencional a referida habilidade.

O estudo apresenta limitação, porque verificou o nível de compreensão, ampliação de repertório em relação ao contexto da sala de aula, mas não foi criado nenhum instrumento para verificação da realização de leitura além das situações de ensino, controladas pela professora. Por diversos fatores, a sala de leitura, antiga biblioteca, da escola não tem horário de funcionamento estabelecido, é preciso agendamento, que também é bastante limitado, o que dificulta o acesso. Esta situação foi um complicador para a realização de outras condições de ensino para o desenvolvimento do repertório leitor literário e conforme afirma Antônio Cândido (1998), a literatura deve ser compreendida como um direito do ser humano, pois é por meio dela que se amplia a identificação dos vários sentidos que uma palavra pode apresentar, e dessa forma organizar os sentimentos, sensações que serão manifestados em diferentes comportamentos. Além do aspecto da individualidade, a literatura tem um caráter social, enquanto denúncia de condições precárias de vida, como apresentadas nos poemas de crítica social estudados. E por isso, há a necessidade de novo estudos que ampliem as investigações de condições de ensino para promover o desenvolvimento de repertório leitor competente, atuante socialmente na busca de resolução de problemas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor num país em que os índices de avaliações nacionais e internacionais confirmam a falta de conhecimento, tão marcante nas ações do cotidiano, gerando mais problemas do que soluções, é mais do que desafiador. O ambiente escolar é complexo, com inúmeras variáveis a serem analisadas, e isso deve ocorrer através de investigação e estudo sistemáticos, para que soluções possam ser encontradas. Num cenário marcado pela precariedade de condições de trabalho, relações conflituosas, violentas inclusive, faz-se necessário a busca de novas metodologias, ressignificar o espaço escolar para que a aprendizagem, de fato, aconteça, para alunos e docentes. Para isso, o professor também precisa estar em um ambiente formativo, onde condições de ensino possam ser discutidas, analisadas com foco na relação ensino-aprendizagem, que comportamentos são favoráveis e devem ser mantidos, e quais devem ser evitados. Porém, como a formação em serviço não atende às demandas educacionais, evidencia-se a extrema importância da formação acadêmica, a atuação das universidades para que professores aprendam a ser investigadores, conhecendo novas teorias, metodologias para atuar de forma coerente e crítica frente às demandas da profissão, em face das políticas públicas.

Diante desse contexto, esta pesquisa interdisciplinar, cujo o enfoque foi o desenvolvimento do repertório leitor literário, especificamente, o gênero poema, teve como objetivo investigar condições de ensino. O estudo propôs um diálogo entre três mediações teóricas: Linguística da Enunciação, Análise do Comportamento e a Estética da Recepção. Enquanto professora de Língua Portuguesa, a Linguística da Enunciação é a base teórica e metodológica utilizada nas aulas. Para esta ciência, todo texto é situação comunicativa e a leitura é uma atividade sociointerativa. Devido à interação texto e leitor ser predominante para a Linguística, houve convergência em relação à Análise do Comportamento, que tem por base o mesmo princípio, o processo interacional ensino-aprendizagem, a relação entre a ação do professor e a aprendizagem do aluno. A partir dessa premissa, o planejamento de todas as aulas foi elaborado, considerando a interação e que a aprendizagem ocorre quando há mudança no comportamento do aluno, pautado pela decomposição de habilidades com maior índice de erro, dados do SARESP 2018. Consideradas como comportamento operante a ser desenvolvido, a decomposição de habilidades, foi o eixo central da pesquisa, porque pressupõe a necessidade de trabalhar numa gradação de complexidade.

Em relação ao texto literário, que requer orientações específicas, a mediação teórica e metodológica abordada foi a Estética da Recepção, de onde origina o Método Receptional, por

sua convergência com a Linguística e a Análise do Comportamento, devido ao papel atribuído ao leitor, a necessidade de partir do seu repertório em relação aos textos literários e seguindo etapas, cotejar textos, graduando a sua complexidade. Essa característica do Método Recepcional alinhou-se à decomposição de habilidades.

Elaborar essa trajetória de trabalho, em sala de aula, foi um instigante desafio, pois planejar, executar e avaliar condições de ensino de leitura literária, gênero poema, demandou tempo de pesquisa, de compreensão do referencial teórico numa relação direta com a prática. Foi uma elaboração diária, pois a situação exigiu todo o trabalho de professor e a investigação do pesquisador. À medida que se desenvolvia um fazer, o outro também ocorria, exigindo rigor para identificar, controlar as variáveis da pesquisa, como ocorria a relação do processo ensino-aprendizagem, se de fato a decomposição das habilidades, norteadas pelas etapas do Método Recepcional, traria mudanças no comportamento dos leitores. O contexto da pesquisa: número de aulas, período noturno, turbulências com o calendário escolar, características da comunidade, também foram fatores que trouxeram muitas dificuldades, superadas pelo engajamento da professora/pesquisadora, à medida que os resultados das atividades desenvolvidas evidenciavam aprendizagem.

Outra questão, foi a mudança no repertório da professora com a turma onde a pesquisa foi realizada, e nas outras cinco, que também lecionava Língua Portuguesa. Eram trinta e duas aulas semanais, e analisar as condições de ensino buscando identificar se elas proporcionaram a aprendizagem, passou a fazer parte do processo.

As condições de ensino apresentadas, neste trabalho, evidenciaram resultados relevantes de uma pesquisa interdisciplinar, pois devido às contribuições de cada área, foi possível, enquanto professora e pesquisadora, ampliar a visão em relação ao processo ensino-aprendizagem e o seu planejamento. Com isso, ocorreram mudanças de comportamentos, tanto da professora como dos alunos, pois houve, além do desenvolvimento do repertório leitor, uma transformação no horizonte de expectativas em relação ao poema. Os alunos passaram a realizar leituras e apresentarem, oral ou escrito, que os poemas lidos possibilitaram refletir sobre questões pessoais e de convívio social. Para corroborar com os resultados desta pesquisa, é possível verificar dados de uma Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE) realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em fevereiro de 2020, para identificar aprendizagem relativa ao ano anterior e como elas se caracterizam em repertório inicial para o ano letivo corrente. Os resultados encontram-se na Plataforma Foco Aprendizagem. A prova contém doze questões, caracterizadas em três níveis de dificuldade: adequado, médio e difícil. A 2ª. série do Ensino Médio, de 2020, mantém cerca de 80% dos alunos da 1ª. série do ano

anterior. Das habilidades enfocadas, nesta pesquisa, a que se refere em identificar os recursos semânticos expressivos- foi avaliada em duas questões: a número 1, nível adequado, solicitava que os alunos identificassem a metáfora no poema “Operário em construção”, de Vinícius de Moraes, e a porcentagem de acertos foi de 73.91%. A questão número 8 solicitava que fosse identificado o paradoxo, na música “Tiranizar” de Caetano Veloso. Esta figura de linguagem não foi abordada, por não constar na H34, e o percentual de acertos foi de 20.09%.

A habilidade “Reconhecer a presença de valores culturais, sociais/e ou humanos”, nível difícil, enfocada na prova ADE em duas questões, está destacada aqui devido à porcentagem de acertos: número 6, artigo de opinião, teve 78.26% de acertos e número 11, música “Asa branca”, teve 65.22% de acertos. Apesar da habilidade não ter sido enfocada nas condições de ensino, as questões apresentam-se de forma semelhante às atividades que foram desenvolvidas durante a pesquisa, relacionadas às habilidades H38 e H41. Além dos dados da Avaliação Diagnóstica de Entrada, a turma, nas aulas desde o início do ano, tem demonstrado as habilidades desenvolvidas na 1ª. série, em relação aos conteúdos estudados agora na 2ª., como por exemplo, comparar contexto de produção, linguagem, estabelecendo relações entre texto e sociedade, direcionadas a um outro período literário.

O presente estudo, através das situações de ensino, evidenciou uma possibilidade de aproximação de professores de Língua Portuguesa, com enfoque no ensino de leitura e gêneros literários, do desenvolvimento de repertório e comportamento de leitor. A Análise Comportamental traz contribuições para planejar condições de ensino, partindo de comportamentos mais simples para os mais complexos. Essa compreensão pode produzir situações de aprendizagem de forma eficiente e gratificante. Desse modo, os aspectos internos à aula podem trazer resultados positivos, o que gradativamente poderá refletir em resolução de problemas sociais e, consequentemente, melhora em índices de avaliações externos.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do Leitor Literário: alternativas metodológicas**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

BOTOMÉ, Sílvio P.; RIZZON, Luiz A. **Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação**. Caxias do Sul. Chronos, v.30, n. 1, p.7-34, jun/jul, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Direitos Humanos e Literatura**. Vários Escritos. Duas Cidades. Ouro sobre Azul. São Paulo/Rio de Janeiro, 1998

CAVALIERI, Alessandra Moreira. Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino Fundamental. 2013.131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

CORTEGOSO, Ana Lucia; COSER, Daniela Secolim. **Elaboração de programas de ensino. Material autoinstrutivo**. São Carlos: EdUFSCar, 2013

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. 455 p. Tradução de: Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta.

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli. A Língua Portuguesa no 5º. ano do Ensino Fundamental: Repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil/SAEB. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HENKLAIN, M.; CARMO, J. **Contribuições da Análise do Comportamento à Educação: Um convite ao diálogo**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, vol. 149, p. 704-723, 2013.

HUSSEIN, Laila Guzzon. Língua Portuguesa no Ensino Médio: repertórios de ensino no âmbito do Programa São Paulo Faz Escola. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. V. 2. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O jogo do texto**. A leitura e o leitor: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAUSS, Hans Robert. **O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis**. A leitura e o leitor: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo, ed. UNESP, 2002, tradução Brigitte Hervor.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. processos **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois comportamentais**. Interação em Psicologia, [s.l.], v. 5, n. 1, p.1-19, 31 dez. 2001. Universidade Federal do Paraná.

LAJOLO, Marisa, **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. Editora Ática. São Paulo, 1993.

LOPES JR., Jair, MATOS, Maria Amélia. **Controle pelo Estímulo: Aspectos Conceituais e Metodológicos acerca do Controle Contextual**. Vol 11 nº 1, pp. 033-039. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Janeiro-Abril de 1995.

LOPES JUNIOR, J.; FONSECA, Ana Paula Araujo; SPARVOLI, Deise Aparecida Peralta; OLIVEIRA, Jurandyr de; GOUVÊA, Giseli Renata. Processos de ensino e de aprendizagem profissionais da docência nas séries iniciais: Análise do Comportamento e Formação de Professores. In: Tania Gracy Martins do Valle. (Org.) **Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Avaliações e intervenções**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/Fundação Editora UNESP, 2009, v.1

LUIZ, Fernanda Bordignon. **Classes de Comportamentos: Objetivo de Aprendizagem de História Derivadas de Documentos Oficiais**. 2013. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ª ed. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezzerra. (Org.) **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa**. São Paulo: T. A. Queiroz: 2000.

MOROZ, Melania; LUNA, Sergio, Vasconcelos. **Professor- O profissional do ensino- Reflexões do ponto de vista behaviorista/comportamental**. Psic. da Ed., São Paulo, 36, 1º. sem. de 2013, p. 115 – 121.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Como ler Poesia**. Scipione, 1988.

PALMA, Glória Maria. (org.) **Literatura e cinema: a demanda do Santo Graal & Matrix/ Eurico, o presbítero & A máscara do Zorro**. Bauru, SP: EDUSC, 2004

PEREIRA, M.E.M, MARINOTTI, M., e LUNA, S. V. (2004). **O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: Contribuições da análise do comportamento**. Em: M. M. C. HUBNER e M. MARINOTTI (Orgs.), **Análise do Comportamento para a educação: Contribuições recentes** (pp. 11-32) Santo André, SP: ESETec.

ROSE, Julio C. de. **Classes de Estímulos: Implicações para uma análise comportamental da cognição**. Vol 9, nº2, pp. 283-303. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 1993.

ROSE, Julio C. de. **Análise Comportamental da aprendizagem de leitura e escrita**. Vol. 1, nº 1, 29-50. Revista Brasileira de Análise do Comportamento, 2005, Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

ROSE, Julio C. de; BORTOLOTTI, Renato. **A equivalência de estímulos como modelo do significado.** Acta Comportamentalia: Revista Latina de Analisis de Comportamento, vol. 15, núm.3, 2007, p.83-102, Universidade Veracruzana, Veracruz, México.

SADALLA, Ana M.F. A. de; LAROCCA, Priscila. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 419-433, set/dez.2004

SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Matrizes de referência para a avaliação SARESP: Documento Básico – Ensino Fundamental e Médio. Secretaria da Educação, 2009.

SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Secretaria da Educação, 2011.

SÃO PAULO, GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Relatório SARESP, 2018

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972. 260 p. (Coleção Ciências do Comportamento). Tradução de: Rodolfo Azzi.

STIERLE, Karlheinz. **O que significa a recepção dos textos ficcionais?** A leitura e o leitor: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

TOURINHO, Emmanuel Zagury; LUNA, Sergio Vasconcelos de (Org.). **Análise do Comportamento: Investigações históricas, Conceituais e Aplicadas.** São Paulo: Roca, 2010.

VASCONCELOS, Laércia Abreu. **Brincando com histórias infantis – Uma contribuição da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de crianças e jovens** – Laércia Abreu Vasconcelos e colaboradores. 2ª ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2008.

VELASCO, Saulo Missiaggia; GARCIA-MIJARES, Miriam; TOMANARI, Gerson Yukio. **Fundamentos Metodológicos da Pesquisa em Análise Experimental do Comportamento.** Psicologia em Pesquisa. v. 4, n. 2, p. 150-155, 2010

WASSILIWIZKY, Eugen; KOELSCH, Stefan; WAGNER, Valentin; JACOBSEN, Thomas; WINFRIED, Menninghaus. O poder emocional da poesia: circuitos neurais, psicofisiologia e princípios de composição. Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2017. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5597896>. Acesso: 08.02. 2020

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de Professores: a contribuição da Análise do Comportamento.** São Paulo: Educ, 2000.

ANEXO 01

GRÁFICO SARESP 9º ANO

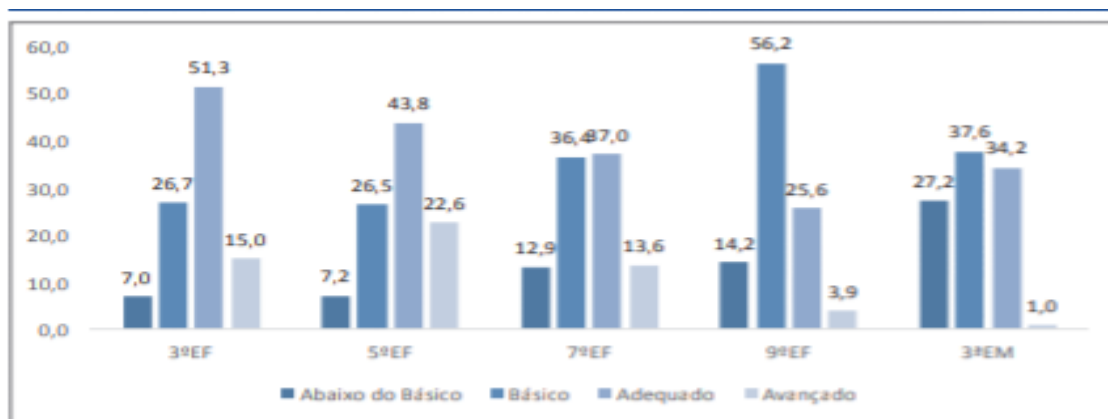


Figura 1. - Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa – Rede Estadual – SARESP 2018.

ANEXO 02

RELATÓRIO SARESP – 2018

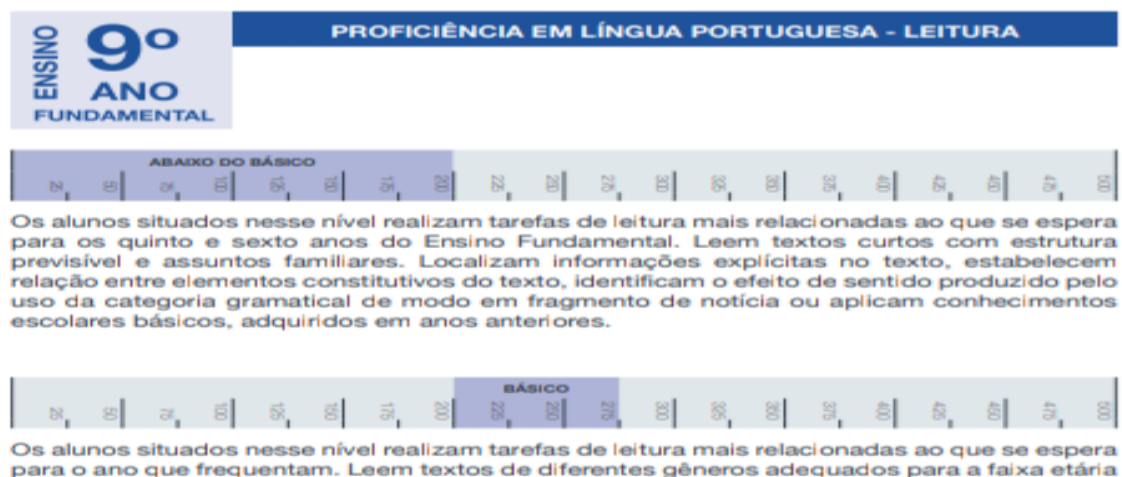


Figura 2. - Nível dos Alunos segundo o relatório do SARESP – 2018.

com estruturas e assuntos não familiares. Quando respondem às tarefas de leitura, mobilizam conhecimentos escolares, principalmente aqueles relativos aos procedimentos de leitura como a análise das condições de produção/recepção de textos e a reconstrução dos sentidos dos textos e da textualidade. Demonstram conhecimento de algumas regras gramaticais e dos principais elementos constituintes da narrativa literária. O diferencial desse nível, em relação ao anterior, é o desenvolvimento de uma competência compreensiva, na resolução de problemas que exigem a identificação das informações solicitadas, em contextos únicos de produção textual.

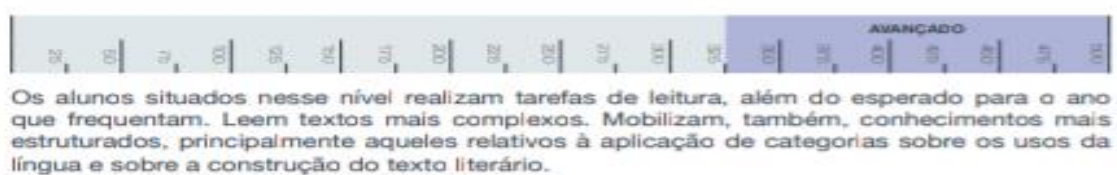
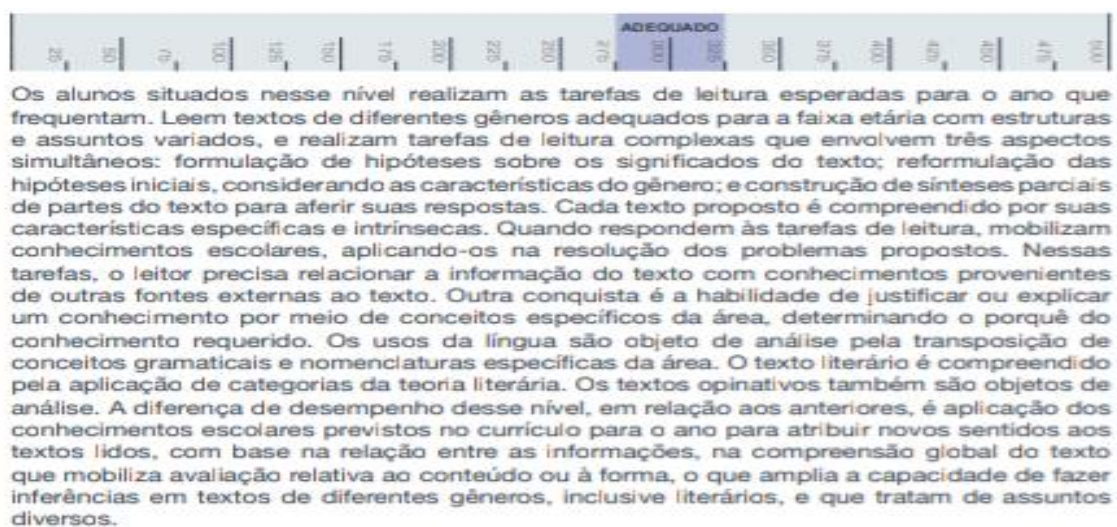


Figura 3. – Continuação – Nível dos alunos segundo o relatório do SARESP – 2018.

ANEXO 03

OFICINA 1 – 3ª PARTE

NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO- grupo 1



Figura 4. Aluno 1 e 2 - Atividade realizada em conjunto. As alunas compõem o grupo 1

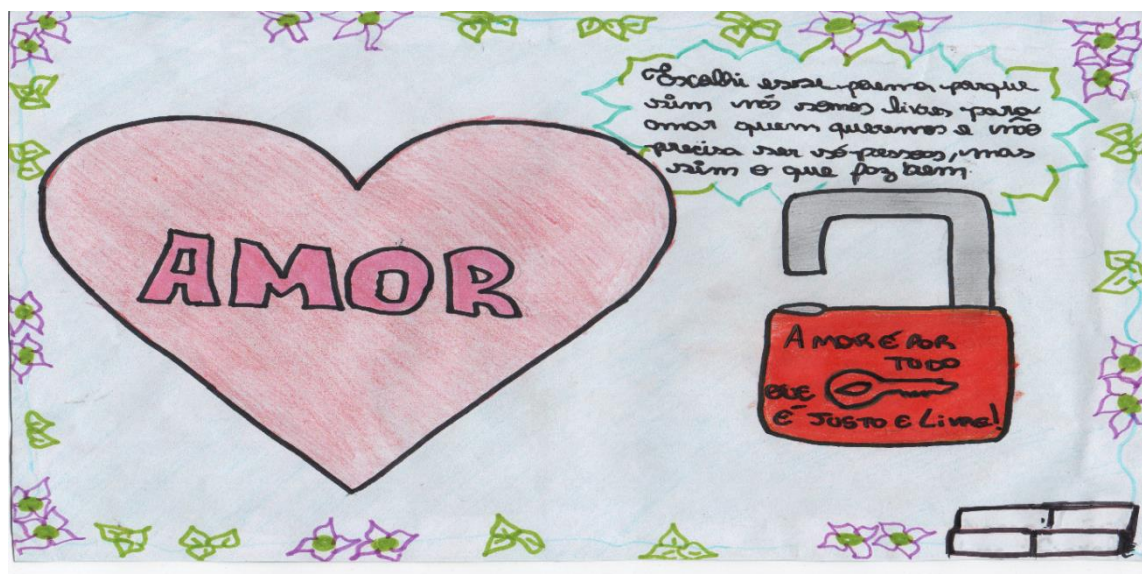


Figura 5. Aluno 3 - Atividade realizada em dupla.

ANEXO 04

OFICINA1- 3ª PARTE

NÍVEL BÁSICO- grupo 2



Figura 6. Aluno 1 – Atividade realizada em dupla.

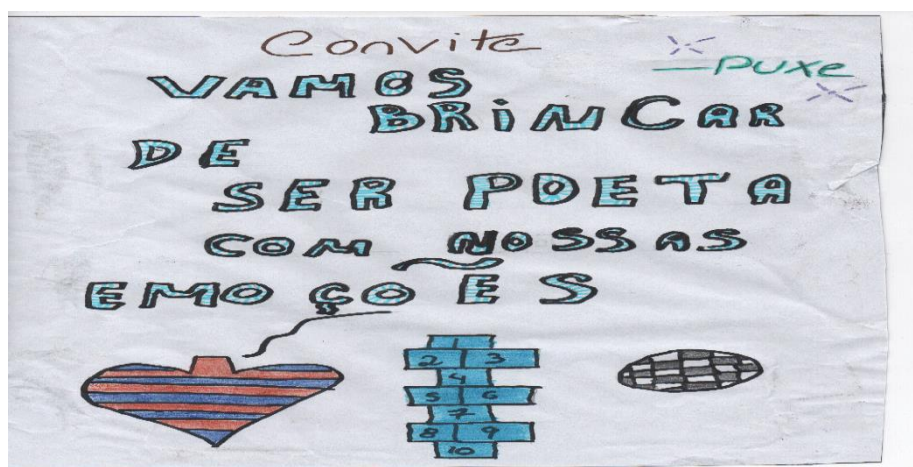


Figura 7. Aluno 2 – Atividade realizada em dupla.

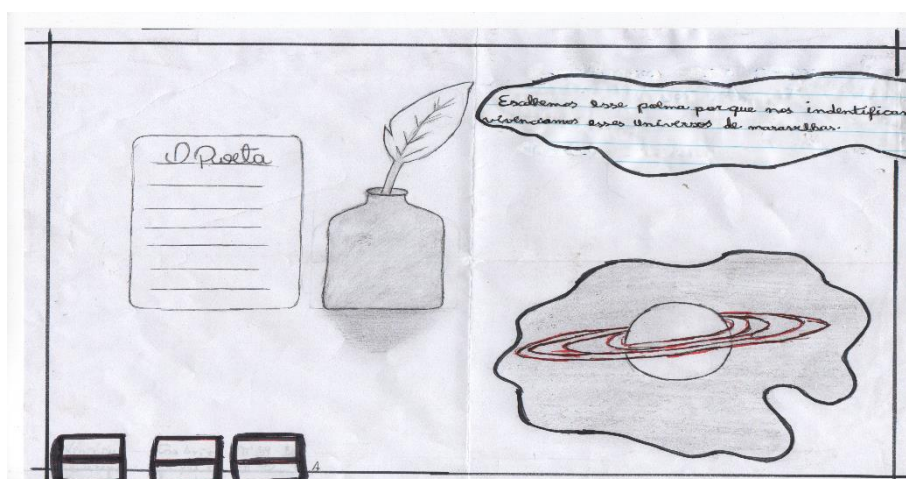


Figura 8. Aluno 3 – Atividade realizada em trio.

ANEXO 05

OFICINA 1 – 3ª PARTE

NÍVEL ADEQUADO- grupo 3



Figura 9. Aluno 1 – Atividade realizada individual.

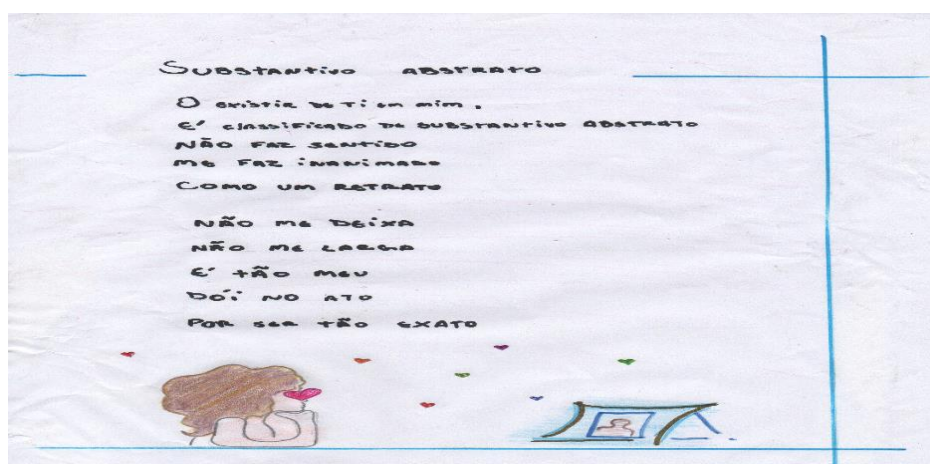


Figura 10. Aluno 2 – Atividade realizada individual.



Figura 11. Aluno 3 – Atividade realizada em dupla.

ANEXO 06

OFICINA 1 – 3ª PARTE

NÍVEL AVANÇADO- grupo 4



Figura 12. Aluno 3 – Atividade realizada individual.

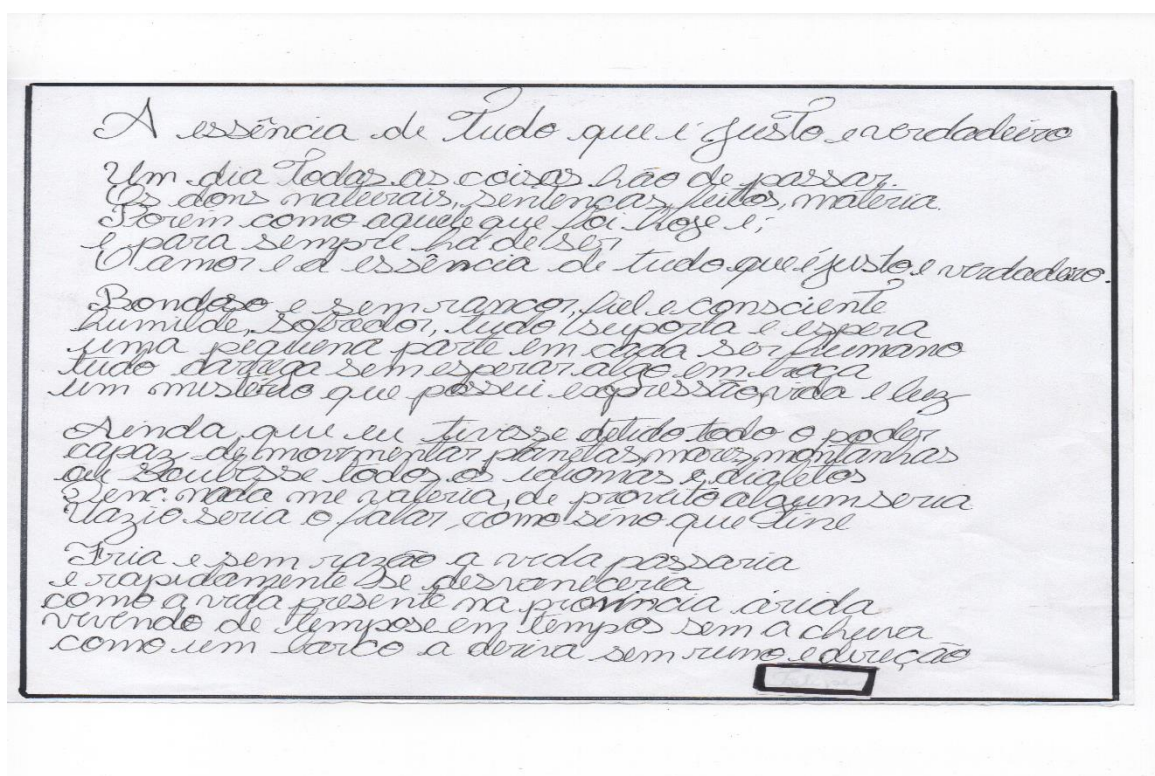


Figura 13. Aluno 2 – Atividade realizada individual.

ANEXO 07

OFICINA 2 – 3ª PARTE

GRUPO 1- NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO

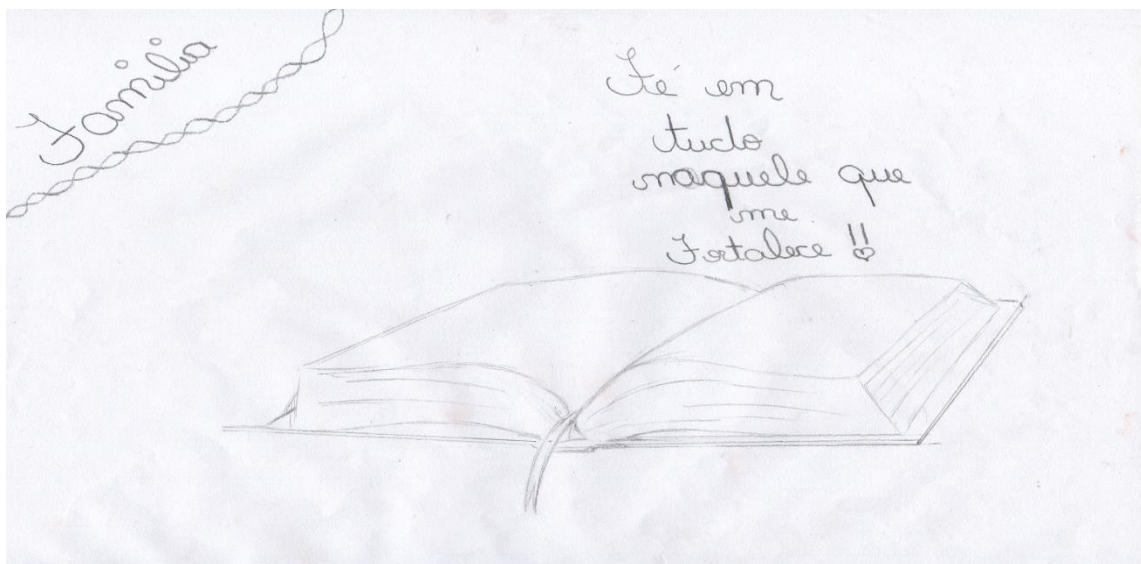


Figura 14. Aluno 1 e 2 - Atividade realizada em conjunto.

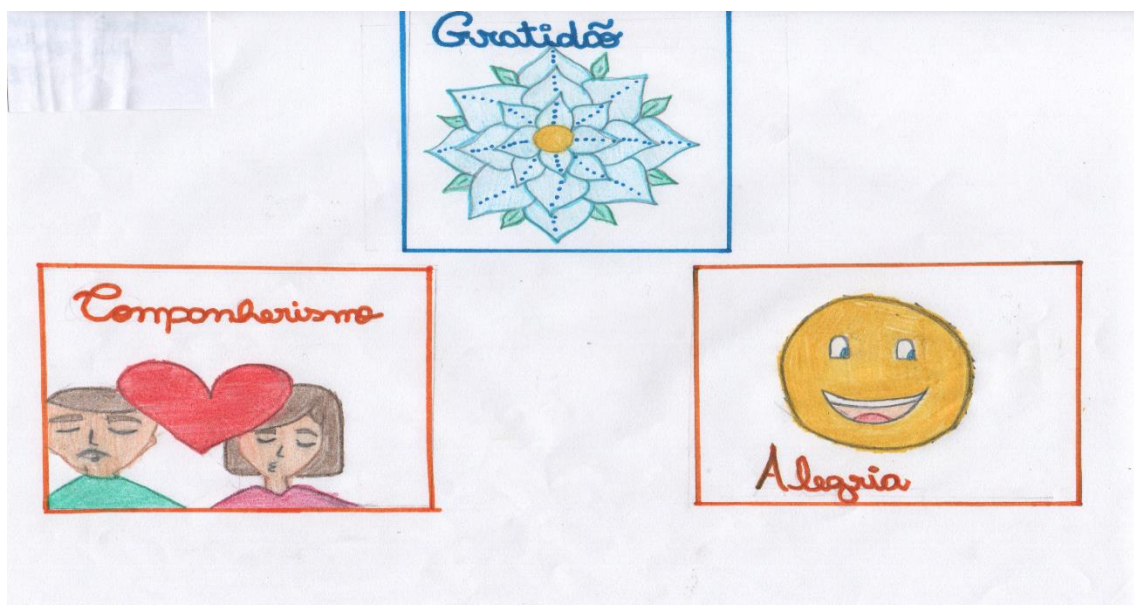


Figura 15. Aluno 3 - Atividade realizada em dupla

ANEXO 08

OFICINA 2 – 3ª PARTE

GRUPO 2- NÍVEL BÁSICO



Figura 16. Aluno 1 – Atividade realizada em dupla.

ANEXO 09

OFICINA 2 – 3ª PARTE

GRUPO 3- NÍVEL ADEQUADO

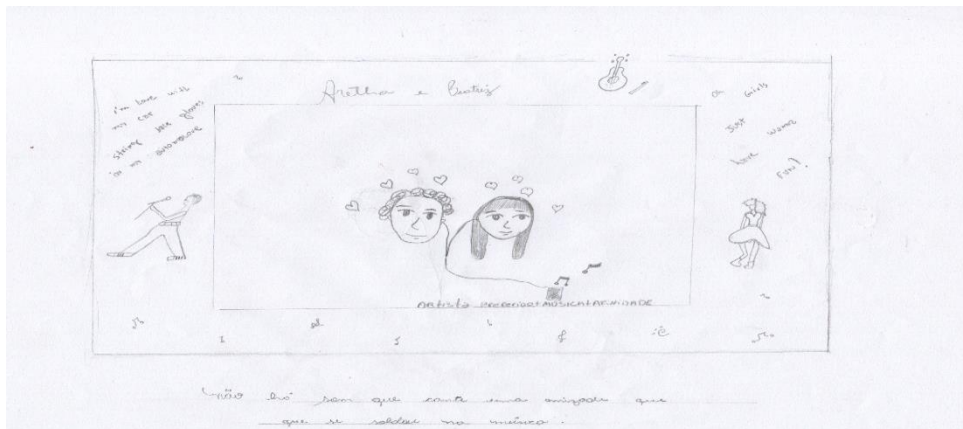


Figura 17. Aluno 1 – Atividade realizada individual.

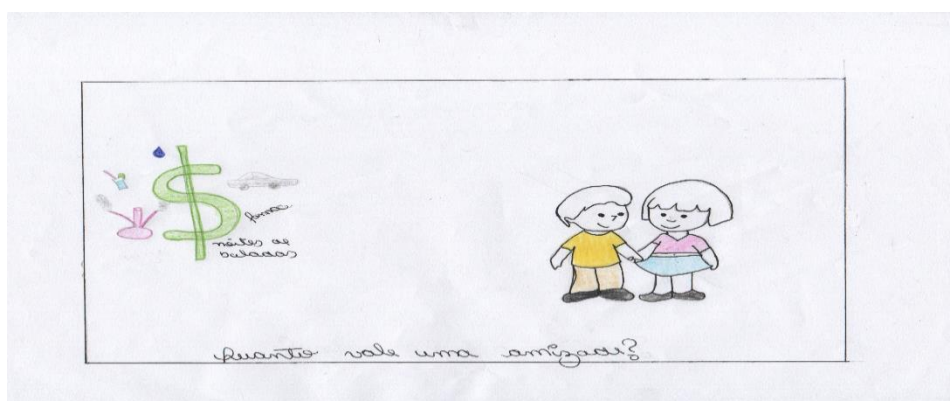


Figura 18. Aluno 2 – Atividade realizada individual.

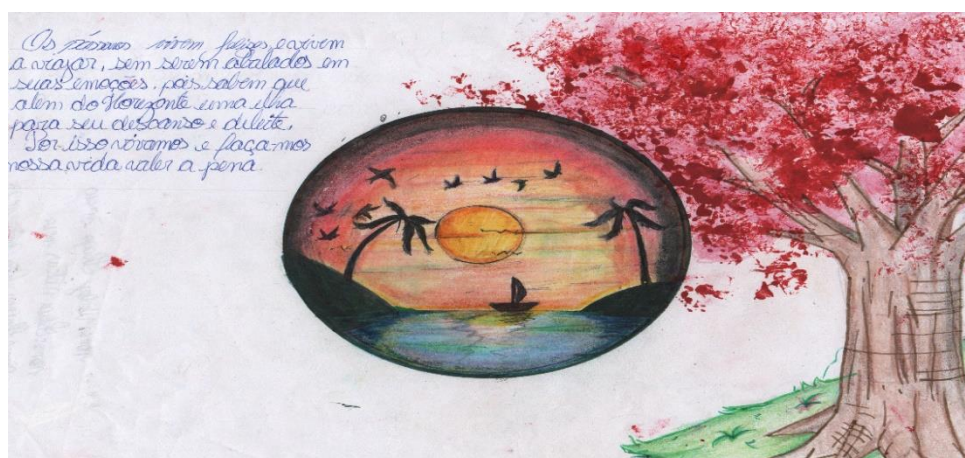


Figura 19. Aluno 3 – Atividade realizada individual.

ANEXO 10

OFICINA 2 – 3ª PARTE

GRUPO 4- NÍVEL AVANÇADO

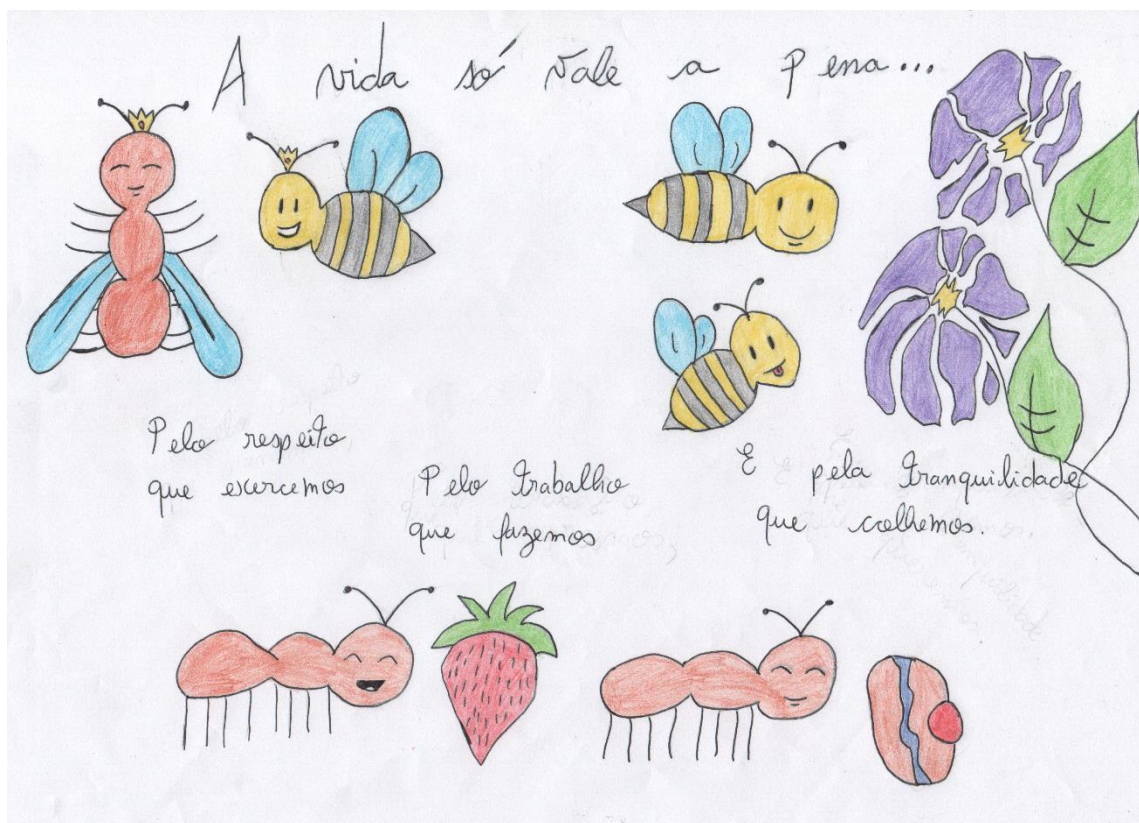


Figura 20. Aluno 3 – Atividade realizada individual.

ANEXO 11

OFICINA 5 – 1ª PARTE

GRUPO 2 – NÍVEL BÁSICO

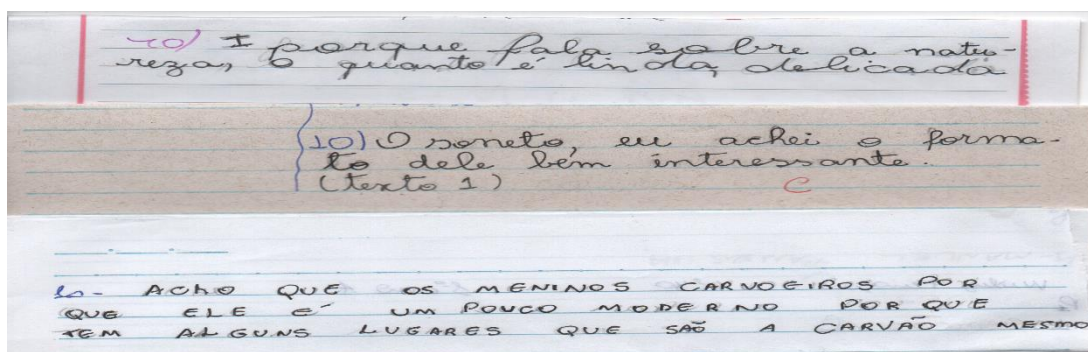


Figura 21. Alunos 1, 2 e 3 – Atividade Matching-to-sample realizada individualmente.

GRUPO 3 – NÍVEL ADEQUADO

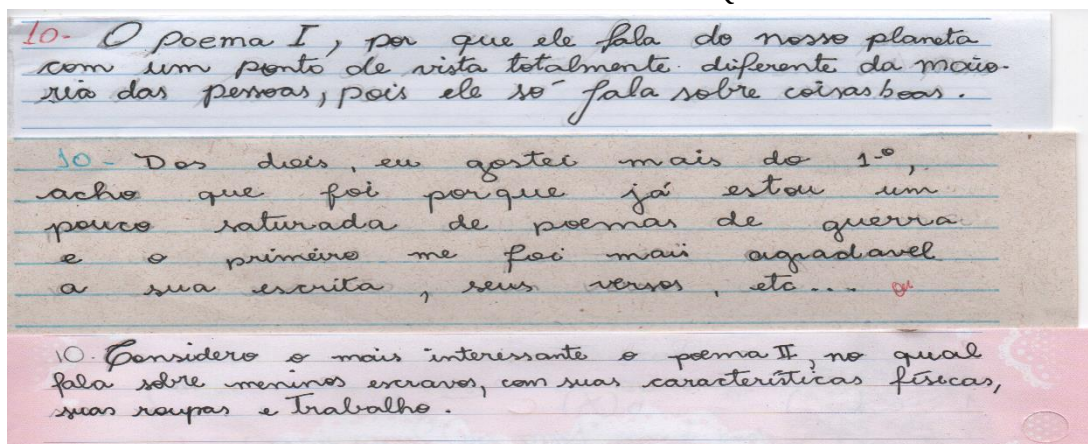


Figura 22. Alunos 1, 2 e 3. Atividade Matching-to-sample realizada individualmente.

GRUPO 4 – NÍVEL AVANÇADO

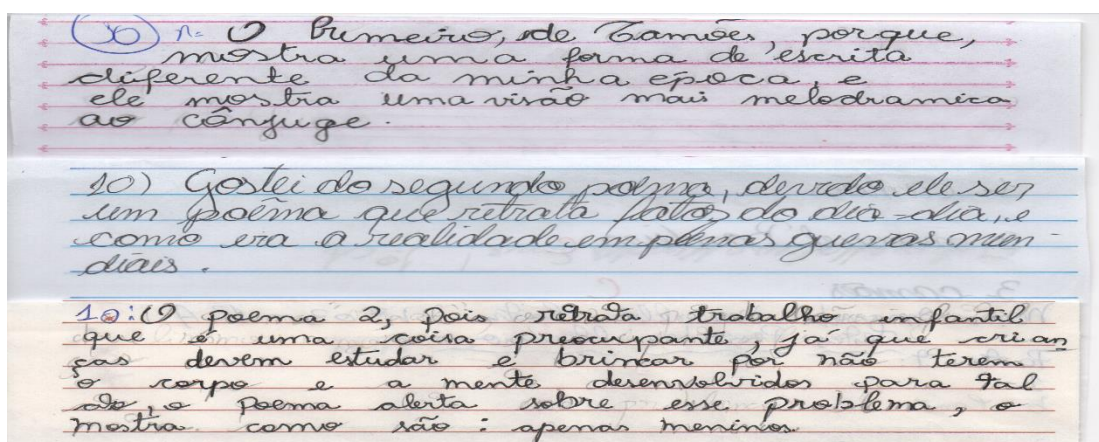


Figura 23. Grupo 4. Alunos 1,2 e 3. Atividade Matching-to-sample realizada individualmente.

ANEXO 12

OFICINA 5 – 2ª PARTE

GRUPO 2 – NÍVEL BÁSICO

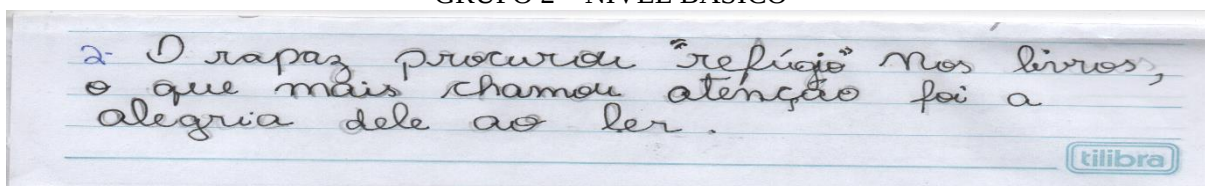


Figura 24. Grupo 2. Aluna 2. Atividade Vídeo Fórum realizada em grupo.

GRUPO 2, 3 E 4 – TODOS OS NÍVEIS

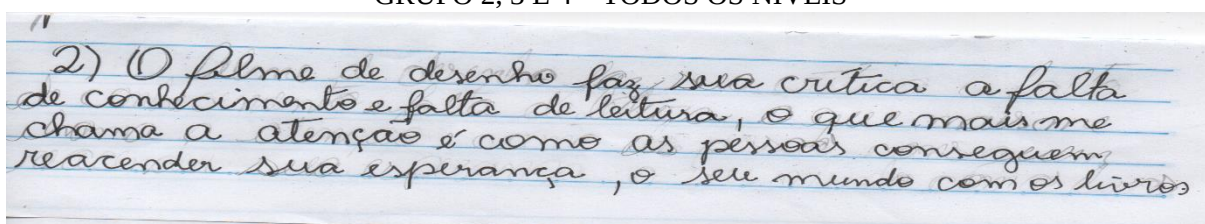


Figura 25. Alunos dos três níveis. Atividade Vídeo Fórum realizada em grupo.

GRUPO 4 – NÍVEL AVANÇADO

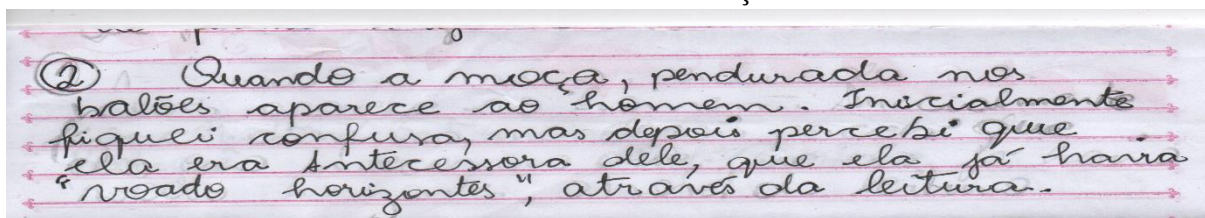


Figura 26. Grupo 4. Aluno 2. Atividade Vídeo Fórum realizada em grupo.

GRUPO EXTRA – NÍVEL ADEQUADO

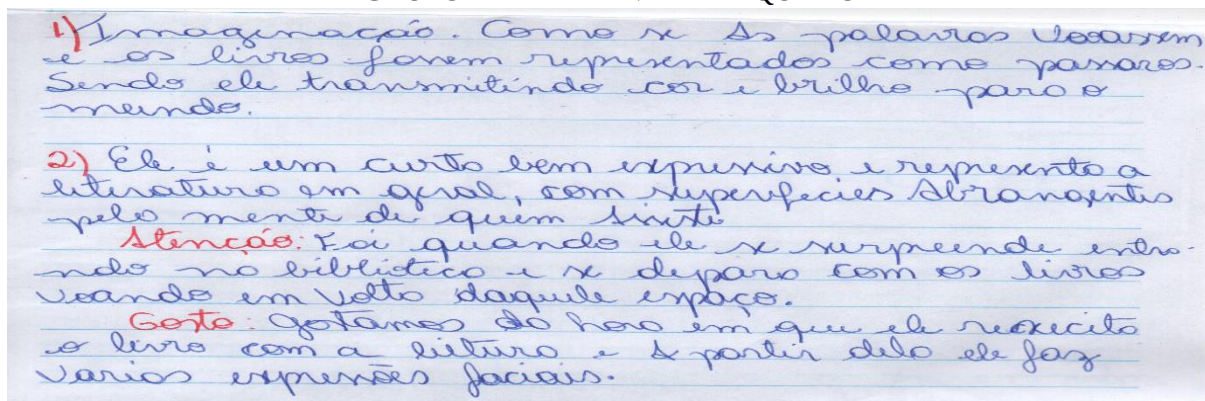


Figura 27. Grupo extra. Alunos que não fazem parte dos grupos analisados. Atividade Vídeo Fórum realizada em grupo.

GRUPO 3 – NÍVEL ADEQUADO

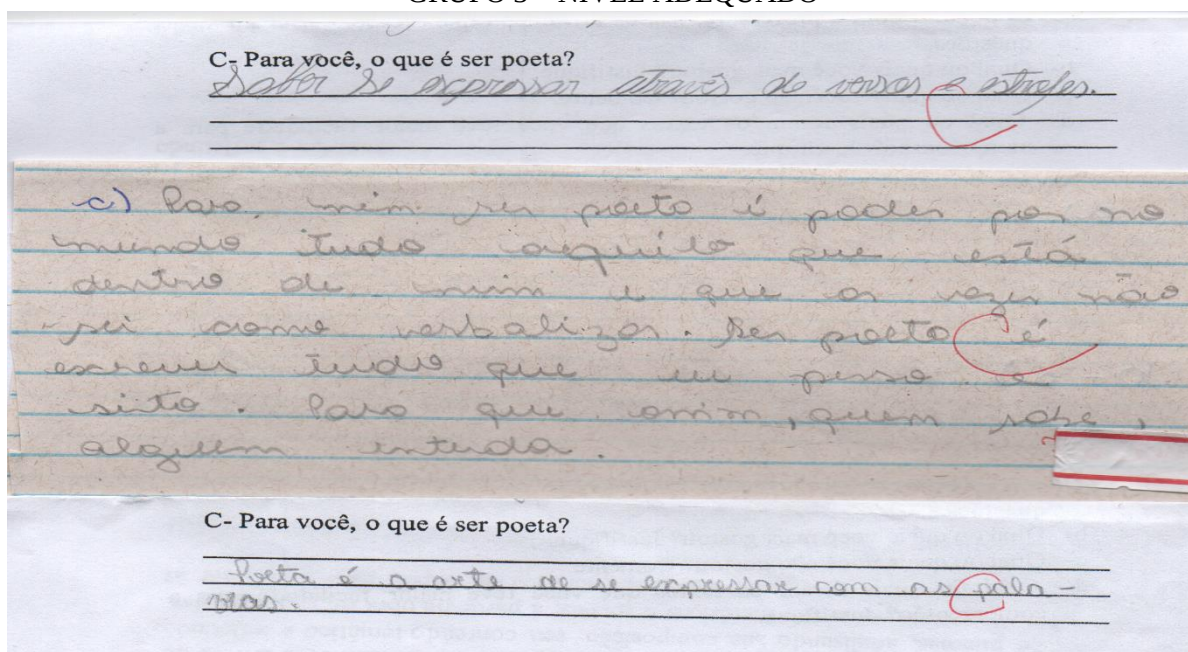


Figura 30. Grupo 3. Alunos 1, 2 e 3. Atividade avaliativa realizada individual.

GRUPO 4 – NÍVEL AVANÇADO

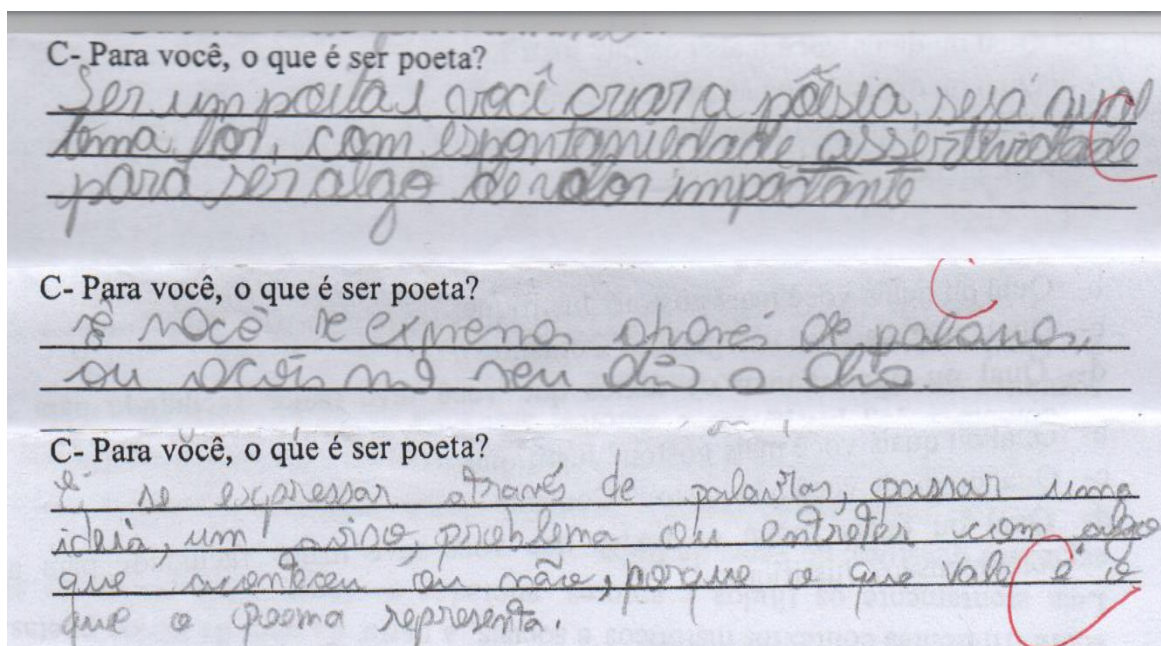


Figura 31. Grupo 4 – Alunos 1, 2 e 3. Atividade avaliativa realizada individual.

ANEXO 14

OFICINA 6 – 1ª PARTE – ESCOLHA DO POEMA

GRUPO 1 – NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO

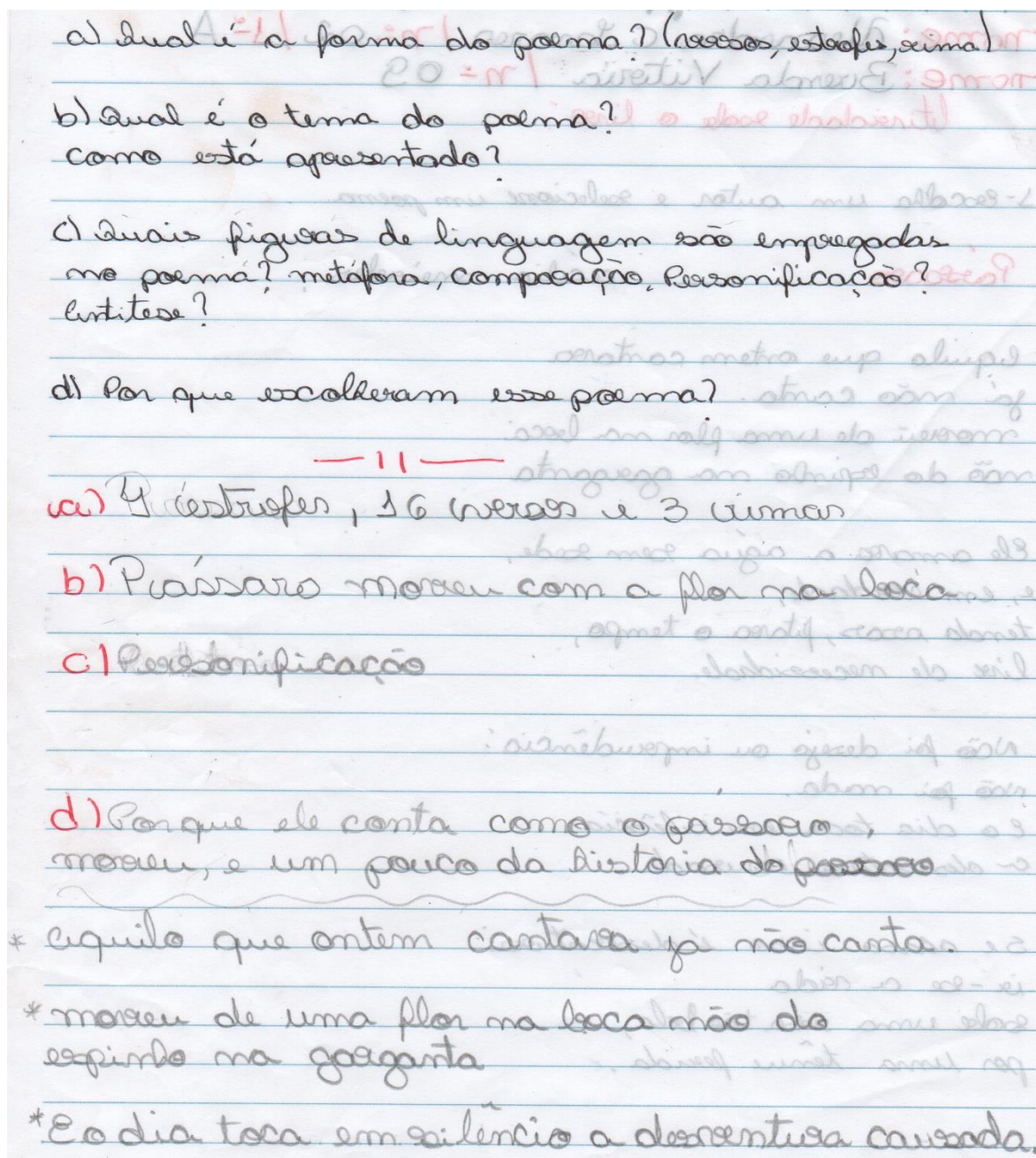


Figura 32. Grupo 1. Atividade escolha do poema realizada em dupla.

GRUPO 2 – NÍVEL BÁSICO

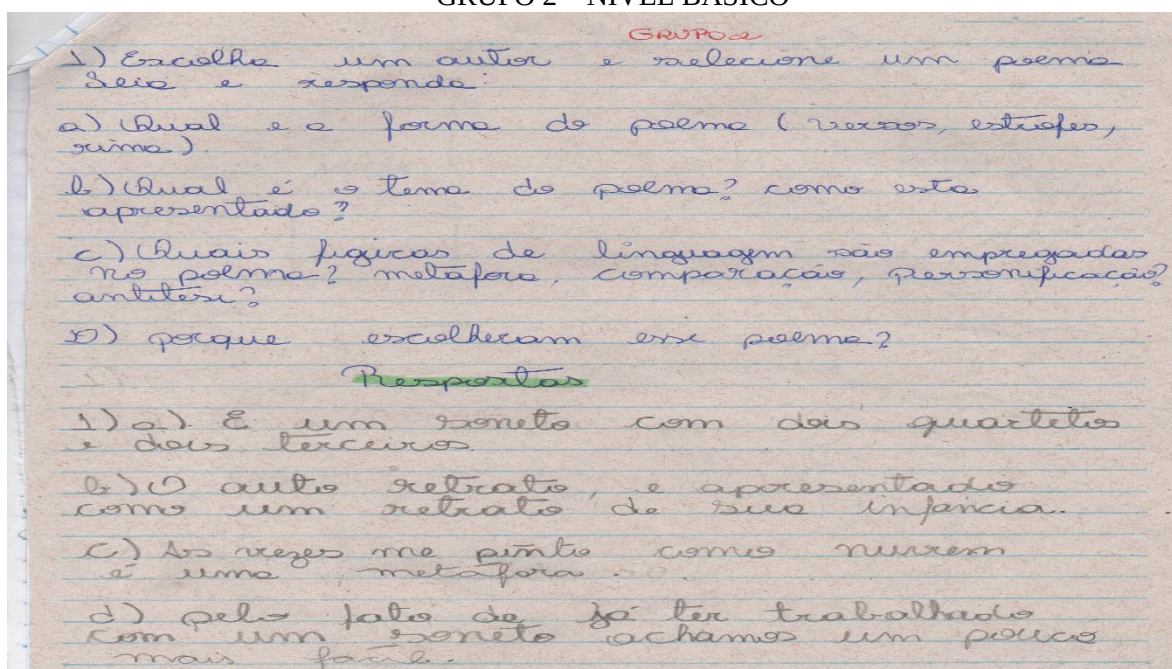


Figura 33. Grupo 2. Atividade Escolha do poema realizada em dupla.

GRUPO 3 – NÍVEL ADEQUADO

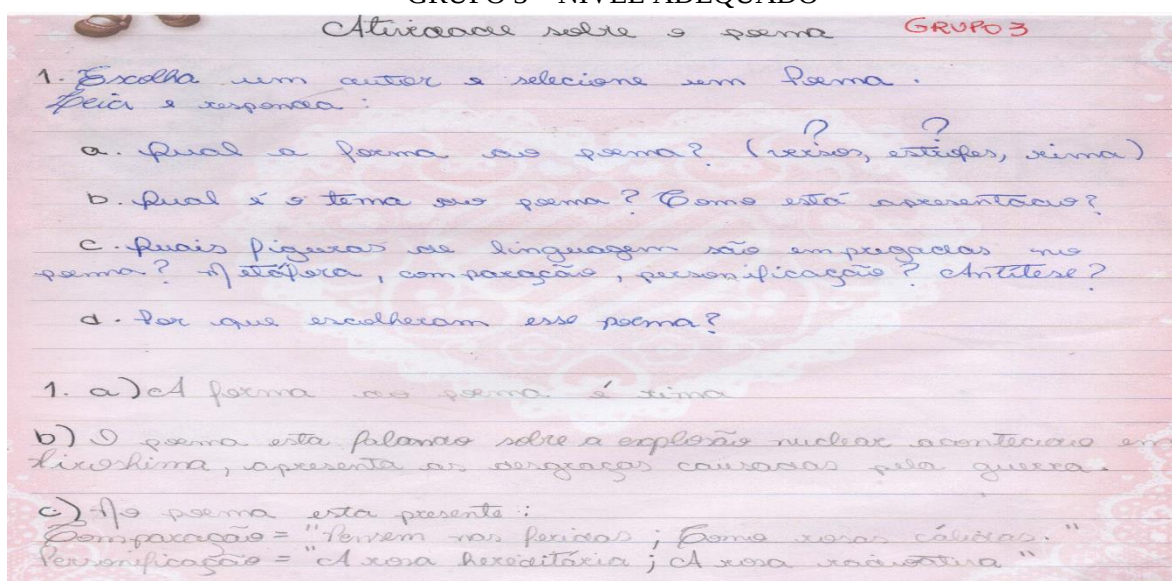


Figura 34. Grupo 3. Atividade Escolha do poema realizada em dupla.

GRUPO 3 – CONTINUAÇÃO – NÍVEL ADEQUADO

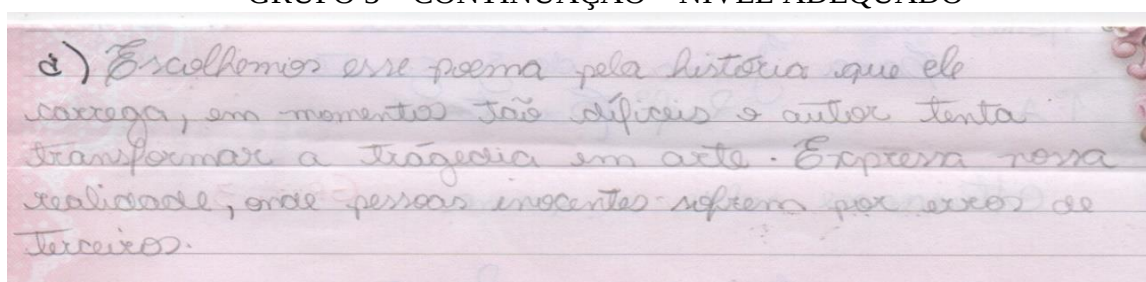


Figura 35. Grupo 3. Continuação

GRUPO 4- NÍVEL AVANÇADO

Atividade sobre o livro:

2) Escolha um autor e selecione um poema. **GRUPO 4**

Leia e responda:

a) Qual é a forma do poema? (versos, estrofes, rima)

b) Qual é o tema do poema? Como está apresentado?

c) Quais figuras de linguagem são empregadas no poema? Metáfora, Comparação, Personificação, Antítese?

d) Por que escolheram esse poema?

Respostas:

Respostas

1 - Vinícius de Moraes, poema "Soneto à Lua"

a) Um soneto que tem 2 quartetos e 2 tercetos, 4 estrofes, 14 versos, 6 rimas. Quais são elas?

b) Amor. Ele usa a lua como personificação da mulher amada dele.

c) Personificação, porque o autor expressou a mulher amada como a lua, como se ela tivesse aparência de * pelo nome satélite natural. "Que paixão fez-te os lábios tão maduros numa noite como a tua criança * * * e no final ele diz "E és tão pouco a mulher que anda na tua".

* * *

* * * d) Porque é interessante essa coisa de com- * * * para a mulher como a lua, como algu- * * * mas músicas ("A Lua me train"), a linda da * * *

HARRY POTTER characters, names and related indicia are © & ™ Warner Bros. Entertainment Inc. (s19)

Figura 36. Grupo 4. Atividade Escolha do poema realizada em dupla.

GRUPO 4 – CONTINUAÇÃO – NÍVEL AVANÇADO

S.T.Q. ASSD L M M A V S D **HP** 24/10/19

Da mulher que se apaixoa pela lua e foi transformada em flor, também é um poema fácil de entender e identificar o tema, tipo e etc.

Figura 37. Grupo 4. Atividade Escolha do poema realizada em dupla.

ANEXO 15

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 1 – ABAIXO DO BÁSICO – O LIVRO

(Alunas 2 e 3)

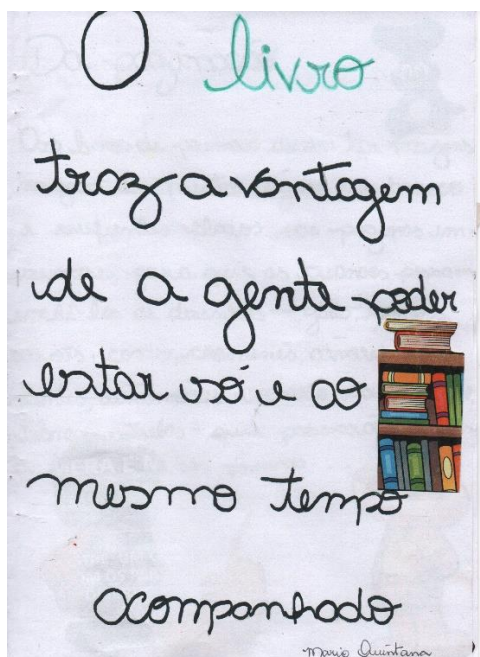


Figura 38 - Página 1



Figura 39 - Página 2

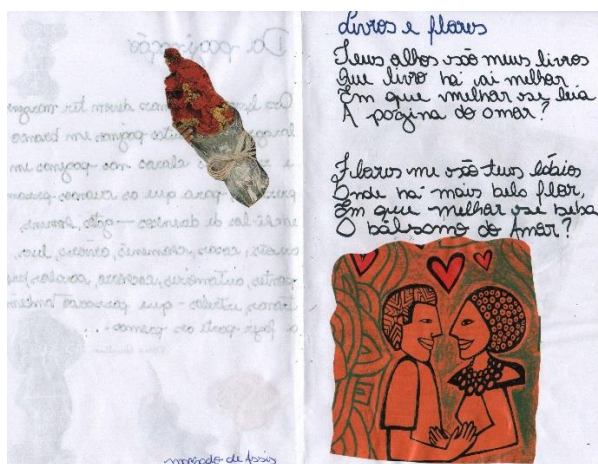


Figura 40 - Página 3



Figura 41 - Página 4

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 2 – BÁSICO – A PROCURA

(Aluna 1)



Figura 42 - Página 1

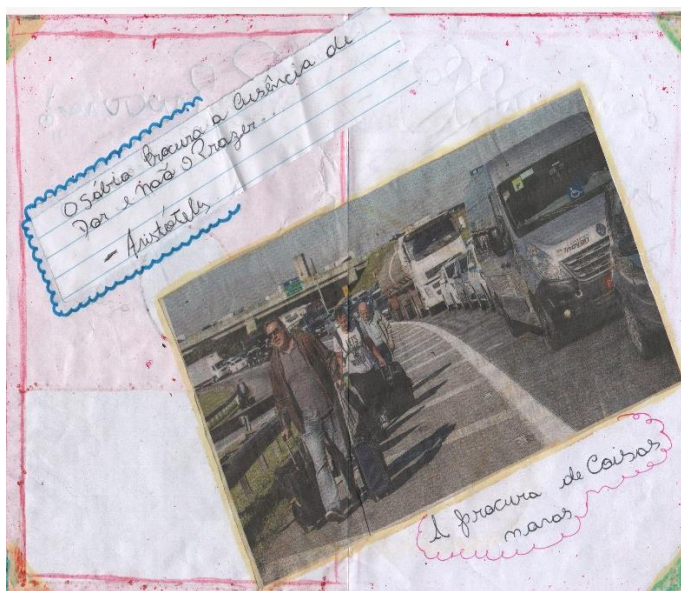


Figura 43 - Página 2

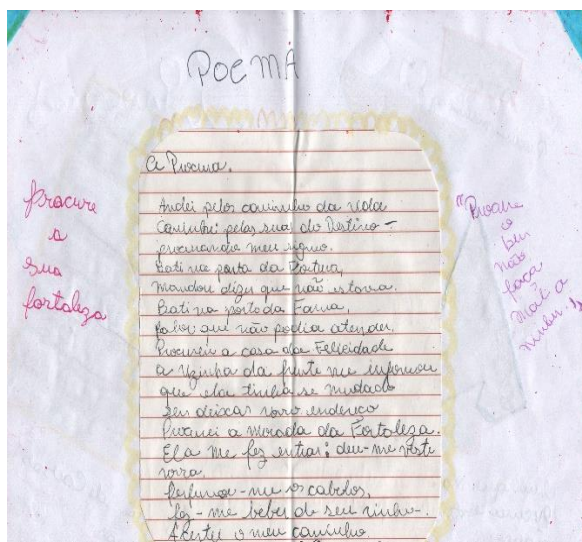


Figura 44 - Página 3



Figura 45 - Página 4

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 2 – BÁSICO – O AUTO RETRATO

(Aluna 2 em grupo)



Figura 46 - Página 1

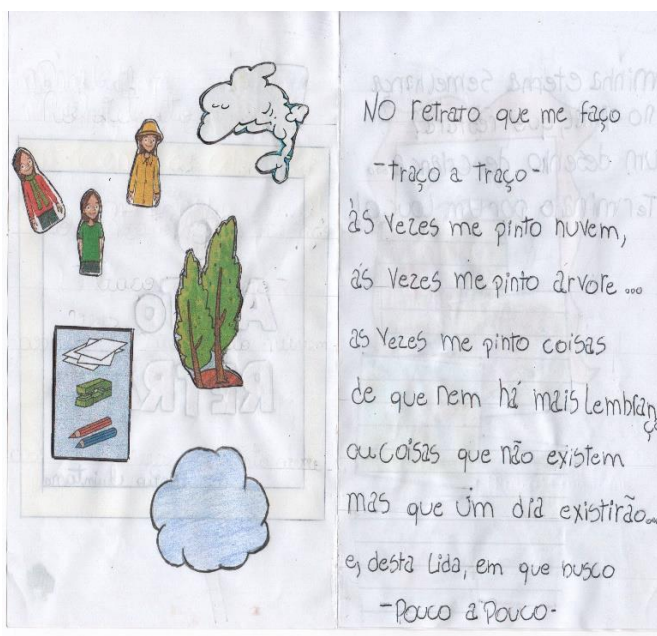


Figura 47 - Página 2



Figura 48 - Página 3



Figura 49 - Página 4

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

NÍVEIS – GRUPO 2, 3 e 4 – BALADA DO ENTERRADO VIVO

(Alunos em grupo)



Figura 50 - Página 1. Aluno 3 – Grupo 3

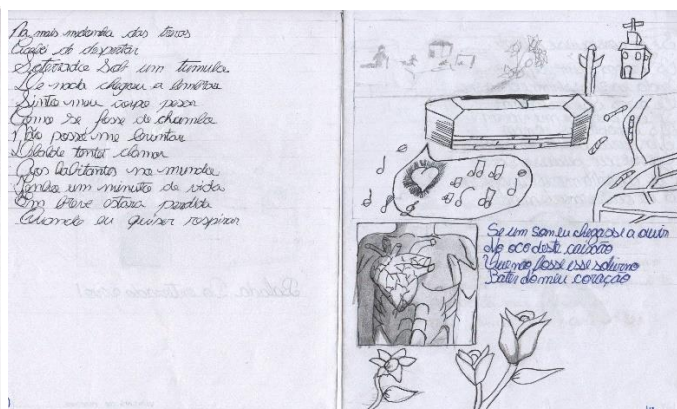


Figura 51 - Página 2. Aluno 2 – Grupo 4

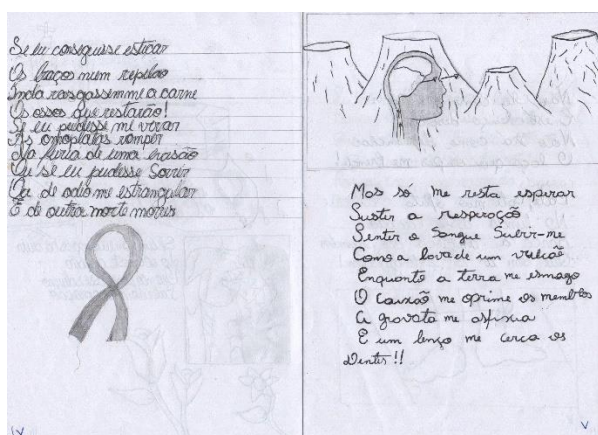


Figura 52 - Página 3. Aluno 3 – Grupo 4

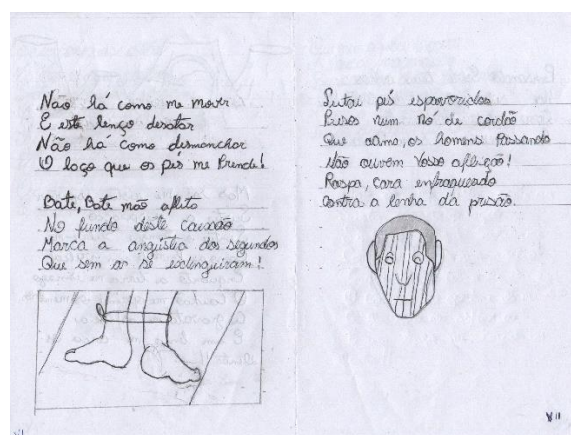


Figura 53 - Página 4. Aluno 3 – Grupo 2

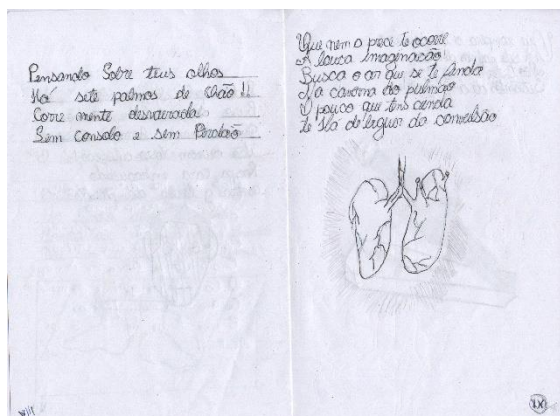


Figura 54 - Página 3. Aluno 3 – Grupo 2

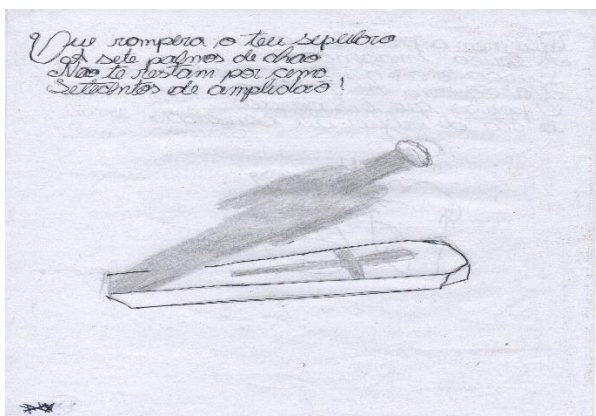


Figura 55 - Página 4. Aluno 2 – Grupo 4

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 3 – ADEQUADO – MULHER AO ESPELHO

(Aluna 1 em grupo)

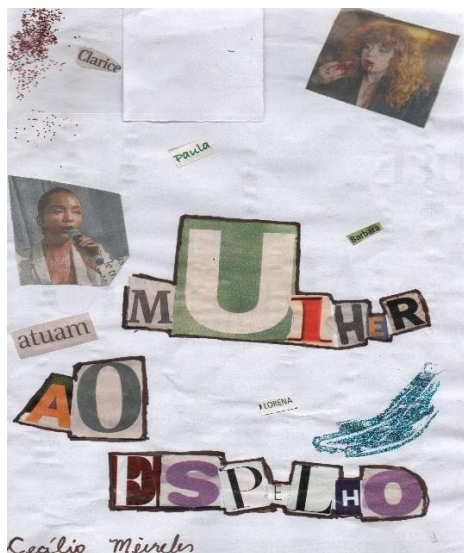


Figura 56 Página 1



Figura 57 Página 2



Figura 58 Página 3

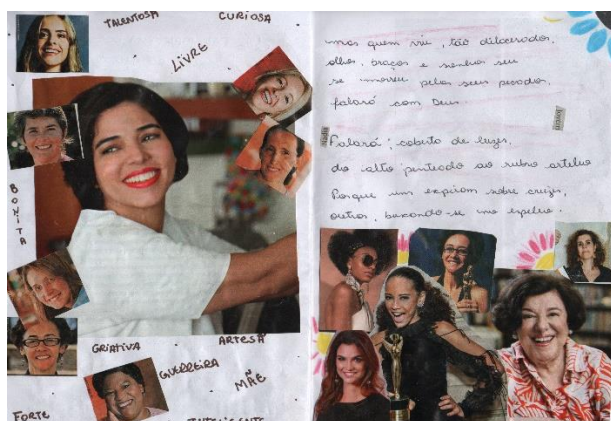


Figura 59 Página 4



Figura 60 Página 5

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 3 – ADEQUADO – ROSA DE HIROSHIMA

(Aluna 2 em grupo)



Figura 61 Página 1

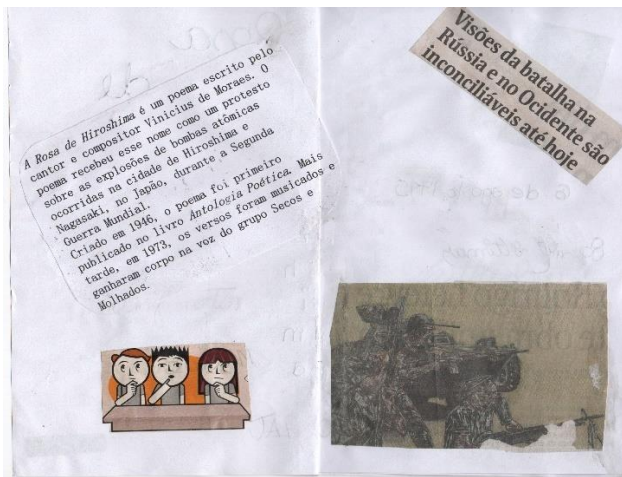


Figura 62 Página 2

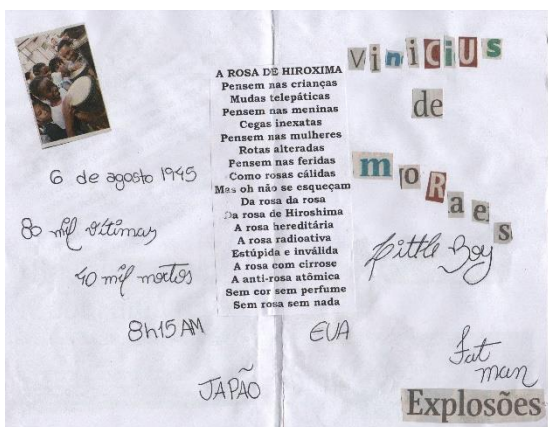


Figura 63 Página 3

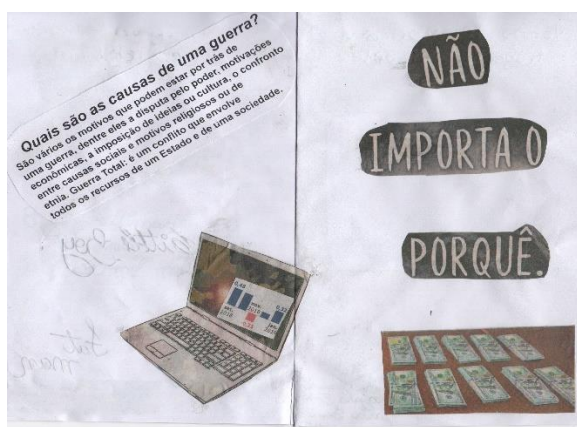


Figura 64 Página 4



Figura 65 Página 5

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 4 – AVANÇADO – POEMA “O JAZZ”

(Aluna 1)



Figura 66 Página 1

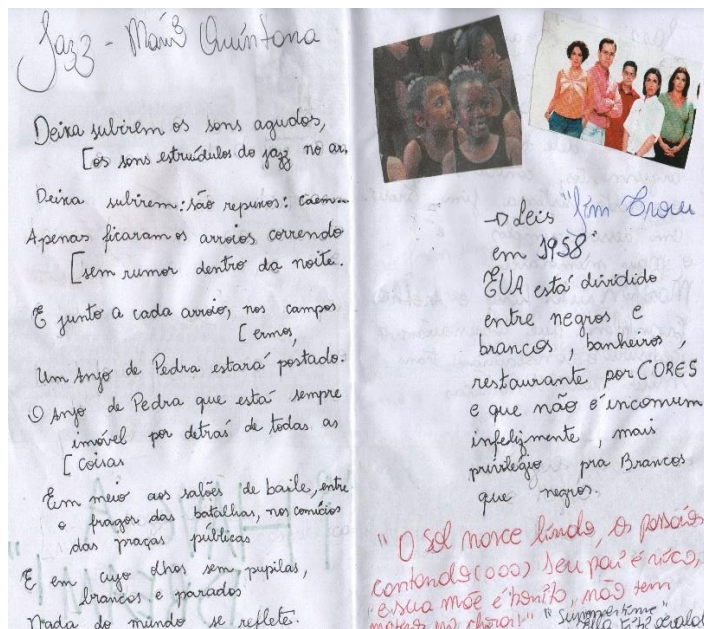


Figura 67 Página 2

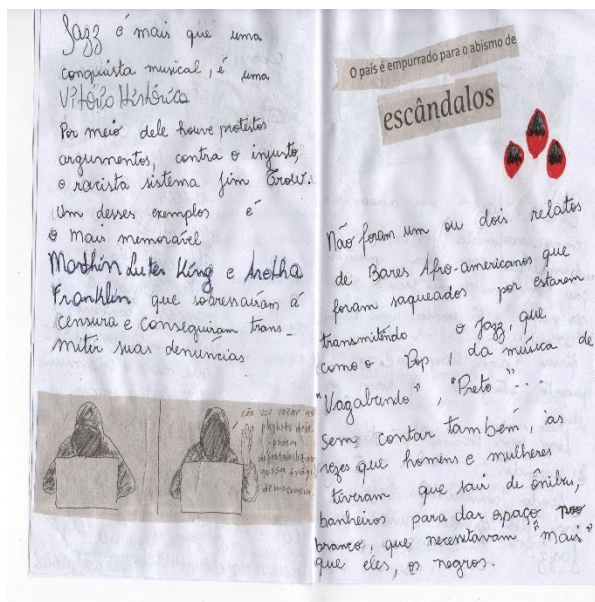


Figura 68 Página 3

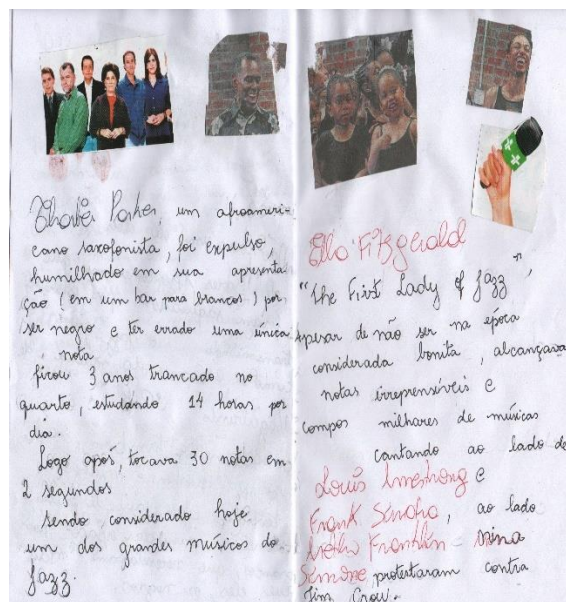


Figura 69 Página 4

OFICINA 6 – 2ª PARTE – PRODUÇÃO DE FANZINE

GRUPO 4 – AVANÇADO – O SONETO À LUA

(Aluna 3 em grupo)



Figura 70 Página 1

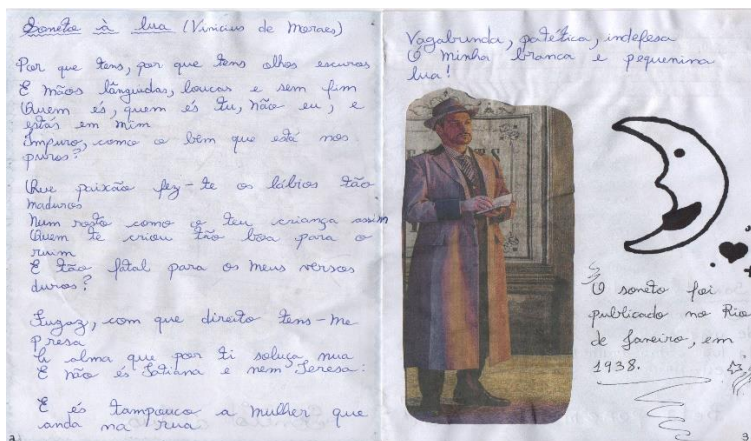


Figura 71 Página 2

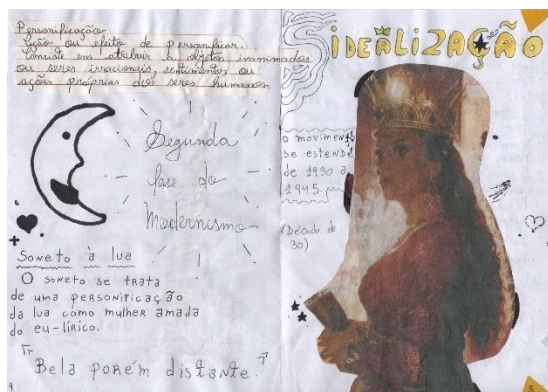


Figura 72 Página 3

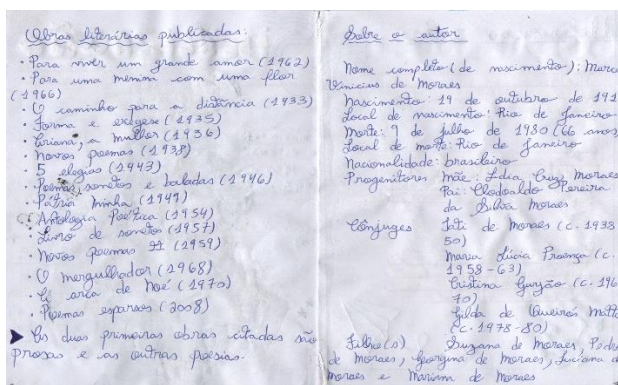


Figura 73 Página 4

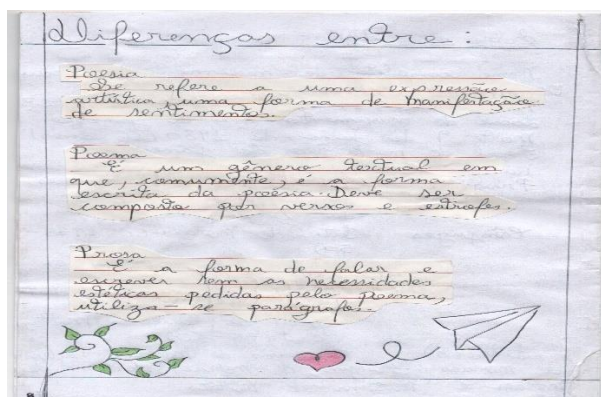


Figura 74 Página 5

ANEXO 16

OFICINA 6 – 3ª PARTE – PLANEJAMENTO DAS INSTALAÇÕES POÉTICAS

GRUPO 2 – PLANEJAMENTO DA INSTALAÇÃO

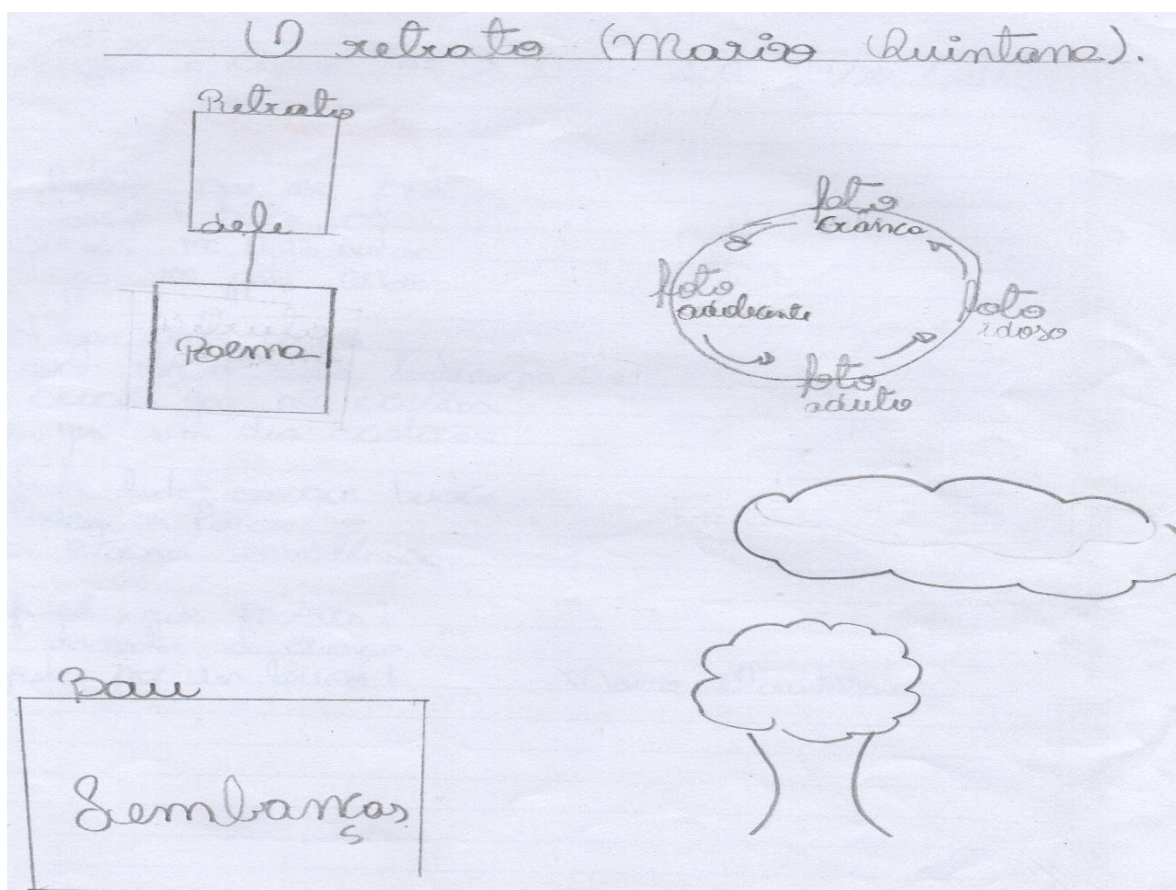


Figura 75. Grupo 2. Planejamento da instalação realizado pelos alunos.

GRUPO 3 – PLANEJAMENTO DA INSTALAÇÃO

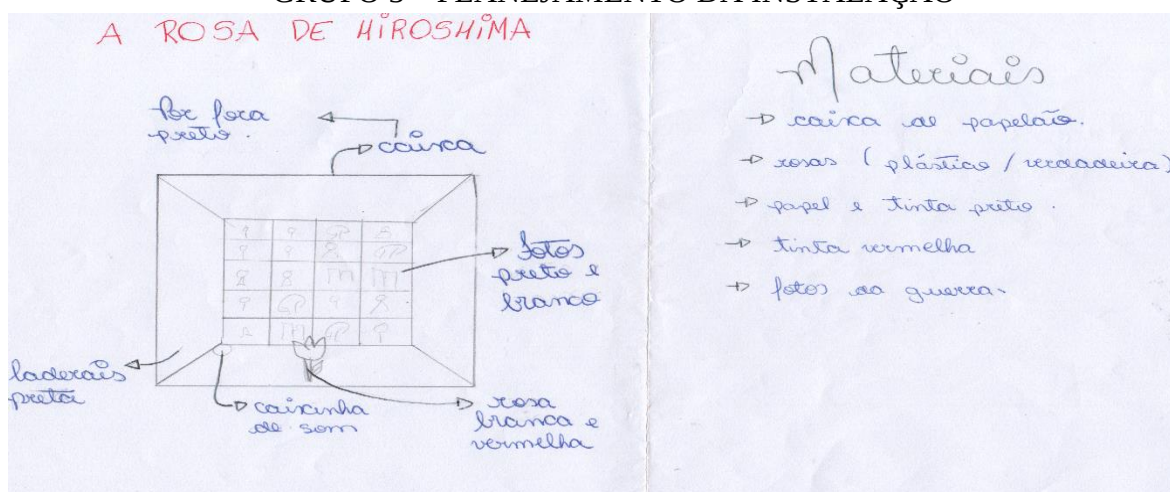


Figura 76. Grupo 3. Planejamento da instalação realizada pelos alunos.

GRUPO 4 – PLANEJAMENTO DA INSTALAÇÃO

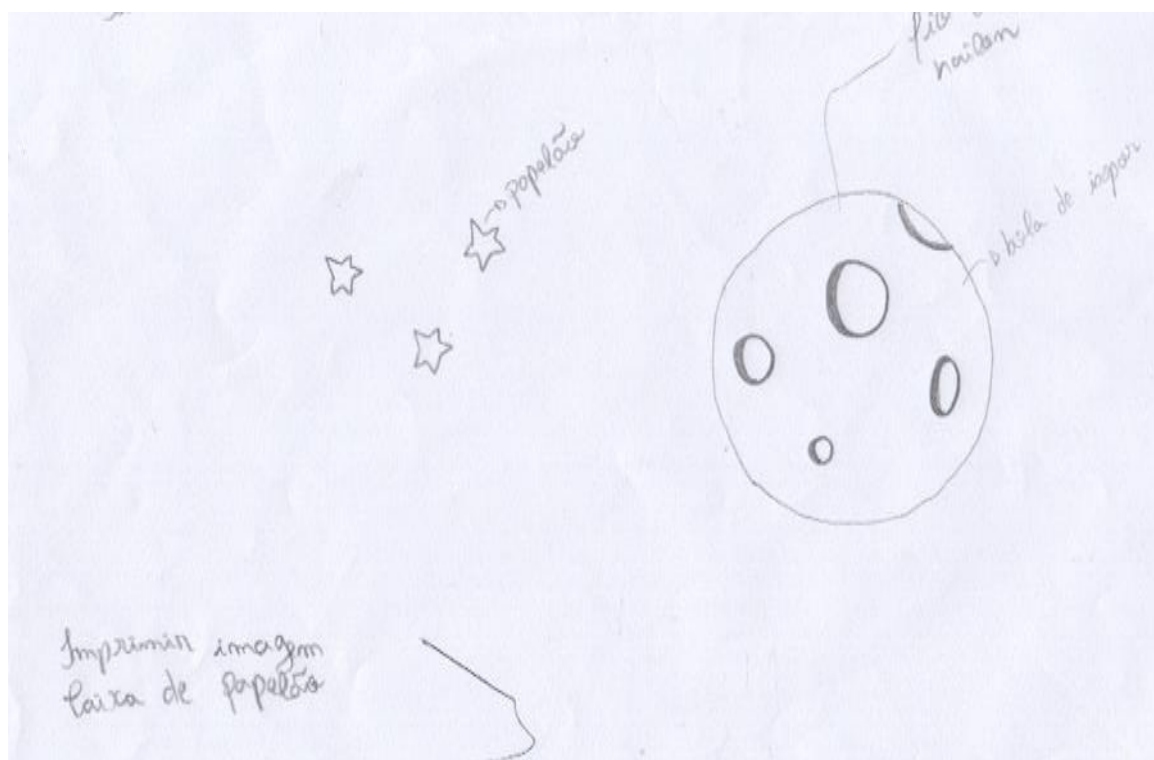


Figura 77. Grupo 4. Planejamento da instalação realizada pelos alunos.

OFICINA 6 – PLANEJAMENTO: MATERIAIS

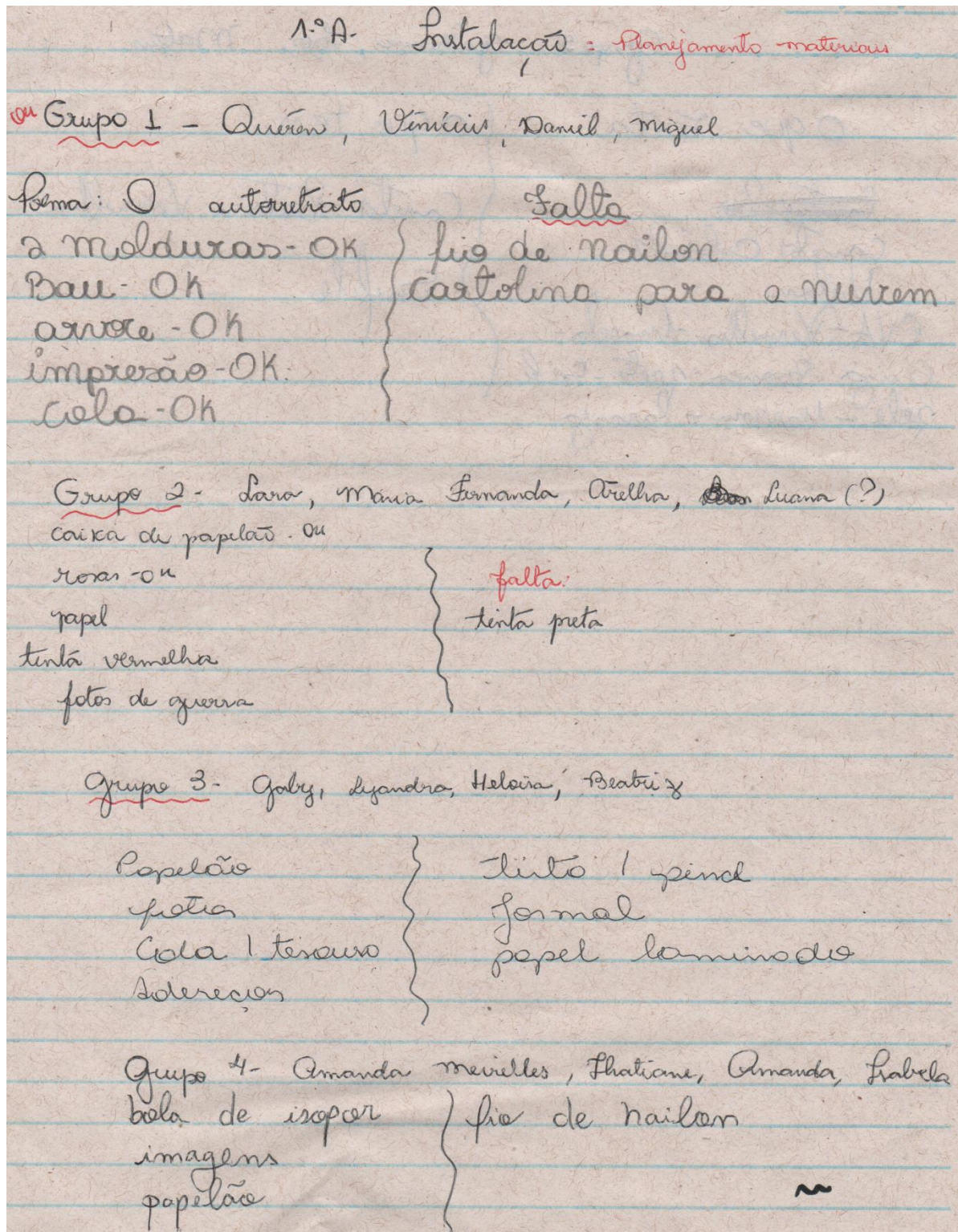


Figura 78. Planejamento dos materiais para a instalação.

ANEXO 17

OFICINA 6 – 4ª PARTE – EXPOSIÇÃO DAS INSTALAÇÕES POÉTICAS (FOTOS)

Exposição: “A VIDA, A POESIA; ENTRE LIVROS”



Figura 79- Acervo da autora

GRUPO 1- POEMA “DA PAGINAÇÃO”

Alunas 1 e 2



Figura 80- Acervo da autora

GRUPO 2

POEMA: “A PROCURA”

Aluna 1- individual



Figura 81- Acervo da autora

POEMA: “O AUTORRETRATO”

Aluna 2- em grupo



Figura 82- Acervo da autora

POEMA: “BALADA DO ENTERRADO VIVO”

Aluno 3, grupo 2; Aluno 3, grupo 3; Aluno 2, grupo 4



Figura 83- Acervo da autora

GRUPO 3

POEMA: “MULHER AO ESPELHO”

Aluna 1, em grupo



Figura 84- Acervo da autora

POEMA: “A ROSA DE HIROSHIMA”

Aluna 2, em grupo



Figura 85- Acervo da autora

GRUPO 4

POEMA: A LUA

Alunas 1 e 3, em grupo



Figura 86- Acervo da autora

ANEXO 18

OFICINA 6 – 4ª PARTE – AUTOAVALIAÇÃO

GRUPO 1 – AUTOAVALIAÇÃO

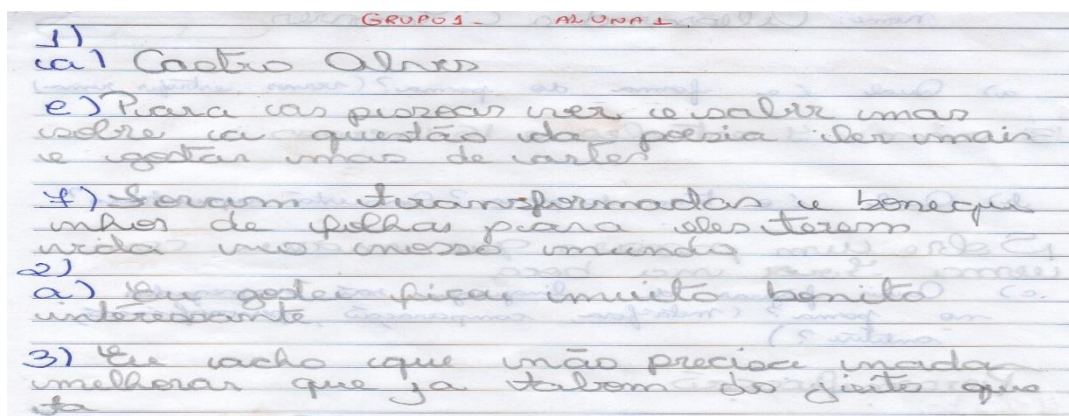


Figura 87. Aluna 1

GRUPO 1 – AUTOAVALIAÇÃO

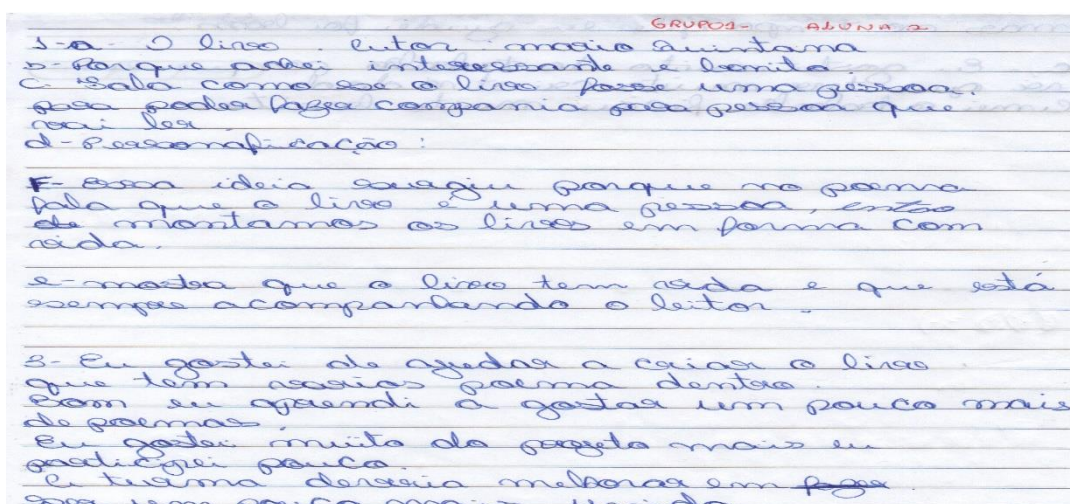


Figura 88. Aluna 2

Grupo 1 - continuação

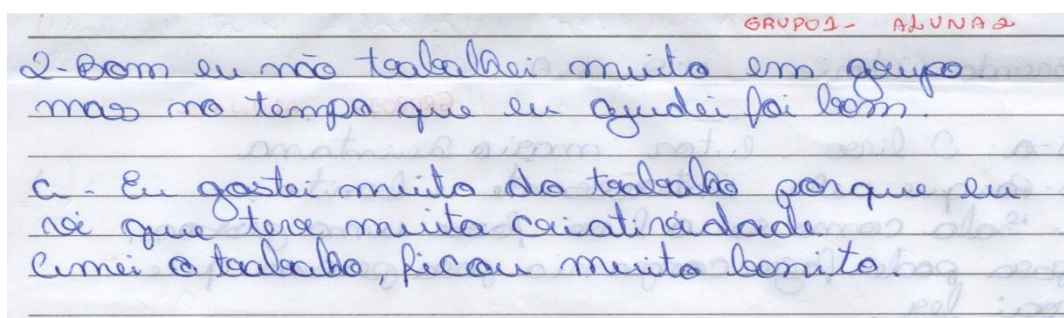


Figura 89. Aluna 2

GRUPO 2 - AUTOAVALIAÇÃO

GRUPO 2 - ALUNO 3

1a) O bloco de interrogação veio a surtir e vi-
nhamos de mais.

2a) Por que foi o qual mais interessou eu e meu
grupo.

3a) ~~Um~~ Um homem que foi interrogado vive e morreu
de No medonhos dos trevos
Acabei de despertar
Sobrevivendo sob um túnel
De modo que o demônio
Sinto meu corpo preso
Como se fosse de clunio
↓
Comprometido.

4a) Suficiente Tristeza melancólica suscitada.

5a) Com um coração e desenhos em cortinas

6a) Foi bom

7a) Foi legal e descrever por que foi muito
montar.

8a) A minha experiência por que mesmo com
poucos materiais foi legal e ficou bom.

Figura 90. Aluno 3

GRUPO 3 – AUTOAVALIAÇÃO

1-

- mulheres ao espelho, cenário meados.
- colheres em uma mesa, pois que de última hora, mais porque gostamos do cenário.
- A passagem do tempo, a chegada do verão.
-

2-

- A ideia de ter muitas fotos foi imprescindível na minha interpretação, sobretudo, realidade.
- A representação do espelho, as flores e as fotos.

3- Foi muito satisfatório ver o trabalho pronto, apesar de como ter sido incluído em uma de hora.

4- O que mais gostei foi a busca pelas peças, deu um trabalho mais novo para diferentes. Vou dizer

Figura 91. Aluna 1

GRUPO 3 - CONTINUAÇÃO

seria mais tempo para a escolha das peças e montagem das instalações. Outro coisa seria a use de mais recursos, texturas, tecidos, audiovisuais.

Figura 92. Aluna 1

GRUPO 3 – AUTOAVALIAÇÃO

1. a. A hora de Hiroshima, Vinícios de Moraes.
 b. Escrevemos esse poema por causa de sua história e o sentimento que ela nos trás.
 c. Guerra, morte.
 d. Personificações: "A hora heróica
 Com paradoxo: "Pensem nas feridas; Com xeros
 calidos"
 e. Hlertacou a morte com o sentimento de saudade, tristeza
 f. Em grupo usamos caricas, sangue artificiais, tintas
 e imagens preto e branco.
2. Foi divertido por que cada uma fez sua parte.
 a. Me senti orgulhosa pelo trabalho em equipe.
3. Gostei da exposição em geral, aprendemos mais
 sobre a história, sobre os sentimentos.

Figura 93. Aluna 2

- 1a. Título: Balada do enterrado vivo. Autor: Vinícios de Moraes.
 b. Porque era um poema muito fácil de entender, e com
 um tema bem claro.
 c. Com humor que morreu após ser enterrado vivo.
 d. Sinto meu corpo preso como se fosse um churrito (com
 paixão).
 Sinto o sangue rubro como a lava de um vulcão (compara
 ção).
 Marca a angústia dos segundos. (Metáfora).
 e. Morte, tristeza e saudade.
 f. Citamos de poemas que trazem uma familiaridade com
 a morte. O tom era um pouco um sarcasmo.
2. Não, mas não totalmente satisfatório, pois acho que poderia ter melho
 rado.
3. O fongine. Bom acho que melhorei a minha interpretação
 de texto, pois com a interpretação de texto não teria como eu
 entender ou apresentar o fongine. A Organização da apresenta
 ção dos trabalhos. A organização de cada aluno para fazer
 o trabalho (mais dedicação).

Figura 94. Aluno 3

GRUPO 4 – AUTOAVALIAÇÃO

=> Projeto: A poesia e o vídeo: entre línguas.

(1) N: O grupo foi "O Soneto do luar", do Vinícius de Moraes, escolhemos porque está em forma de Soneto (que estava estudando) e o tema dele é bem interessante, ele sobre uma paixão doentia, de namorar poemas. O poema está presente a Metáfora - do luar e o luar - e personificação - "acão" do luar -, escolhemos o luar e o luar como destaque do poema, mas descrever o importância desses elementos para o sentimento do poema. Fizemos um desenho que se encaixa com o perfil do luar e o luar, que o representa.

(2) N: Eu particularmente, não entendi o grupo de princípio, por conta de falta, entendi mais quando no final do projeto - ou no início -, mas não é um pouco difícil trabalhar em grupo, porque gosto de tudo certo, e as vezes sou mal interpretada, e nem todos concordam ou compartilham das mesmas ideias.

a) N: Satisfeito, porque começou bem, mas infelizmente não ficou do jeito que queríamos.

Figura 95. Aluna 1

GRUPO 4 – CONTINUAÇÃO

acho que ficou um pouco mais de cuidado e comprometimento entre o grupo.

(3) N: Gostei de apresentar o poema. Aprendi a como descrever a situação e o meio de apresentação. O melhor sugestão é que façamos mais trabalhos como esse, e não apenas com poemas, mas com outros tipos de literatura. Acho que eu e minha turma como um todo, temos que melhorar com o ^{comprometimento} ~~comprometimento~~ de combinação algo, e comprometimento.

Figura 96. Aluna 1

GRUPO 4 - AUTOAVALIAÇÃO

1. a Balada do enterrodo vivo.
De Venicius de Moraes

B. Eu escolhi o poema devido ter achado interessante a forma com a qual o autor expõe o sepulcral e o ruído de uma pessoa que fica enterrada viva.

C. fala sobre o sepulcral de uma pessoa que foi enterrada viva.

D. Na mais medonha das tumbas; acabei de despertar; Solitário sob o tumulto; Se não chega a lembrar; Sinto meu corpo pesar; como se fosse de chumbo.

E. O autor usa muitas conotações para expor a agonia da personagem que foi solitário.

F. Foram levadas em consideração, principalmente o sentimento de morte, de uma desesperança, e o ruído.

G. Usamos um rascão e sobre ele colocamos tudo do poema e um desenho de uma canção por acompanhar os trechos; Tenho um minuto de vida.

Figura 97. Aluno 2

GRUPO 4 – CONTINUAÇÃO

"Em breves horas perdida". Quando eu quiser respirar.

2. Trabalhar com o grupo foi de grande satisfação, não saber que nos comunicamos de forma adequada e conseguimos desenvolver o trabalho.

a. Me senti satisfeito, ao ver que conseguimos representar de forma objetiva o tema central do poema.

3. Gostei da forma representativa sobre a morte e da modo como expressamos a poesia como um todo, desenvolvemos essa comunicação, organizamos principalmente o trabalho de montarmos o projeto, e a pontualidade para entregar os trabalhos no prazo.

O projeto poderia ter mais representações, seria a morte e o sepulcral da personagem em ilustrações mais chamativas por exemplo. Nós poderíamos ter tido mais diligência em montarmos algo melhor, tivemos pouco tempo de aulas, desenvolvemos algo mais elaborado do que presta com mais detalhes.

Figura 98. Aluno 2

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Etapa 1 – Método Recepcional- Determinação do horizonte de expectativas

Atividade 1: Produção Textual

Reflita sobre as questões, a seguir, para produzir um relato de memória sobre o seu percurso de leitor, desde a infância, quando aprendeu a ler, até os dias de hoje.

1º Parágrafo: Conte sobre suas lembranças de infância: quando você aprendeu a ler? Estava na escola? Como foi? Precisou de ajuda? Quem ajudou?

2º Parágrafo: Conte sobre o seu percurso de leitor, da infância até hoje: gostava de ler? Alguém lia para você? Gosta de ler? Lembra-se de quantos livros já leu? Tem preferido(s)? Qual(is)? Qual é o seu gênero literário favorito? (Conto, crônica, relato, biografia, poema, fábula, romance)? Outros gêneros textuais? Quais?

3º Parágrafo: Se tem um livro preferido, comente sobre ele.

4º Parágrafo: Qual é a sua opinião sobre a importância da leitura?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 2

Etapa 1 – Método Recepcional- Determinação do horizonte de expectativas

ATIVIDADE 2: ATIVIDADE AVALIATIVA INICIAL

a- Você costuma ler poemas, em outros lugares, além das atividades escolares? Por quê?

b- Tem algum poema preferido? Qual?

c- Tem algum poeta preferido? Qual?

d- Identifica-se com algum tema, que considera mais interessante para leitura?

Leia o poema “**Arrozal**” e assinale a alternativa correta:

H38 Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática etc.) em um poema. (GII)

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

Leia o poema e responda à questão.

ARROZAL

Donizete Galvão

Sua tarefa era
espantar os pássaros
da plantação de arroz.

Com um pedaço
de cabo de vassoura,
batia na lata vazia
de querosene.

Voava a passarinhada.
Substituir o espantalho
foi o seu primeiro trabalho.

(Donizete Galvão. *Mundo mudo*. São Paulo: Nankin, 2003, p. 18. Adaptado)

Na segunda estrofe, aparece um verso deslocado graficamente, mais distanciado da margem esquerda do que os demais. Ao utilizar esse recurso, o poeta buscou sugerir, na própria forma do poema, o

- (A) contorno do espantalho substituído.
- (B) movimento das aves espantadas.
- (C) traçado da plantação de arroz.
- (D) som da vassoura batida na lata.
- (E) desvio da tarefa exigida no arrozal.

(SARESP, 3ª. E.M., 2015)

Justifique a escolha da alternativa assinalada.

Releia o poema “**Arrozal**” e responda às questões 1 e 2.

1- Que situação é descrita no poema?

2- Retire do poema o verso que define a situação descrita.

Leia o texto abaixo e responda às questões 1, 2, 3, 4 e 5.

VIAGEM

Quem lê vai em frente
Quem escreve vai também.
O poeta segue contente
Quando dirige esse trem.

Piuíuuuuuu! Piuíuuuuuu!
Toca o apito da estação
Bem na hora de partir.
Lá vai o trem... vamos também...

Você entra, sai e brinca
Com palavras em movimento.
Para. À esquerda. À direita.
Poesia a gente inventa.

PAIXÃO, Fernando. **Varal de poesia**. São Paulo. Editora Ática, 2003

1- Quantos versos e quantas estrofes há no poema?

2- Retire os pares de rima do poema.

3- Que local é mencionado no poema? Retire os versos que comprove sua resposta.

4- Qual é a relação estabelecida entre o poeta e o maquinista?

5- Quem pode ser o maquinista?

H- 34 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Leia o poema abaixo e responda às questões 1 e 2.

DAS PEDRAS

Ajuntei todas as pedras
Que vieram sobre mim.
Levantei uma escada muito alta
E no alto subi.
Teci um tapete floreado
E no sonho me perdi.

Uma estrada,
um leito,
uma casa,
um companheiro.
Tudo de pedra.

Entre pedras cresceu a minha poesia.
Minha vida...
Quebrando pedras
E plantando flores.

Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude
Dos meus versos.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. Seleção de Darcy França Denófrío. A Página. Guarulhos, 2018

Leia a definição abaixo:

Metáfora é um recurso de expressão que consiste no emprego de uma palavra no lugar de outra, em decorrência de uma comparação subentendida.

CEREJA, Willian. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 108

- 1- Considerando a definição de Metáfora, analise as expressões grifadas a seguir e indique o significado delas de acordo com o contexto do poema.

a- “Ajuntei todas as pedras
que vieram sobre mim” (...)

b- “Uma estrada”,

c- “um leito”,

d- “uma casa”,

e- “Entre pedras cresceu a minha poesia”.

2- Quais versos chamou mais sua atenção? Por quê?

H-41 Comparar e confrontar pontos de vista diferentes relacionados ao texto literário, no que diz respeito a história de leitura; deslegitimação ou legitimação popular ou acadêmica; condições de produção, circulação e recepção; agentes no campo específico (autores, financiadores, editores, críticos e leitores)

Leia o poema e responda às questões 1, 2, 3 e 4.

Mar Português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

PESSOA, Fernando. **Mar português. Mensagem**. 10 ed. Lisboa Edições

1- Qual fato histórico é destacado no poema?

2- Que consequências o mar traz para a vida das pessoas, no poema?

3- Dê sua opinião sobre o poema: versos preferidos, o que compreendeu sobre o papel do mar. Gostou do poema? Justifique.

-
-
- 4- O texto abaixo é um trecho de uma análise literária do poema Mar português. Leia, atentamente, e em seguida faça um comentário sobre o fragmento, destacando a que versos do poema ele se refere.

(...) um sujeito (Portugal), para entrar na posse do mar (que representa a ampliação do espaço do território português), teve necessidade de passar pelo sofrimento e pela dor, representado pelo choro das mães, a prece dos filhos e a privação das noivas.

O mar, no caso, representa o objeto (espaço ampliado) que os portugueses realmente buscavam; a dor representa um objeto sem o qual não se poderia possuir o mar.

(...) enfrentar a dor e o sofrimento impôs-se como necessidade para o sujeito adquirir um objeto (o poder) para realizar a conquista de um espaço maior.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: Leitura e redação.** Ática. São Paulo. 1991, p. 65

Leia o poema “Auto-Retrato Falado” e responda às questões: 1, 2, 3 e 4.

H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

AUTO-RETRATO FALADO

Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.

Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da

Marinha, onde nasci.

Me criei no Pantanal de Corumbá, entre bichos do

chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.

Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de

estar entre pedras e lagartos.

Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.

Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me

sinto como que desonrado e fujo para o

Pantanal onde sou abençoado a garças.

Me procurei a vida inteira e não me achei – pelo

que fui salvo.

Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.

Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de

Gado. Os bois me recriam.

Agora eu sou tão ocaso!

Estou na categoria de sofrer do moral, porque só

faço coisas inúteis.

No meu morrer tem uma dor de árvore.

Fonte: BARROS, Manoel de. Auto-retrato falado. In: _____. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Sabendo-se que a metonímia é uma figura que consiste em usar uma palavra em lugar de outra com que tenha alguma ligação, e que a personificação é a figura pela qual seres inanimados ou irracionais agem como seres humanos, pode-se dizer que há, respectivamente, metonímia e personificação nos versos

- “Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.”
- “Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de/ estar entre pedras e lagartos.”
- “Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de/ gado. Os bois me recriam.”
- “Me procurei a vida inteira e não me achei – pelo/ que fui salvo.”

1- Assinale a alternativa correta e justifique sua escolha.

2- Há palavras que você desconhece no texto? Se sim, quais são elas?

3- No poema, de maneira geral, as palavras facilitaram ou dificultaram a compreensão do poema? Justifique.

4- No verso “No meu morrer tem uma dor de árvore”, há uma metonímia ou personificação? Por quê?

Leia o texto abaixo e responda às questões 1 e 2.

H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.

Leia o texto e responda à questão.

CAÇADOR DE MIM

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim
Preso a canções
Entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim
Nada a temer

Senão o correr da luta
Nada a fazer
Senão esquecer o medo
Abrir o peito à força
Numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim

Fonte: NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. Disponível em < <http://vagalume.uol.com.br/milton-nascimento/caçador-de-mim.html> > Acesso em: 18 out. 2009.

Antítese é a figura de linguagem que consiste no confronto entre ideias opostas. Assinale a alternativa em que o fragmento transcrito é uma antítese.

- (A) “Por tanto amor, por tanta emoção”
- (B) “Preso a canções/Entregue a paixões”
- (C) “Doce ou atroz, manso ou feroz”
- (D) “Nada a temer/Senão o correr da luta”

SARESP, 9º ano E. F., 2010

1- Assinale uma alternativa da questão acima e justifique sua escolha.

2- Releia o texto e identifique qual é a relação do título com o poema?

APÊNDICE 3

Etapa 2 – Método Recepcional- Atendimento do horizonte de expectativas

OFICINA 1: POEMAS E ATIVIDADES

1ª. Parte

1-Leia o poema a seguir:

Poema 1: **O amor**

O amor é como duas borboletas que estivessem sobre
 uma rosa, a mais linda de todas do jardim,
 O amor tem que haver.
 Se não houvesse amor não havia nada bonito.
 O amor são duas estrelas a brilhar, a brilhar.
 A rosa e o sol são o amor
 A poesia é o amor.
 O amor são dois passarinhos a construir a sua casinha.
 O amor é não haver polícias.

Inácio da Silva Cruz, 10 anos

SARGENTIM, Hermínio G. **Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas** - 5ª. série

2- Responda às questões sobre o poema “O amor”.

a- Retire os versos em que o eu-lírico define o amor.

b- Qual é a classe de palavras predominante para a definição de amor

c- Comente o verso “O amor é não haver polícias”.

d- É possível afirmar que há metáforas no poema? Justifique.

3-Leia o poema a seguir:

Poema 2: **O poeta**

O poeta vai tirando da vida

Os seus poemas
 Como pássaros desobedientes
 e amestrados.
 A palavra é seu castelo,
 sua árvore encantada,
 Abracadabra construindo o universo.

MURRAY, Roseana. **A bailarina e outros poemas**. FTD- São Paulo, 2001

4- Responda às questões sobre o poema “O poeta”.

a- Retire os versos em que ocorre a comparação.

b- Retire os versos em que ocorrem metáforas.

c- Identifique o tema do poema.

OFICINA 1- POEMAS E ATIVIDADES

2ª. Parte

1- Leia o poema a seguir:

Poema 3: **Amor não é só**

Amor não é só de homem
 Por uma mulher
 ou de mulher por um homem
 amor é amor por tudo
 que é justo e livre
 amor é horror a tudo
 que o ser inventa
 para humilhar outro ser

MURRAY, Roseana. **A bailarina e outros poemas**. FTD- São Paulo, 2001

2- Responda às questões sobre o poema “O amor não é só”.

A- Grife os versos em que o eu-lírico define o amor.

B- Comente os versos grifados, apresentando sua opinião.

3- Leia o poema a seguir:**Poema 4: Convite**

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia

Vamos brincar de poesia?

PAES, J. P. **Poemas para Brincar**. Ática. São Paulo, 2016

4-Responda às questões sobre o poema “Convite”.

a- Identifique o tema do poema.

b- Grife no poema os versos em que ocorrem metáforas.

c- Retire do poema os versos em que ocorrem comparação.

d- Explique a relação do título do poema com o último verso.

APÊNDICE 4

Etapa 2 – Método Recepcional- Atendimento do horizonte de expectativas

OFICINA 2: POEMAS E ATIVIDADES

1ª. parte:

Poema 1: Ao Shopping center

Pelos teus círculos
Vagamos sem rumo
nós almas penadas
do mundo do consumo.

De elevador ao céu
pela escada ao inferno:
os extremos se tocam
no castigo eterno.

Cada loja é um novo
Prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
Estamos sempre nus

nós que por teus círculos
vagamos sem perdão
à espera (até quando?)
da Grande Liquidação.

PAES, J. P. **Poesia Completa**. Companhia das Letras. São Paulo, 2008

Leia o poema, troque ideias com seu colega e responda às questões abaixo. Cada aluno deverá registrar a resposta em seu caderno, mesmo que ela seja igual a de seu parceiro(a) de trabalho.

- 1- Qual é o tema veiculado no poema “Ao Shopping center?”

- 2- O que os shopping centers representam?

- 3- O que são os círculos mencionados na 1ª e 4ª. estrofes?

4- Quem são as almas penadas no poema?

5- Explique as metáforas:

a- “Cada loja é um novo/prego em nossa cruz”.

b- “estamos sempre nus”

6- Em relação à expressão “Grande Liquidação” responda:

a- Por que as palavras dessa expressão estão com letras maiúsculas?

b- Uma das figuras de linguagem é a personificação, que consiste em atribuir características humanas a seres inanimados. No contexto do poema “Ao Shopping center”, o que seria a “Grande Liquidação”?

7- Antítese é uma figura de linguagem que consiste na exposição de ideias opostas. Localize uma antítese no poema.

2ª. parte:

Poema 2: **Dois e dois: quatro**

Como dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
embora o pão seja caro
e a liberdade, pequena

Como teus olhos são claros
E a tua pele, morena

Como é azul o oceano
e a lagoa, serena

como um tempo de alegria
por trás do terror me acena

e a noite carrega o dia
no seu colo de açucena

- Sei que dois e dois são quatro

sei que a vida vale a pena

mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983

1- Leia o poema e responda às questões.

- a- O eu lírico apresenta uma visão otimista ou pessimista da vida? Retire um verso do poema que justifique sua resposta.

- b- No poema há metáforas ou comparações? Justifique sua resposta retirando exemplos do poema.

- c- Quais são as figuras de linguagem que estão presentes nos versos “e a lagoa, serena/ como um tempo de alegria/ por trás do terror me acena”?

- d- Explique os versos “embora o pão seja caro” / “e a liberdade, pequena” em relação à ideia de a vida valer a pena.

- e- Qual é a temática do poema?

2- Elabore uma lista de fatos, situações, sentimentos, objetos que você valoriza e que fazem a vida valer a pena.

[illegible]

APÊNDICE 5

Etapa 3 – Método Recepcional- Ruptura do horizonte de expectativas

OFICINA 3: POEMAS E ATIVIDADES

1ª. parte

Poema 1: **O bicho**

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um _____.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 4. Ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.

- 1- O poema de Manuel Bandeira está incompleto porque no último está faltando uma palavra. Releia o poema e responda no espaço, em branco acima do nome do autor, quem é o bicho mencionado no poema? Justifique sua resposta.

- 2- Qual é a tema do poema?

- 3- É possível afirmar que o poema é construído a partir de uma metáfora? Justifique sua resposta.

- 4- Qual é sua opinião sobre o poema?

Leia os poemas a seguir:

Poema 2: **Poema tirado de uma notícia de jornal**

João Gostoso era carregador
de feira livre e morava no
morro da Babilônia num
barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar
Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa
Rodrigo de Freitas e morreu
afogado.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 4. Ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1973.

Poema 3: **Poema brasileiro**

No Piauí de cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
De cada 100 crianças que nascem
78 morrem antes de completar 8 anos de idade

No Piauí
De cada 100 crianças
Que nascem
78 morrem
antes
de completar
8 anos de idade

antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade
antes de completar 8 anos de idade

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993

Agora, responda às questões sobre os poemas 2 e 3.

1- Quais são as características dos textos lidos que os definem como poemas?

2- Qual é o tema de cada um dos poemas?

3- Em que outro gênero textual é possível encontrar a temática abordada nos poemas?

4- Você gostou dos poemas? Qual chamou mais sua atenção? Justifique.

Poema 4: **Ao desconcerto do mundo**

Os bons vi sempre passar
 No mundo graves tormentos;
 E para mais me espantar,
 Os maus vi sempre nadar
 Em mar de contentamentos
 Cuidando alcançar assim
 O bem tão mal ordenado,
 Fui mau, mas fui castigado
 Assim que, só **pera** mim
 Anda o mundo concertado.

Pera: para

CAMÕES. *Lírica, Redondilhas e Sonetos*, Massaud Moisés, Ediouro

Responda às questões:

1- Qual é o tema do poema? Ele é atual? Justifique.

2- Em que ano o poema pode ter sido escrito?

3- Dê sua opinião sobre o poema.

2ª. parte**OFICINA 3- ATIVIDADE DE PESQUISA 1**

A atividade consiste em realizar uma pesquisa, em sites sobre os autores indicados, para responder às questões abaixo numa folha e entregue à professora, no fim da aula. Observação: A turma está dividida em duas: uma parte, pesquisará sobre os poetas Camões e Manuel Bandeira, e a outra parte, pesquisará Ferreira Gullar e Camões.

1ª. Você deve pesquisar os dados biográficos dos poetas indicados: Camões e Ferreira Gullar.

- 1- Data e local de nascimento; Data e local de falecimento;
- 2- Formação/profissão: o que estudou, trabalhou, principais lugares;
- 3- Vida familiar: se casou, teve filhos...
- 4- Como se tornou escritor;
- 5- Principais características de sua obra.

2ª. Pesquisar em análises críticas literárias sobre os respectivos poemas: “Dois e dois: quatro”, Ferreira Gullar; “Ao desconcerto do mundo”, de Camões.

- 1- Em que ano, período foram produzidos;
- 2- Contexto histórico: principais características da sociedade, de cada poema;
- 3- O tema de cada poema;
- 4- Análise dos poemas: **forma**: estrofes, versos rimas; **conteúdo**: campo semântico, figuras de linguagem.
- 5- Quais aspectos das análises chamou sua atenção.

Obs. Anotar as páginas pesquisadas:

3ª. parte**OFICINA 3- ATIVIDADE DE PESQUISA 2****A obra de Camões- Épico- 1ª. parte**

Leia sobre “A épica e A estrutura de Os Lusíadas” no livro Português Contemporâneo, de W. Cereja, C. D. Vianna, C. Damien. Assista os vídeos “Camões e sua obra Os Lusíadas” de Arildo Carvalho. “Vida e obra do grande escritor Português Luís Vaz de Camões” de Caio Campos e resolva as questões.

a- Complete os tópicos abaixo:

A epopeia de Camões tem:_____ estrofes, divididas em _____ cantos.

Cada canto é uma parte do poema. Corresponde, no texto em prosa, a um_____

Os modelos clássicos que inspiraram Camões foram_____

Os cantos estão organizados em:

Proposição:_____

_____ (estrofes 4 e 5 do canto I): o poeta pede às ninfas do rio Tejo, as

Tágides_____

Dedicatória_____

Narração _____

Epílogo_____

b- Responda:

- 1- Qual é o contexto histórico em que a obra Os Lusíadas foi produzida? Qual é a sua temática? Por que é considerada uma epopeia?

- 2- Das cinco frases, citadas no vídeo de Caio Campos, escolha uma, anote-a e escreva um comentário.

- 3- Dos poemas citados, escolha um, e pesquise uma análise crítica literária sobre ele. Destaque da análise os comentários sobre a forma e o tema.

A obra de Camões- Épico- 2ª. parte

No livro Português Contemporâneo, página 132, leia o texto 2. É um trecho do canto IV de “Os Lusíadas”, nele, Vasco da Gama narra o momento em que, estando prestes a zarpar da praia do Restelo, em Lisboa, para iniciar a viagem às Índias, aparece um velho de aparência respeitável diante das naus (embarcações) e faz um comentário sobre a viagem.

Leia a 1ª. estrofe e responda à questão:

- a- O velho, que se encontra na praia do Restelo observando as naus, é contra ou a favor da viagem de Vasco da Gama? Comprove sua resposta retirando versos do poema.

Agora, leia a 2ª. e 3ª. estrofes e responda:

- b- Qual é a crítica que o velho faz em relação aos navegadores e ao seu povo? Justifique sua resposta com versos do poema.

- c- O que a conquista dos mares custou ao povo português, segundo o velho? Retire versos do poema que comprove sua resposta.

A obra de Camões- Lírico

- 1- Ouça a música acompanhando-a no texto em mãos.

- 2- Leia o soneto de Camões, e responda às questões, a seguir, em uma folha separada, para entregar.

Amor é fogo que arde sem se ver;
 É ferida que dói e não se sente;
 É um contentamento descontente;
 É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
 É solitário andar por entre a gente;
 É nunca contentar-se de contente;
 É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;

É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES. **Lírica, Redondilhas e Sonetos**, Massaud Moisés, Ediouro

- a- O formato do soneto e a sonoridade estão diretamente relacionados ao conteúdo do poema. Por que, o soneto inicia-se e finaliza com a palavra Amor escrita em letra maiúscula?

- b- **Antítese** é uma figura de linguagem que consiste em aproximar palavras ou ideias contrárias, ou seja, de sentidos opostos. Por que o soneto é composto a partir de antítese?

- c- Escolha uma estrofe do soneto, retire as antíteses e explique-as em relação ao tema Amor.

- 3- Leia o esquema, anotado na lousa, e o texto **A lírica**, página 128 do livro Português Contemporâneo (Cereja, W.; Viana, C. D.; Damien, C.; vol. 1, Saraiva) e assinale **(V) verdadeiro** e **(F) falso**, conforme forem as alternativas e corrija as respostas erradas.

Leia atentamente o texto abaixo de Camões e assinale **(V) ou (F)** para a questão.

E vi que todos os danos
Se causavam das mudanças,
e as mudanças dos danos;
onde vi quantos enganos
faz o tempo às esperanças.
Ali vi o maior bem
quão pouco espaço que dura,
o mal quão depressa vem,
e quão triste estado tem
Quem se fia da ventura.

Quem se fia da ventura: quem confia na boa sorte

- a- () O poema, acima, é um soneto, versos decassílabos, de temática lírico amorosa.
- b- () “Nos poemas líricos de Camões a mulher amada é idealizada, é uma fonte de virtudes, um ser celestial, perfeito. Esse retrato divinizado da figura feminina costuma ser traçado por meio da profusão de adjetivos que ressaltam mais suas qualidades interiores do que suas características físicas, pois o sentimento amoroso do eu lírico é desinteressado dos prazeres físicos e sensoriais.” (Cereja, W., 2017, p.128)
- c- () Na lírica amorosa de Camões não há a manifestação de conflito entre o amor material, profano, e o amor espiritual, puro. Em sua obra, o autor não expressa o amor sensual, inspirado nas figuras mitológicas da cultura greco-latina.
- d- () Em sua obra, a mulher é sempre tratada como um ser divinal, incapaz de fazer sofrer o ser que a ama.

Lembre-se de reescrever as alternativas falsas, fazendo as correções necessárias.

Etapa 3 – Método Recepcional- Ruptura do horizonte de expectativas

OFICINA 4: POEMA E ATIVIDADE

1ª. parte

Poema 1: Soneto 12

Quando conto as horas que passam no relógio,
E a noite medonha vem naufragar o dia;
Quando vejo a violeta esmaecida,
E minguar seu viço pelo tempo embranquecida;

Quando vejo a alta copa de folhagens despida
Que protegiam o rebanho do calor com sua sombra,
E a relva do verão atada em feixes
Ser carregada em fardos em viagem;

Então, questiono tua beleza,
Que deve fenecer com o vagar dos anos,
Como a doçura e a beleza se abandonam;

E morrem tão rápido enquanto outras crescem;
 Nada detém a foice do Tempo,
 A não ser os filhos, para perpetuá-lo após tua partida.

Shakespeare (Shakespearebrasileiro.org/sonetos/sonnet 12)

Agora responda às questões, em seu caderno, para em seguida compartilhá-las com os colegas.

1- Qual é a composição do poema?

2- Há palavras que dificultaram a compreensão do poema? Se sim, quais?

3- Explique o último terceto.

4- Os versos grifados apresentam metáfora, antítese ou personificação? Justifique.

OFICINA 4: ATIVIDADE DE PESQUISA 3

2ª. Parte

Realize uma pesquisa, consultando sites na Internet sobre os assuntos abaixo. Anote em seu caderno as informações mais relevantes.

1- Conceito de Instalação; Conceito de Instalação Poética; Exemplos de instalações poéticas;

2- Vídeo sobre Salvador Dali: Quadro “A persistência da memória”, apresentado por Patrícia de Camargo;

3- Vídeo sobre o poema “o tempo” de Mário Quintana, narrado por Antônio Abujamra.

OFICINA 4: POEMA E ATIVIDADE

- 1- Copie, da lousa, lendo atentamente, o poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana.

Seiscentos e sessenta e seis

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
 Quando se vê, já é sexta-feira...
 Quando se vê, passaram 60 anos...
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...
 E se me dessem- um dia- uma outra oportunidade,
 eu nem olhava o relógio
 seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a **casca dourada e inútil das horas**.

QUINTANA, Mario. **Nova Antologia poética**. Editora Globo- São Paulo, 2009

- 2- Leia o Soneto 12 de Shakespeare, anotado o cartaz. Agora, compare e responda: o poema “Seiscentos e sessenta e seis” é um soneto? Justifique sua resposta.

- 3- No último verso, a expressão destacada é uma antítese, metáfora ou personificação? Comente sua resposta.

- 4- Observe o quadro “A persistência da memória” de Salvador Dali, leia novamente o “Soneto 12” de Shakespeare e o poema “Seiscentos e sessenta e seis” de Mario Quintana e analise qual é a relação entre as obras. Justifique sua resposta usando versos dos poemas e imagens do quadro.

- 5- Qual dos poemas você mais gostou? Comente sobre sua escolha.

APÊNDICE 6

Etapa 4 – Método Recepcional- Questionamento do horizonte de expectativas

Oficina 5- 1ª. parte

TESTES: PERÍODOS LITERÁRIOS

Parte I- Responda às questões, numa folha separada para entregar, destacando a alternativa correta.

- 1- Qual autor teve a sua produção vinculada com a expansão marítima?
a- Manuel Bandeira () b- Camões ()
- 2- Qual autor teve a sua produção vinculada com a 1ª. e a 2ª. Guerras Mundiais?
a- Manuel Bandeira () b- Camões ()
- 3- Durante o período influenciado pela expansão marítima tivemos a divulgação de obras de:
a- Camões () b- Manuel Bandeira ()
- 4- Na 1ª e na 2ª. Guerras Mundiais tivemos a divulgação de obras de
a- Camões () b- Manuel Bandeira ()

Parte II- Leia os textos e responda as respectivas questões:

Poema 1

De quantas graças tinha, a Natureza
Fez um belo e riquíssimo tesouro,
E com rubis e rosas, neve e ouro,
Formou sublime e angélica beleza.

Pôs na boca os rubis, e na pureza
Do belo rosto as rosas, por quem mouro;
No cabelo o valor do metal louro;
No peito a neve em que a alma tenho acesa.

Mas nos olhos mostrou quanto podia,
E fez deles um sol, onde se apura
A luz mais clara que a do claro dia.

Enfim, Senhora, em vossa compostura
Ela a apurar chegou quanto sabia
De ouro, rosas, rubis, neve e luz pura.

1- O poema acima está relacionado com qual contexto social:

- a- () Expansão Marítima b- () 1ª. e 2ª. Guerras Mundiais

2- O poema abaixo está relacionado com qual contexto social:

Poema 2- Meninos carvoeiros

Os meninos carvoeiros
 Passam a caminho da cidade.
 - Eh, carvoeiro!
 E vão tocando os animais com um relho enorme.
 Os burros são magrinhos e velhos.
 Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
 A aniagem é toda remendada.
 Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um grande gemido.)

-Eh, carvoeiro!

Só mesmo estas crianças raquíticas
 Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
 A madrugada ingênua parece feita para eles...
 Pequenina, ingênua miséria!
 Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!
 -Eh, carvoeiro! (...)

- a- () Expansão Marítima b- () 1ª. e 2ª. Guerras Mundiais

3- Agora, leia abaixo o fragmento do poema e identifique a que período literário ele pertence:

De quantas graças tinha, a Natureza
 Fez um belo e riquíssimo tesouro,
 E com rubis e rosas, neve e ouro,
 Formou sublime e angélica beleza.

Pôs na boca os rubis, e na pureza
 Do belo rosto as rosas, por quem mouro;
 No cabelo o valor do metal louro;
 No peito a neve em que a alma tenho acesa. (...)

- a- () Classicismo b- () Modernismo

4- Leia, agora, o fragmento de outro poema e relacione-o ao período literário em que foi produzido:

Meninos carvoeiros

Os meninos carvoeiros
 Passam a caminho da cidade.

- Eh, carvoeiro!
 E vão tocando os animais com um relho enorme.
 Os burros são magrinhos e velhos.
 Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
 A aniagem é toda remendada. (...)

a- () Classicismo

b- () Modernismo

5- Analise os fragmentos abaixo e identifique seus respectivos autores:

I-

De quantas graças tinha, a Natureza
 Fez um belo e riquíssimo tesouro,
 E com rubis e rosas, neve e ouro,
 Formou sublime e angélica beleza. (...)

a- () Camões

b- () Manuel Bandeira

II-

Meninos carvoeiros

Os meninos carvoeiros
 Passam a caminho da cidade.
 - Eh, carvoeiro!
 E vão tocando os animais com um relho enorme.
 Os burros são magrinhos e velhos.
 Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
 A aniagem é toda remendada. (...)

a- () Camões

b- () Manuel Bandeira

6- Releia o poema 1 e assinale a alternativa que corresponde à sua forma:

a- () soneto

b- () versos livres

7- Agora, releia o poema 2 e assinale a alternativa que corresponde à sua forma:

a- () soneto

b- () versos livres

8- Sobre o poema 1, podemos definir o tema como:

a- () lirismo amoroso

b- () poema social (retrato do cotidiano)

9- Sobre o poema 2, podemos definir o tema como:

a- () poema social (retrato do cotidiano)

b- () lirismo amoroso

10- Qual dos poemas você considera mais interessante? Justifique sua resposta.

Oficina 5- 2ª. parte**VÍDEO FÓRUM**

A atividade consiste na análise do curta “The flying books of Mr. Morris Lessmore”, escrito e dirigido por William Joyce e Brandon Oldenburg, vencedor do Oscar de melhor curta-metragem de animação na edição de 2012. E análise dos fragmentos dos filmes “A menina que roubava livros”, direção de Brian Percival, 2014, e “O carteiro e o poeta” direção de Massimo Troisi e Michael Radford, 1994.

Questões: (respondidas em duplas ou trios, após os comentários durante a exibição das cenas)

- 1- Qual é o tema do curta de animação “The flying books of Mr. Morris Lessmore” e como ele é abordado?

- 2- Apresente sua opinião sobre o curta “The flying books of Mr. Morris Lessmore?” Quais imagens chamaram sua atenção? Justifique.

- 3- Qual é o papel da metáfora nos trechos destacados dos filmes “A menina que roubava livros” e o “O carteiro e o poeta”?

- 4- O filme “O carteiro e o poeta” chamou sua atenção? Você gostaria de assistir ao filme completo?

Oficina 5- 3ª. parte**ATIVIDADE AVALIATIVA FINAL**

Leia atentamente os textos e assinale a alternativa correta de cada questão.

Texto 1

“No mar, tanta tormenta e tanto dano,
Tantas vezes a morte apercebida;
Na terra, tanta guerra, tanto engano,
Tanta necessidade aborrecida!
Onde pode acolher-se um fraco humano,
Onde terá segura a curta vida,
Que não se arme e se indigne o Céu sereno
Contra um bicho da terra tão pequeno?”

- 1- Nessa estrofe, Camões
- a- Argumenta quanto o homem deve confiar na providência divina que o ampara nos riscos e adversidades.
 - b- Lamenta a condição humana diante dos perigos, sofrimentos e incertezas da vida.
 - c- Destaca a coragem dos homens que desafiam os perigos do mar e da terra.
 - d- Classifica o homem como um bicho da terra, dada a sua agressividade.
 - e- Elabora uma explicação a respeito do destino do homem.

Texto 2

“Converte-se-me a carne em terra dura;
Em penedos os ossos se fizeram;
Estes membros que vês e esta figura
Por estas longas águas se estenderam,
Enfim, minha grandíssima estatura
Neste remoto cabo converteram
Os deuses; e, por mais dobradas mágoas,
Me anda Tétis cercando destas águas.”

- 2- Nessa estrofe, temos a caracterização do “Gigante Adamastor” que representa o cabo das Tormentas, um dos grandes obstáculos insuperáveis pelos navegadores na tentativa de atingir o oceano Índico. Assinale a alternativa verdadeira sobre a estrofe:
- a- Faz parte de um soneto do poeta português Luís Vaz de Camões.
 - b- É composta por versos livres, ou seja, não apresenta métrica e nem rimas.
 - c- É um dos cantos da obra “Os Lusíadas” de Luís Vaz de Camões.
 - d- Faz parte de um poema lírico de Manuel Bandeira.
 - e- Nenhuma das alternativas.

3- A figura de linguagem que compões o texto 2 é:

- a- Metáfora: consiste no emprego de uma palavra no lugar de outra, comparando-as de forma implícita.
- b- Personificação: consiste em atribuir ações, pensamentos e sentimentos a seres inanimados ou irracionais.
- c- Antítese: consiste em aproximar palavras ou ideias de sentidos opostos.
- d- Comparação: consiste em estabelecer um paralelo entre dois termos de sentidos diferentes. Ocorre de forma explícita, utilizando expressões: como, tal qual, igual, entre outras.
- e- Nenhuma das alternativas.

Texto 3 - A paixão medida

O poeta
Declina de toda responsabilidade
Na marcha do mundo capitalista
E com suas palavras, intuições, símbolos
e outras armas
Promete ajudar
A destruí-lo
Como uma pedreira, uma floresta,
Um verme.

ANDRADE, Carlos Drummond. **A Paixão Medida**. Companhia das Letras. São Paulo, 2014

4- Assinale V (verdadeira) ou F (falsa) para cada uma das afirmações a seguir:

- () o poema revela uma visão amarga de desencanto com o mundo atual.
- () o eu lírico revela, em seu poema, uma concordância com os ideais do capitalismo.
- () o poema apresenta linguagem simples e presença de versos livres.
- () é um metapoema , ou seja, um poema que apresenta aspectos da sua própria elaboração.
- () o eu lírico posiciona-se de forma contrária ao mundo instituído, propondo-se a destruí-lo, como se fosse uma pedreira, uma floresta ou um verme.

5- Retire uma comparação do poema **A paixão medida** e explique-a.

Texto 4 -Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz da tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. Seleção de Darcy França Denófrío. A Página.
Guarulhos, 2018

- 6- Leia novamente a primeira e segunda estrofes. Retire as metáforas, explicando-as.

- 7- Para o eu lírico, o que representa a criação de um poema?

Texto 5

Simultaneidade

- Eu amo o mundo! Eu detesto o mundo!
- Eu creio em Deus! Deus é um absurdo!
- Eu vou me matar! Eu quero viver!
- Você é louco?
- Não, sou poeta.

QUINTANA, Mario. **Nova Antologia poética**. Editora Globo- São Paulo, 2009

- 8- A- Sabendo que a Antítese é um recurso de linguagem que consiste em aproximar palavras ou ideias de sentidos opostos, grife as Antíteses no poema.

- A- Explique a relação do título com o poema, ou seja, o que é a simultaneidade?

B- Para você, o que é ser poeta?

9- A próxima etapa de atividades é uma análise, uma autoavaliação sobre a resolução das questões anteriores e sobre o seu percurso durante o estudo do gênero poema. Para realizar a primeira parte, você deve reler, atentamente, os textos e as questões da 1ª. a 8ª para responder às alternativas adequadamente.

a- Assinale a alternativa em que você teve maior dificuldade para compreender o **TEXTO** indicado para a leitura.

() texto 1 () texto 2 () texto 3 () texto 4 () texto 5

Justifique os motivos da dificuldade.

b- Sobre as questões, considerando os enunciados (perguntas sobre os textos lidos), e o conteúdo/habilidade, preencha o quadro abaixo, assinalando qual (is) questão/questões foi/foram fáceis, médias ou difíceis de compreender?

Como você concluiu que uma questão é de nível fácil, médio ou difícil? Explique, usando uma de cada nível, no espaço ao lado da tabela.

Fáceis	Médias	Difíceis
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8 a () b () c ()	8 a () b () c ()	8 a () b () c ()

c- Você já tinha lido algum dos textos apresentados nas questões? Se sim, quais?

d- Qual foi o texto, lido durante a atividade, que você mais gostou? Por quê?

10- Durante o final do semestre passado e ao longo desse, realizamos a leitura de vários poemas, analisando sua composição, seu conteúdo temático e refletindo sobre diferentes contextos históricos e sociais, a partir da obra de vários poetas. Leia atentamente os títulos e autores, anotados na lousa, para responder às seguintes questões, no verso da folha.

- a- Qual ou quais você se lembra? Por quê? Caso não se lembre de nenhum, pegue os poemas com a professora, leia-os novamente para responder às próximas questões.

- b- Qual ou quais você mais gostou? Justifique.

- c- Qual ou quais você não gostou? Comente.

- d- Qual ou quais foram os textos que você teve maior facilidade para a compreensão? Justifique.

Títulos e autores de poemas lidos em atividades em aula

Título	Autores
O amor	Inácio da Silva Cruz
O poeta	Roseana Murray
Amor não é só	Roseana Murray
Convite	José Paulo Paes
Ao shopping center	José Paulo Paes
Dois e dois: quatro	Ferreira Gullar
O bicho	Manuel Bandeira
Poema tirado de uma notícia de jornal	Manuel Bandeira
Poema brasileiro	Ferreira Gullar
Ao desconcerto do mundo	Camões
Soneto “Amor é fogo”	Camões
Soneto 12	Shakespeare
Seiscentos e sessenta e seis	Mario Quintana
Soneto “Posto me tem fortuna”	Camões
Arte de amar	Manuel Bandeira

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE 7

Etapa 5 do Método Recepcional- Ampliação do horizonte de expectativas

Oficina 6- 1ª. parte

ESCOLHA DOS POEMAS

1- Escolha um autor e selecione um poema de sua preferência. Leia-o e responda:

a- Qual é a forma do poema? Analise a quantidade de versos, estrofes e rima.

b- Qual é o tema do poema? Como está apresentado?

c- Quais figuras de linguagem são empregadas no poema? Metáfora? Comparação? Personificação? Antítese?

d- Por que escolheu esse poema?

Poemas escolhidos pelos grupos:

GRUPO 1

(Alunas 1, 2 e 3)

DA PAGINAÇÃO

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas.

GRUPO 2

(Aluna 1, individual)

A PROCURA

Andei pelos caminhos da Vida.
 Caminhei pelas ruas do Destino –
 Procurando meu signo.
 Bati na porta da Fortuna,
 Mandou dizer que não estava.
 Bati na porta da Fama,
 falou que não podia atender.
 Procurei a casa da Felicidade,
 A vizinha da frente me informou
 que ela tinha se mudado
 sem deixar novo endereço.
 Procurei a morada da Fortaleza.
 Ela me fez entrar: deu-me veste nova,
 Perfumou-me os cabelos,
 Fez-me beber de seu vinho.
 Acertei meu caminho.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. Seleção de Darcy França Denófrío. A Página.
 Guarulhos, 2018

(Aluna 2, em grupo)

O AUTORRETRATO

No retrato que me faço
 - traço a traço –
 Às vezes me pinto nuvem,
 Às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas
 De quem nem há mais lembranças...
 Ou coisas que não existem
 Mas que um dia existirão...

E, desta lida, em que busco
 - pouco a pouco –
 Minha eterna semelhança,

No final, que restará?

Um desenho de criança...
Corrigido por um louco!

QUINTANA, Mario. **Nova Antologia poética**. Editora Globo- São Paulo, 2009

GRUPOS 2, 3 e 4

(Aluno 3, grupo 2; Aluno 3, grupo 3 e Aluno 2, grupo 4)

BALADA DO ENTERRADO VIVO

Na mais medonha das trevas
Acabei de despertar
Soterrado sob um túmulo.
De nada chego a lembrar
Sinto meu corpo pesar
Como se fosse de chumbo.
Não posso me levantar
Debalde tentei clamar
Aos habitantes do mundo.
Tenho um minuto de vida
Em breve estará perdida
Quando eu quiser respirar.

Meu caixão me prende os braços.
Enorme, a tampa fechada
Roça-me quase a cabeça.
Se ao menos a escuridão
Não estivesse tão espessa!
Se eu conseguisse fincar
Os joelhos nessa tampa
E os sete palmos de terra
Do fundo à campa rasgar!
Se um som eu chegasse a ouvir
No oco deste caixão
Que não fosse esse soturno
Bater do meu coração!
Se eu conseguisse esticar
Os braços num repelão
Inda rasgassem-me a carne
Os ossos que restarão!
Se eu pudesse me virar
As omoplatas romper
Na fúria de uma evasão
Ou se eu pudesse sorrir
Ou de ódio me estrangular
E de outra morte morrer!

Mas só me resta esperar
 Sustar a respiração
 Sentindo o sangue subir-me
 Como a lava de um vulcão
 Enquanto a terra me esmaga
 O caixão me oprime os membros
 A gravata me asfixia
 E um lenço me cerra os dentes!
 Não há como me mover
 E este lenço desatar
 Não há como desmanchar
 O laço que os pés me prende!

Bate, bate, mão aflita
 No fundo deste caixão
 Marca a angústia dos segundos
 Que sem ar se extinguirão!

Lutai, pés espavoridos
 Presos num nó de cordão
 Que acima, os homens passando
 Não ouvem vossa aflição!
 Raspa, cara enlouquecida
 Contra a lenha da prisão
 Pesando sobre teus olhos
 Há sete palmos de chão!
 Corre mente desvairada
 Sem consolo e sem perdão
 Que nem a prece te ocorre
 À louca imaginação!
 Busca o ar que se te finda
 Na caverna do pulmão
 O pouco que tens ainda
 Te há de erguer na convulsão
 Que romperá teu sepulcro
 E os sete palmos de chão:
 Não te restassem por cima
 Setecentos de amplidão!

MORAES, Vinicius. **Antologia poética**. Companhia de Bolso. São Paulo, 2010

GRUPO 3

(Aluna 1, em grupo)

MULHER AO ESPELHO

Hoje, que seja esta ou aquela,
 Pouco me importa.
 Quero apenas parecer bela,
 pois, seja qual for, estou morta.

Já fui loura, já fui morena,
 Já fui Margarida e Beatriz,
 Já fui Maria e Madalena.
 Só não pude ser como quis.
 Que mal faz, esta cor fingida
 do meu cabelo e do meu rosto,
 se tudo é tinta: o mundo, a vida,
 o contentamento, o desgosto?

Por fora, serei como queira
 a moda, que me vai matando.
 Que me levem pele e caveira
 ao nada, não me importa quando.

Mas quem viu, tão dilacerados,
 olhos, braços e sonhos seus,
 e morreu pelos seus pecados,
 falará com Deus.

Falará, coberta de luzes,
 do alto penteado ao rubro artelho.
 Porque uns expiram sobre cruces,
 outros, buscando-se no espelho.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1973.

(Aluna 2, em grupo)

A ROSA DE HIROSHIMA

Pensem nas crianças
 Mudas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroshima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A antirrosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada.

MORAES, Vinicius. **Antologia poética**. Companhia de Bolso. São Paulo, 2010

GRUPO 4

(Alunas 1 e 3, em grupo)

SONETO À LUA

Por que tens, por que tens olhos escuros
E mãos lânguidas, loucas e sem fim
Quem és, que és tu, não eu, e estás em mim
Impuro, como o bem que está nos puros?

Que paixão fez-te os lábios tão maduros
Num rosto como o teu criança assim
Quem te criou tão boa para o ruim
E tão fatal para os meus versos duros?

Fugaz, com que direito tens-me presa
A alma que por ti soluça nua
E não és Tatiana e nem Teresa:

E és tão pouco a mulher que anda na rua
Vagabunda, patética, indefesa
Ó minha branca e pequenina lua!

MORAES, Vinicius. **Antologia poética**. Companhia de Bolso. São Paulo, 2010

Oficina 6- 3ª. parte

QUESTÕES FINAIS: PROJETO A POESIA, A VIDA; ENTRE LIVROS

Responda às questões abaixo, avaliando o trabalho desenvolvido por você e sua turma.

1- Sobre a montagem da Instalação poética:

a- Anote o título e o autor do poema escolhido para o trabalho.

b- Por que você escolheu esse poema?

c- Qual é o tema do poema?

- d- Identifique, ao menos, duas figuras de linguagem do poema. Retire os versos e classifique-os.

- e- Que ideias e sentimentos foram destacados do poema para a montagem da instalação poética?

- f- Como essas ideias e sentimentos foram transformados em apresentação?

- 2- Comente foi trabalhar em grupo?

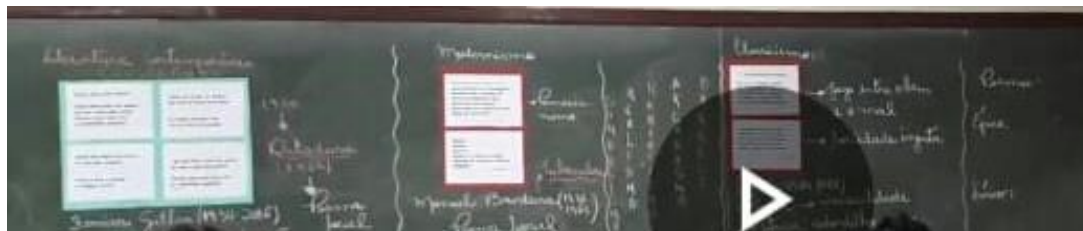
- 3- Como se sentiu ao ver o trabalho montado? Comente.

- 4- Sobre todo o projeto: o que você mais gostou? O que aprendeu: destaque aspectos (conteúdos, habilidades) que você tenha desenvolvido. Dê sugestões para que a professora aprimore o projeto. E também avalie o que você e a sua turma poderiam melhorar.

APÊNDICE 8

ESQUEMA E TRANSCRIÇÃO DE EPISÓDIOS DE AULAS

ESQUEMA NA LOUSA: DIFERENCIAR PERÍODOS LITERÁRIOS



Fonte: acervo da autora

Reprodução da imagem esquema na lousa: diferenciar períodos literários

Literatura Contemporânea	Modernismo	Períodos literários	Classicismo
Ferreira Gullar- (1930-2016) Poema: Dois e Dois: quatro 1966- Ditadura Militar: poema social (protestos) Figuras de linguagem: metáforas, personificação, antítese Versos livres	Manuel Bandeira (1886-1968) Poema tirado de uma notícia de jornal Poema social Poema narrativo (3ª. pessoa) Versos livres	Barroco Arcadismo Romantismo Realismo Simbolismo Parnasianismo	Camões (1524- 1580) Ao desconcerto do mundo Rima Métrica: redondilha maior: versos com sete sílabas, garantem a musicalidade e a graça. Jogo entre o bem e o mal (sociedade injusta) Camões: lírico e épico

fonte: elaborado pela autora

Transcrição de trecho de aula: diferenciar períodos literários

Antecedentes	Respostas	Consequentes
(A professora montou o esquema na lousa considerando as informações pesquisadas pelos alunos na Atividade 1 de pesquisa) Prof. Nós vamos retomar a pesquisa realizada por vocês. Lembrando que todos deveriam pesquisar sobre a vida de Camões e o poema “Ao desconcerto do mundo.” E para pesquisar sobre Manuel Bandeira e Ferreira Gullar. A sala estava dividida em dois grupos: 1- pesquisou Manuel Bandeira, 2- Ferreira Gullar. Prof. Verifiquem as datas de nascimento dos poetas: Ferreira Gullar tem uma data mais próximo	Dupla 1: uma aluna leu os itens pesquisados sobre a vida de	Prof. Agora, nós vamos conversar sobre as características do poema. Eu percebi que vocês não

dos dias atuais, por isso, caracterizamos como literatura contemporânea. A dupla 1 pode ler os itens pesquisados.	Ferreira Gullar e características da obra.	localizaram a data de publicação do poema.
Prof. (Explica o contexto de produção do poema, uma crítica social ao período da Ditadura militar, o tema e a sua relação com a forma.	Aluna 1: É por isso que quando você vai analisar, não é só as palavras. Você analisa toda a estrutura dele, porque às vezes a estrutura fala mais que o poema.	Prof. Exatamente. Principalmente, esses poemas da literatura contemporânea que tem a característica do Concretismo, os poetas querem expressar-se também pela forma, especialmente em relação à temática de uma crítica social, no caso a Ditadura.
Prof. Faz a leitura do poema e diz que ao corrigir às questões, identificou que a maioria dos alunos errou aquela que pedia para identificar a figura de linguagem. Por se tratar de uma crítica à Ditadura, é um poema metafórico.	Aluno 2: E atual! Aluno 3: O que é o que? (referindo-se à palavra metafórico) Aluno 3: Velar o quê?	Prof. Metafórico refere-se às figuras de linguagem. São palavras que usamos de uma forma diferente, com outro sentido. No caso do poema, as palavras foram usadas para velar. Prof. Velar é dizer algo de uma forma escondida, o que gostaríamos de dizer abertamente.
Prof. Mostra nos versos do poema e escreve na lousa, fazendo a correção da questão errada: Lagoa serena: personificação; Alegria/ terror: antítese	Os alunos fazem a correção e anotações no caderno.	

Fonte: elaborado pela autora

Esquema na lousa: características da obra de Camões



Fonte: acervo da autora

Esquema organizado pela professora para elucidar características da obra de Camões:

Medida Nova: Oitavas: versos decassílabos e Soneto: 2 quartetos, 2 tercetos e versos decassílabos;

Medida Velha: Lírica filosófica, redondilha maior.

ESQUEMA NA LOUSA: MATCHING-TO-SAMPLE- 1ª. PARTE:

Discriminar o contexto de produção dos períodos do Classicismo e Modernismo, através dos representantes Camões e Manuel Bandeira.



Fonte: acervo da autora

ESQUEMA NA LOUSA: MATCHING-TO-SAMPLE- 2ª. PARTE:

Discriminar a forma e o tema de um poema produzido nos períodos do Classicismo e do Modernismo.



Fonte: acervo da autora

O fragmento do esquema acima destaca a forma do poema e a relação temática:

1ª. parte do quadro: **Forma: Camões-** Soneto: dois quartetos, dois tercetos, versos decassílabos.

Manuel Bandeira- poema “A arte de amar” - versos livres.

2ª. parte do quadro: **Tema: Camões:** lirismo amoroso, lirismo filosófico (poema de crítica social) – retrato do cotidiano.

Manuel Bandeira: lirismo amoroso, poema de crítica social.

Transcrição de episódio de aula: tema: lirismo amoroso

Antecedente	Resposta	Consequente
Prof. O que vai diferenciar o Classicismo do Modernismo é a forma do poema, a linguagem. No Classicismo predomina a exigência com a métrica das estrofes e versos. Já o Modernismo rompe com a exigência da métrica, predominando os versos livres. A professora lê os poemas, que estão afixados na lousa. Comenta, retomando características do lirismo amoroso na obra de Camões, já estudados. E pergunta, sobre o poema “A arte de amar”: Como é o amor aqui?	Aluno 1: Amor não correspondido. Aluno 2: Amor de corpo, amor carnal. Aluno 1: É que hoje em dia, ao invés de olhar a pessoa pelo o que ela é, vê a pessoa pela vestimenta. Aluno 3: A gente poderia separar assim então: Classicismo- amor de alma, Modernismo- amor de corpos e pós Modernismo- amor de roupa. Aluno 1: Ou sem roupa. Aluno 3: Não! É o amor de carro, de bens materiais. Aluno 1: Ah! Amor de lucro!	Prof. Se não é amor de alma, é que tipo de amor?

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE 9

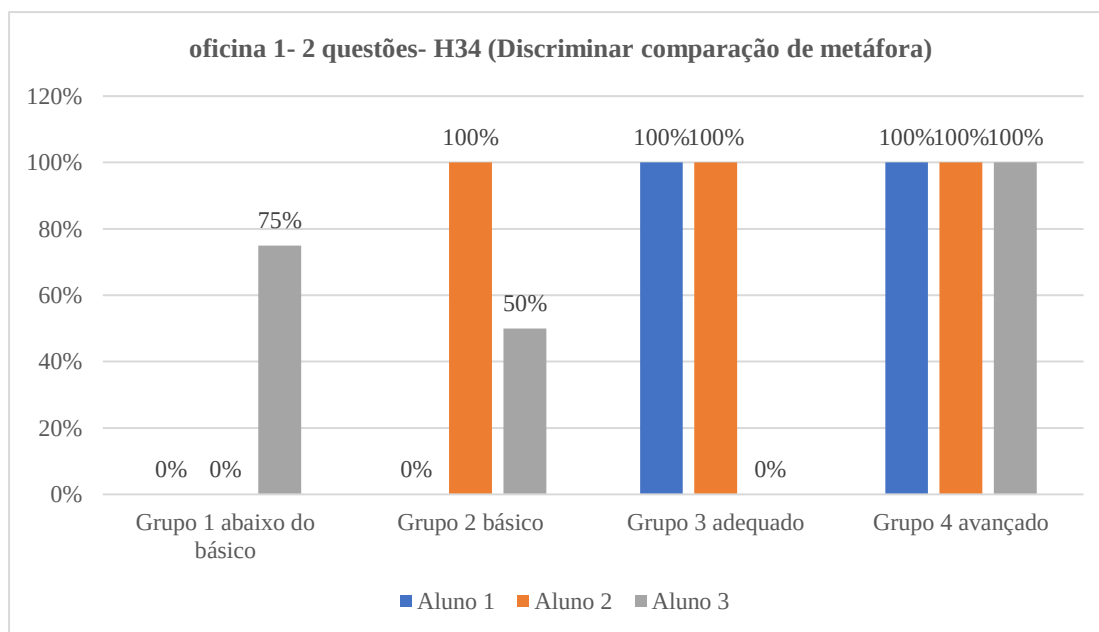
Quadro – A Decomposição de Habilidades

Oficinas	Método Recepcional	Partes das oficinas	Habilidades decompostas
1	Etapa 2: Atendimento do horizonte de expectativas	1ª.	H38- Identificar o tema do poema; Identificar os versos que definem o tema do poema; H34- Distinguir metáforas de comparação; H41- Entender a importância de se conhecer o contexto de produção de uma obra para a sua compreensão.
		2ª. e 3ª.	As mesmas habilidades.
2	Etapa 2: Atendimento do horizonte de expectativas	1ª.	H38- Identificar o tema do poema; H34- Identificar metáfora, antítese e personificação;
		2ª. e 3ª.	As mesmas habilidades.
3	Etapa 3: Ruptura do horizonte de expectativas	1ª.	H38- Estabelecer relação entre a forma e o tema do poema;
		2ª.	H41- Identificar o contexto de produção da obra dos autores Manuel Bandeira, Ferreira Gullar e Camões; H34- Identificar metáfora, antítese e personificação; H38- Estabelecer relação entre forma e tema do poema;
		3ª.	H41- Identificar o contexto de produção da obra “Os Lusíadas” de Camões;
4	Etapa 3: Ruptura do horizonte de expectativas	1ª.	H38- Estabelecer relação entre forma e tema na obra de Camões: epopeia, o lirismo filosófico e o lirismo amoroso;
		2ª.	H38- Estabelecer relação entre a forma e o tema em diferentes obras artísticas; H41- Identificar o contexto de produção de diferentes obras artísticas bem como identificar pontos de vistas no que diz respeito a uma legitimação acadêmica em uma análise literária de um poema de Mário Quintana e um quadro de Salvador Dali.
		3ª.	H34- Identificar as figuras de linguagem metáfora, antítese e personificação; H38- Estabelecer relação entre a forma e o tema do poema, comparando as obras de Camões, Shakespeare e Mario Quintana;

APÊNDICE 10

GRÁFICOS - RESULTADOS

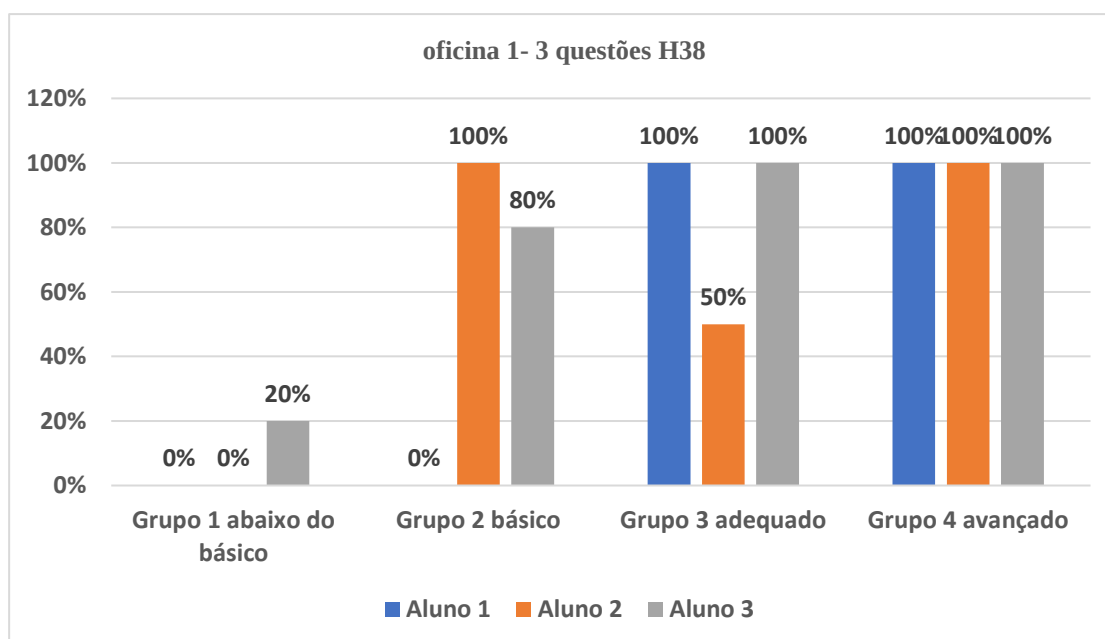
Gráfico 1 – Oficina 1



Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Observação: 0%- alunos ausentes

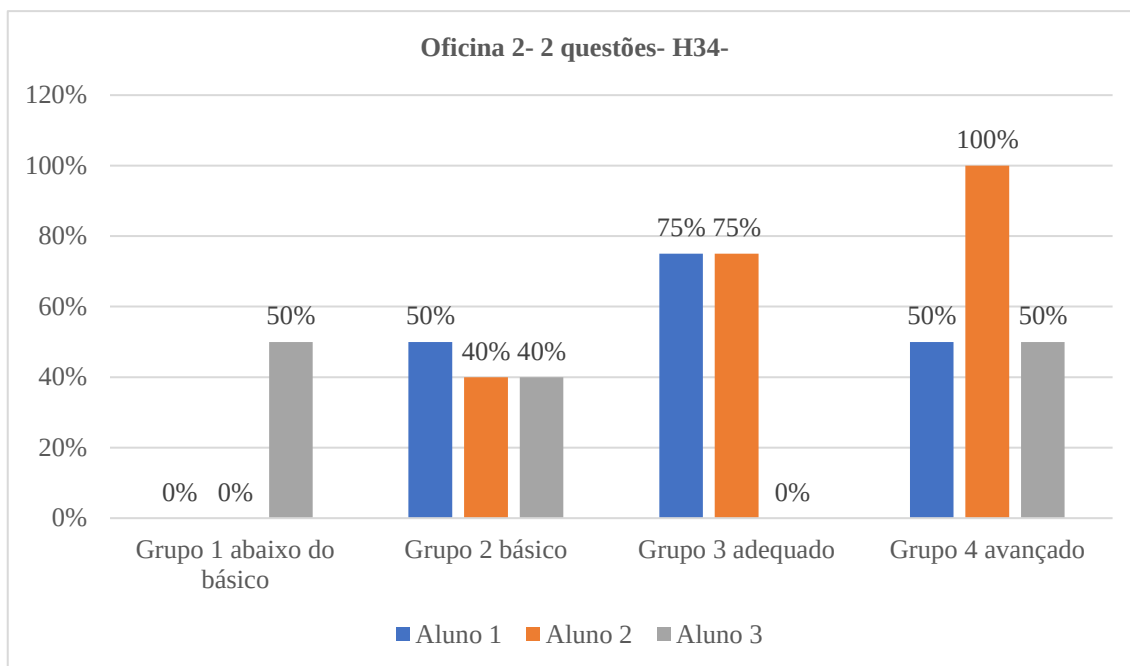
Gráfico 2 – oficina 1



Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Observação: 0%- alunos ausentes

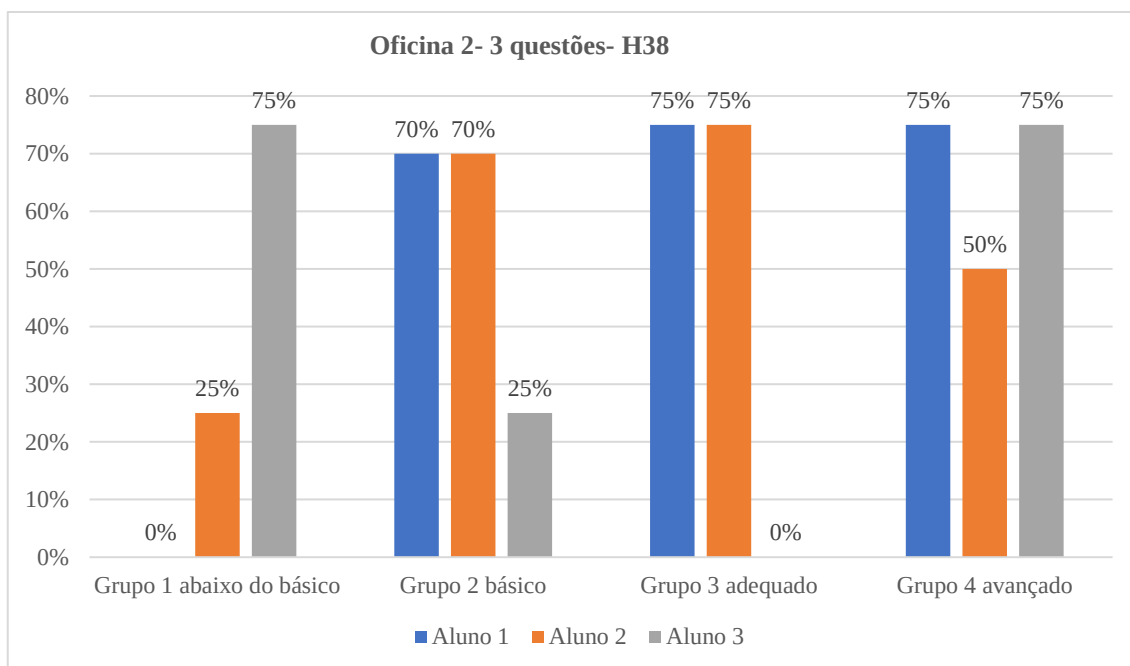
Gráfico 3 – Oficina 2



Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Observação: 0%- alunos ausentes – grupo 1- aluno 1; grupo 3- aluno 3

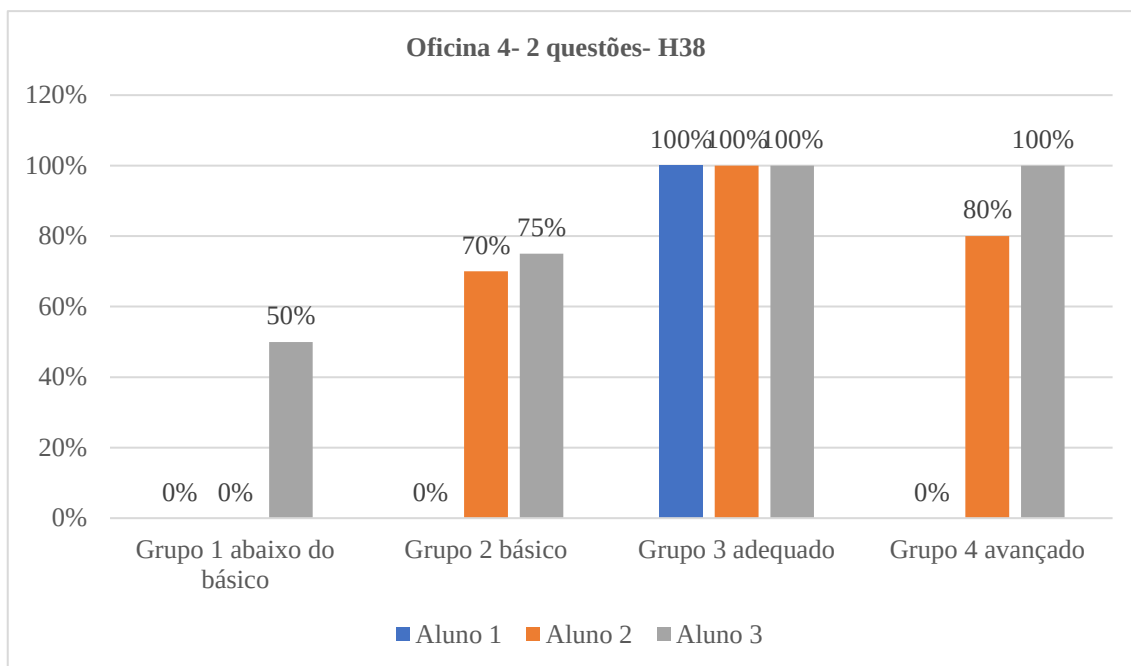
Gráfico 4 - Oficina 2



Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Observação: 0%- alunos ausentes – grupo 1- aluno 1; grupo 3- aluno 3

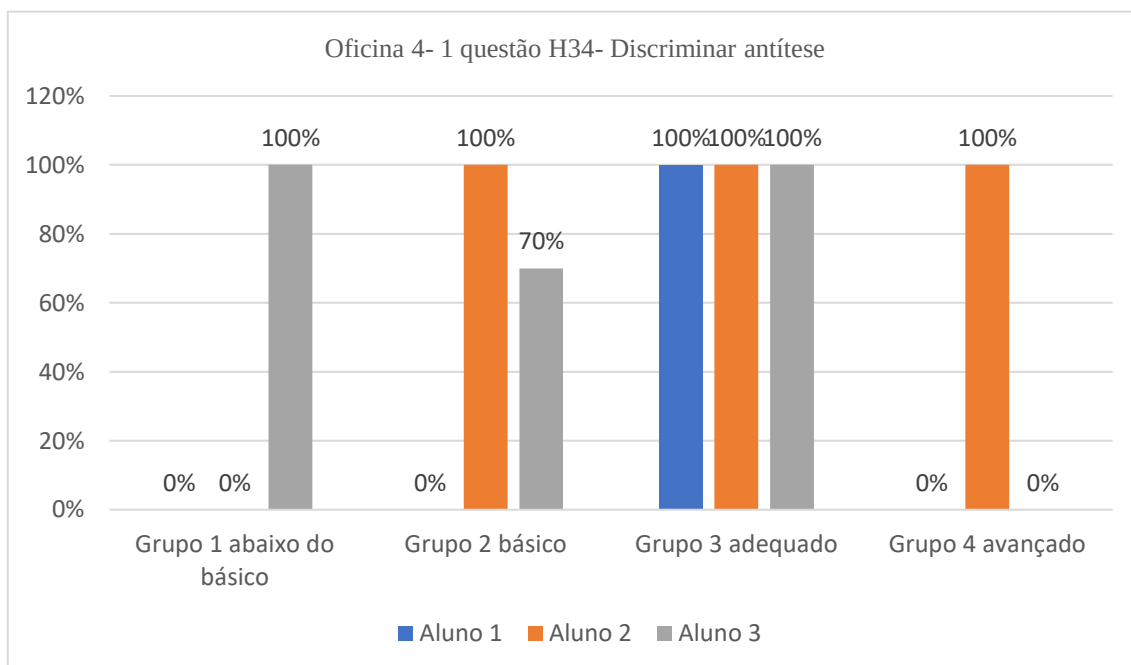
Gráfico 5- Oficina 4



Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Observação: 0%- alunos ausentes – grupo 1- alunos 1e 2; grupo 2- aluno1; grupo 4- aluno 1

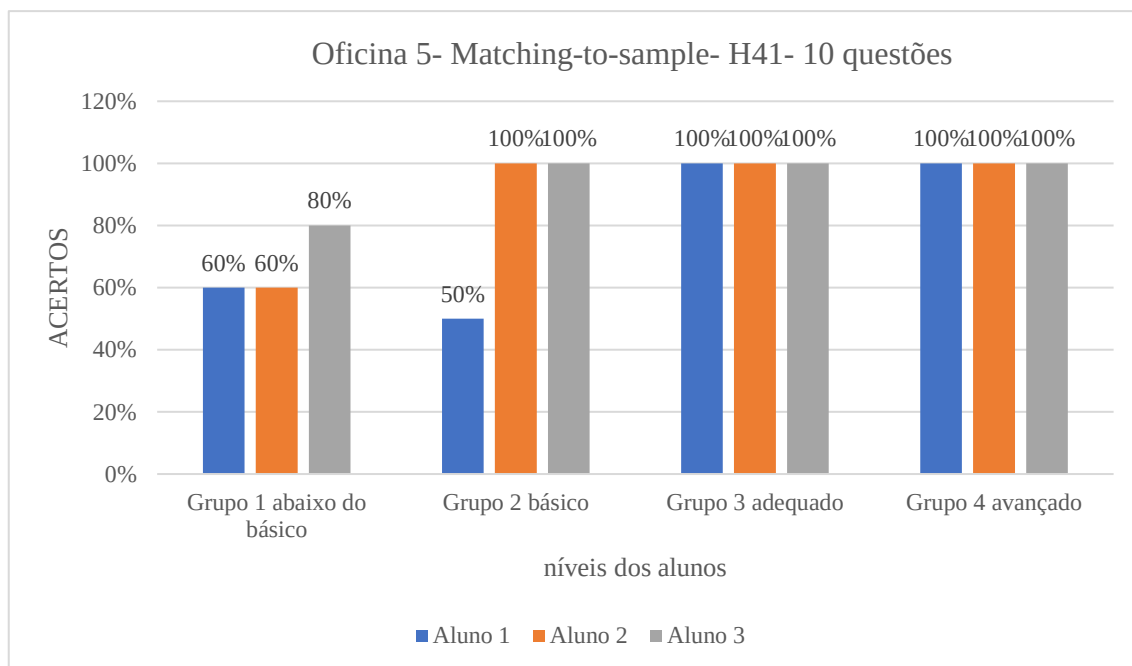
Gráfico 6 - Oficina 4



Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente

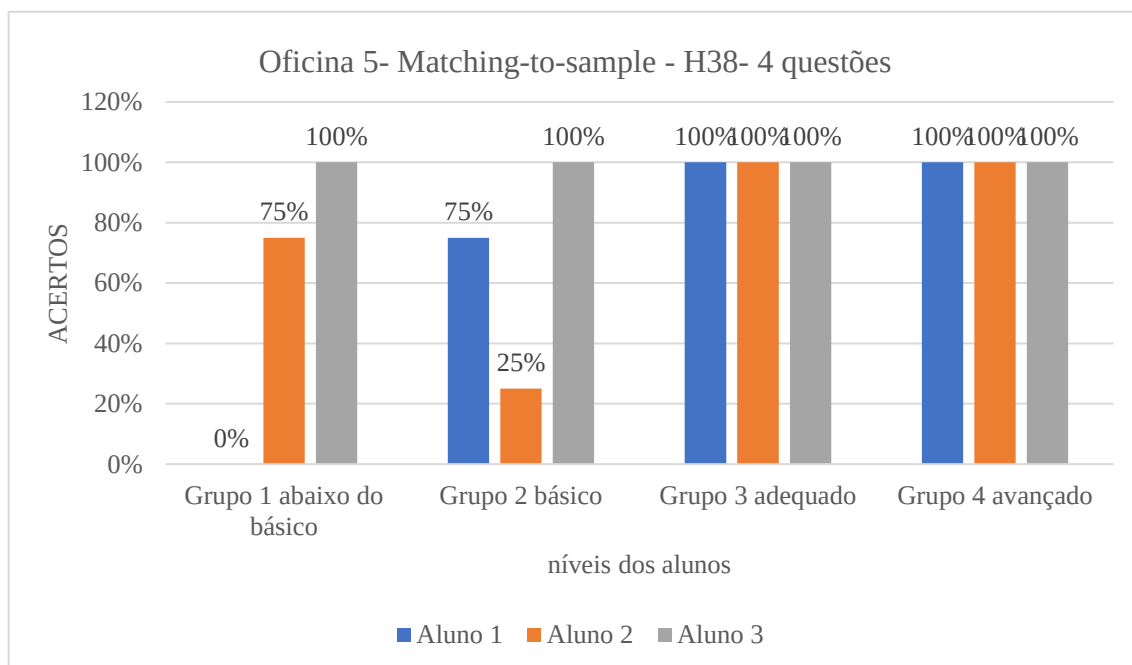
Observação: 0%- alunos ausentes – grupo 1- alunos 1e 2; grupo 2- aluno1; grupo 4- aluno 1

Gráfico 7 - Oficina 5



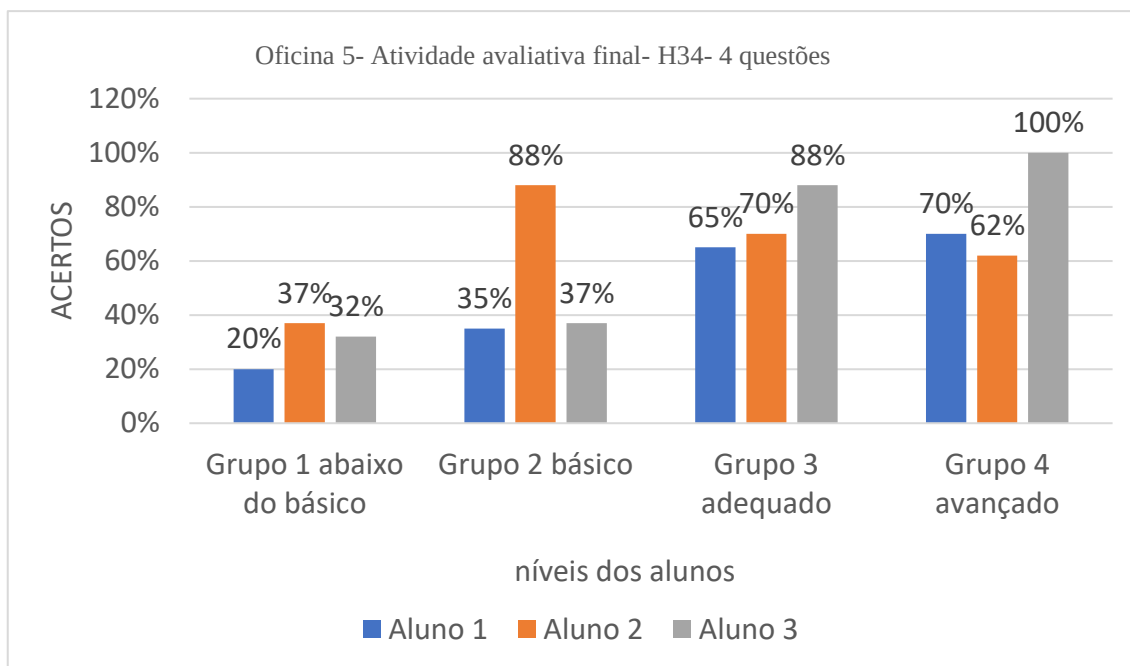
Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Gráfico 8 - Oficina 5



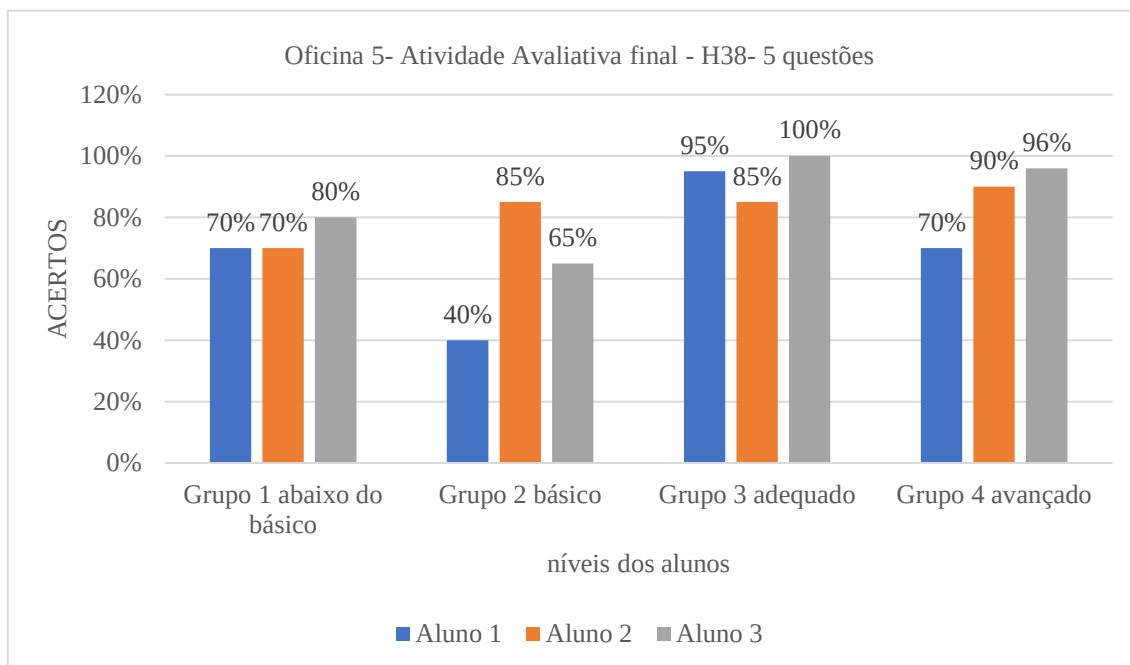
Fonte: produzido pela autora. Resultado de questões respondidas individualmente.

Gráfico 9 – Oficina 5



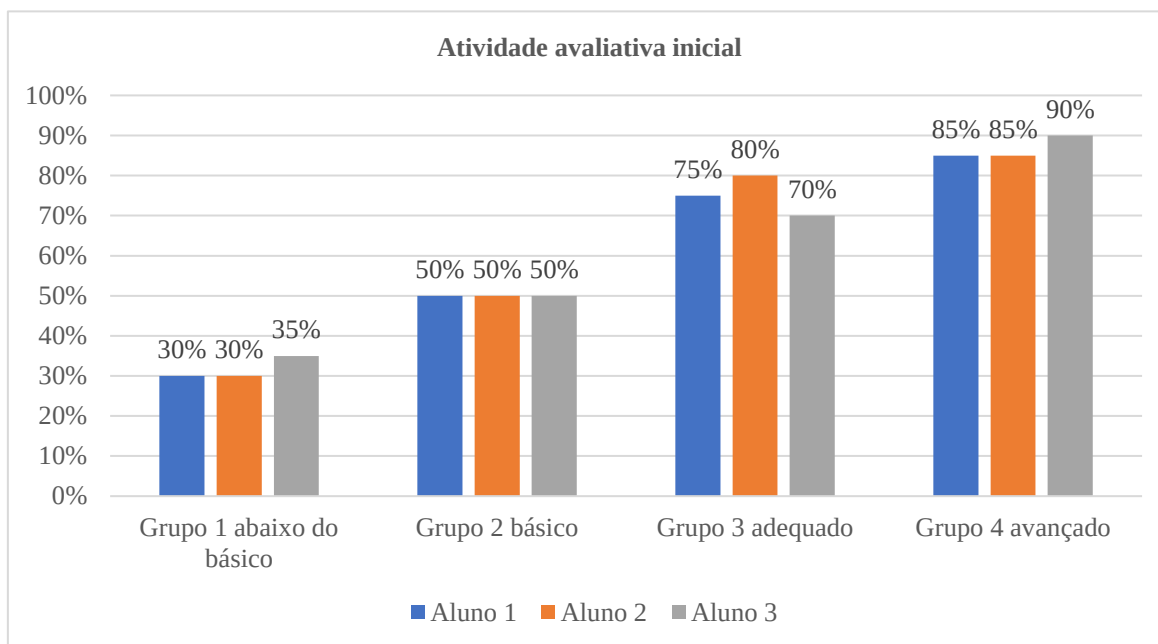
Fonte: produzido pela autora. Resultados de questões respondidas individualmente.

Gráfico 10 – Oficina 5



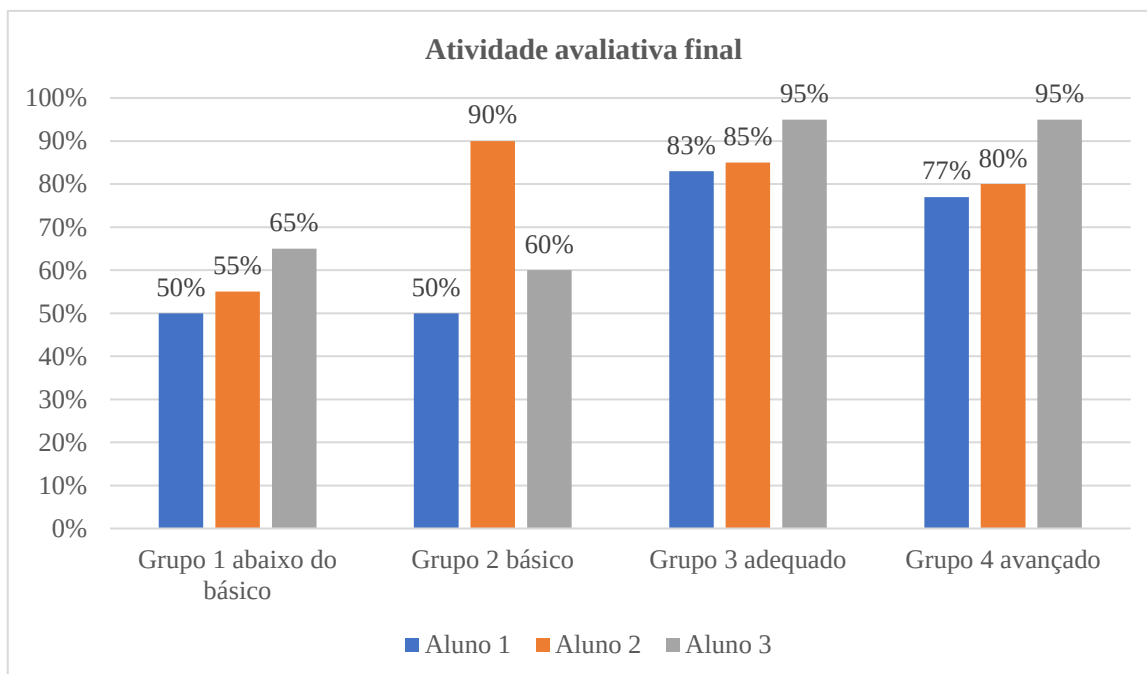
Fonte: produzido pela autora. Resultados de questões respondidas individualmente.

Gráfico 11 – Atividade Diagnóstica



Fonte: produzido pela autora. Resultados de questões respondidas individualmente.

Gráfico 12 – Atividade Final da Oficina 5



Fonte: produzido pela autora. Resultados de questões respondidas individualmente.