



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA

MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO
DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

CAJAZEIRAS

2018

RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA

**MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO
DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras – Paraíba

N778m Nogueira, Ruthlana Dutra.

Medição e leitura: uma análise do processo de mediação docente e da participação discente no 8º ano do ensino fundamental / Ruthlana Dutra Nogueira. - Cajazeiras, 2018.

133f. : il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Leitura. 2. Mediação da leitura. 3. Sociolinguística Interacionista Escolar. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028.6(043.3)

RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA

**MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO
DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 12/12/2018

Banca Examinadora:

Maria Nazareth de Lima Arrais

Prof.^a Dr.^a **Maria Nazareth de Lima Arrais**
(UAL/UFCG - Orientadora)

Adriana Sidralle Rolim Moura

Prof.^a Dr.^a **Adriana Sidralle Rolim-Moura**
(UAL/UFCG – Examinador 1)

Hérica Paiva Pereira

Prof.^a Dr.^a **Hérica Paiva Pereira**
(UAL/UFCG – Examinador 2)

A pessoa que tem objetivos definidos, que tem metas a curto e a longo prazo, que nutre ideais superiores, não apenas encontra motivação para atingir seus alvos, como também direciona seus esforços na conquista de seus sonhos. Essa motivação produz energia espiritual e vigor físico para que alcancem os objetivos traçados, superando os naturais obstáculos que toda conquista apresenta. A vida tem um propósito para cada um de nós.

(LUCCA, 2006, p. 80)

Dedico este trabalho ao meu pai, Antonio Nogueira (in memoriam), à minha mãe Francisca e ao meu esposo Marccone.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar proporcionando-me mais uma conquista na minha vida, por me dar muita paciência, força de vontade, coragem, fé e perseverança, renovando a cada dia as minhas energias para superar as dificuldades e chegar até o fim.

Aos espíritos de luz que me ajudam a superar todos os obstáculos e dificuldades que encontro na minha vida, fortalecendo-me com boas energias e pensamento positivo.

Ao meu pai, Antonio (*in memoriam*), e à minha mãe Francisca, por sempre compartilharam dos meus ideais e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir na jornada, mostrando-me os caminhos corretos a seguir. Através da educação que me proporcionaram, aprendi que devemos ter fé, coragem, disciplina e perseverança em tudo o que formos realizar e não podemos ter medo dos obstáculos, pois Deus sempre está do nosso lado. Vocês representam uma peça fundamental na minha vida e sempre serei grata pela educação que me deram, pelas palavras de encorajamento, pelas orações, enfim, por tudo que já fizeram por mim. Painho, sei que onde estiver nesse momento ficará muito feliz com mais essa conquista, alegro-me em sentir a sua presença e saber que sempre está me ajudando em todos os momentos.

Ao meu esposo, Marcone, pela compreensão, paciência e pelas palavras de incentivo diante dos momentos de angústia que foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À minha irmã, Ruthnéia, que sempre me apoia na realização de minhas conquistas, para que nunca desista e chegue até o fim com sucesso.

Ao demais familiares que sempre acreditam no meu potencial e influenciam-me a conquistar os meus objetivos.

A todos que fazem a Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Instituto Joaquina de Paiva Gadelha, em especial, à gestora escolar, Jamiliane, aos professores e alunos, pela compreensão diante de minhas ausências.

A todos que fazem a Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro, em especial, à gestora escolar, Maria de Fátima, por autorizar o desenvolvimento desta pesquisa na instituição onde atua, à coordenadora Maria do Socorro que disponibilizou informações importantes sobre a escola, ao professor Sergifran, pela sua cooperação, ao professor colaborador, pelo seu carisma e disponibilidade em colaborar com esta pesquisa, aos alunos que participaram desta pesquisa e que foram muito receptivos ao trabalho.

Aos meus colegas de curso pelos laços de amizade que criamos, pelo compartilhamento de conhecimento e pelos momentos de convívio que tivemos juntos.

À minha amiga, Jaerly, pelo elo de cooperação e de amizade que construímos durante o percurso do mestrado, sempre compartilhando momentos de aprendizagem e de angústia.

Às professoras da banca de qualificação Maria Vanice e Maria da Luz pelas contribuições que deram a este trabalho.

A todos que integram o Mestrado Profissional em Letras, do Campus de Cajazeiras, pelo carisma e atenção que sempre disponibilizam aos mestrandos.

A todos os meus professores que, ao transmitirem conhecimentos, contribuíram de forma substancial para o meu desenvolvimento intelectual.

Em especial, à minha orientadora Nazareth, que me acompanhou durante esta etapa de estudo com todo o seu compromisso, dedicação, disponibilidade, tranquilidade, inteligência, humildade e carisma. Esteve sempre disposta a realizar os nossos encontros, compartilhando conhecimentos, sua experiência de vida e acadêmica, informações e instruções necessárias, transmitindo um conjunto de saberes que contribuíram para a concretização deste trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a leitura e a mediação pedagógica. O seu objetivo é analisar o processo de mediação docente e a participação discente em aulas de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental, a fim de propor uma mediação produtiva em tais eventos. E, para que esse objetivo fosse atingido, gravamos aulas de leitura, a fim de reconhecer estratégias utilizadas pelo professor no processo de mediação em sala de aula; identificamos as convenções de contextualização e os enquadres interativos que emergem durante a aula observada; elencamos as contribuições docentes que promovem a participação discente; registramos a concepção de leitura atrelada à aula observada; e elaboramos uma proposta de intervenção didática para o trabalho com a leitura e a mediação em sala de aula. A fundamentação teórica é a Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005). Essa teoria busca entender o que está acontecendo entre os interlocutores em uma sala de aula. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, desenvolvida, inicialmente, através de uma observação participante por meio da gravação de aulas de leitura, a fim de identificar as estratégias utilizadas pelo professor no processo de mediação e ser realizada a análise da interação dos sujeitos em sala. A natureza da pesquisa é qualitativa já que ocorre a interpretação de dados em relação às aulas analisadas. O *corpus* foi levantado numa escola de uma cidade do sertão paraibano em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumentos de investigação a ficha de descoberta para sistematização da observação e o roteiro de entrevista. Para o desenvolvimento da análise, foram utilizados como critérios a identificação das convenções de contextualização que emergem durante as aulas observadas e como ocorrem os enquadres interativos. Além disso, elencamos as contribuições docentes que promovem a participação discente e registramos a concepção de leitura atrelada à aula observada. Por fim, elaboramos uma proposta de intervenção didática para o trabalho com a leitura e a mediação em sala de aula. Os resultados obtidos apontam que o docente atuou como mediador visto que ele realizou o processo de andaimagem durante o evento de leitura, utilizou durante esse processo as pistas de contextualização que auxiliaram os alunos no processo de compreensão da leitura. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de verbalizarem o pensamento deles e atuarem como leitores ativos, oportunizando a interação professor-texto-aluno. Assim, identificamos que a concepção de leitura atrelada às aulas observadas foi baseada na interação autor-texto-leitor. Outro ponto relevante foi que o professor realizou intervenções positivas durante os enquadres interativos das aulas, utilizou enquadres da vida real e as suas estratégias de mediação se configuram como produtivas na construção de sentido do texto.

Palavras-chave: Sociolinguística Interacionista Escolar. Leitura. Mediação.

ABSTRACT

The following work is about reading and teaching mediation. It aims to analyze the process of teachers' mediation and the participation of students in reading classes of the 8th grade of basic education, in order to propose a productive mediation in such events. And, for this objective to be achieved, we recorded reading classes to recognize strategies used by the teacher on the process of classroom mediation; we identified the conventions of contextualization and the interactive framings that emerged during the observed class; we listed the teacher's contributions that promoted the students' participation; we registered the conception of reading used on the observed class; and we elaborated a proposition of educational intervention to the activities with reading and mediation in the classroom. The theoretical basis used is the Interactionist Sociolinguistics in Education developed by Bortoni-Ricardo (2005). This theory aims to understand what is happening among the interlocutors in a classroom. It is an ethnographic research, initially developed through observation of recorded reading classes, intending to identify the strategies used by the teacher on the process of mediation and analyzing the interaction of the subjects in the classroom. The research is of a qualitative nature, since there is an interpretation of data taken from the analyzed classes. The *corpus* was collected on a school of the hinterland of Paraíba, on an 8th grade class of basic education. We have used the interview script and the discovery form for systematization of the observation as research instruments. To develop the analysis, the criteria used were the identification of the conventions of contextualization that had emerged during the observed classes and how those interactive framings occur. Besides that, we listed the teacher's contributions that promoted the students' participation and registered the conception of reading used on the observed class. In the end, we elaborated a proposition of educational intervention to the activities with reading and mediation in the classroom. The obtained results show that the teacher acted as a mediator, since he conducted the process of scaffolding during the reading event, using during this process the contextualization hints that helped the students on the process of reading comprehension. This way, the students had the opportunity to verbalize their thoughts and act as active readers, giving them the opportunity of teacher-text-student interaction. Therefore, we identified that the conception of reading used on the classes was based on the author-text-reader interaction. Another relevant point was that the teacher made positive interventions during the interactive framings of the classes, used real-life framings, and his mediation strategies are configured as positive on the construction of the text's meaning.

Keywords: Interactionist Sociolinguistics in Education. Reading. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da Escola.....	18
Figura 2: Recepção da Escola.....	19
Figura 3: Diretoria da Escola.....	19
Figura 4: Biblioteca da Escola.....	19
Figura 5: Sala de Vídeo da Escola.....	19
Figura 6: Corredor da Escola.....	20
Figura 7: Corredor da Escola.....	20
Figura 8: Gênero Textual Crônica	88
Figura 9: Jogo Crogodó	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Variação em nível linguístico	26
Quadro 2: Variação em nível não linguístico.....	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 METODOLOGIA.....	15
1.1.1 Campo de pesquisa	17
1.1.2 Sujeitos colaboradores	20
1.1.3 Instrumentos e técnica de pesquisa.....	20
1.1.4 Levantamento e seleção do <i>corpus</i>	21
1.1.5 Categorias de análise	23
1.1.6 Critérios de análise	23
2 A SOCIOLINGÜÍSTICA E SUAS PRINCIPAIS CORRENTES DE ESTUDO.....	24
2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA	24
2.2 A SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL	28
2.3 A SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONISTA ESCOLAR.....	30
3 LEITURA E MEDIAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	33
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	33
3.1.1 A leitura e a construção de sentidos	35
3.1.2 O ensino da leitura e os documentos oficiais.....	40
3.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA	44
3.2.1 O papel do professor no processo de mediação.....	45
3.2.2 Estratégias de mediação.....	47
3.2.2.1 Enquadres interativos	49
3.2.2.2 Pistas de contextualização	51
4 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE EM EVENTOS DE LEITURA	54
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM AULAS DE LEITURA	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	103
APÊNDICE A – FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO.....	104
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	105
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS	107
ANEXOS	130
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	131

1 INTRODUÇÃO

A mediação é uma estratégia didática que proporciona a aquisição da aprendizagem de forma interativa e prepara o aluno para a compreensão do texto. E, para que isso aconteça, alguém mais experiente exercerá a função de orientar o aluno a utilizar estratégias de leituras de forma que ele consiga aplicá-las nas suas atividades de leitura e, aos poucos, aprenda a realizar sua leitura de forma independente.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento da leitura em sala de aula, o professor, que deve atuar como mediador, é responsável por criar condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos. E, para que isso aconteça, ele precisa utilizar diversas estratégias de mediação, pois esse profissional é considerado o guia do aluno no processo de compreensão e construção de sentidos do texto.

No entanto, o professor de Língua Portuguesa encontra enormes desafios no trabalho com a leitura, visto que muitos alunos possuem dificuldades na compreensão do texto, mesmo quando conseguem decodificá-lo, ou seja, reconhecem os signos linguísticos, mas não entendem o que está no texto. Nesse caso, o professor deverá desenvolver estratégias facilitadoras para o desenvolvimento de uma leitura produtiva do aluno.

Em vista disso, nas suas estratégias, o professor deve estabelecer um diálogo com os educandos através do processo de interação, formulando questionamentos, ouvindo hipóteses, fazendo inferências e previsões que serão confirmadas ou negadas no decorrer da leitura, além de utilizar pistas de contextualização, resgatar o conhecimento prévio do aluno, auxiliá-lo na compreensão do vocabulário e, principalmente, ajudá-lo a identificar o que está implícito no texto.

Portanto, nossa inquietação volta-se para a mediação atrelada à leitura, considerando esta uma atividade interativa, em que autor e leitor dialogam dinamicamente. O texto, nessa proposta, funciona como ponto de apoio para a articulação dos sentidos que serão construídos a partir da interação entre autor-texto-leitor. Durante essa interação, os conhecimentos prévios do leitor serão ativados, possibilitando que a compreensão e a interpretação do texto aconteçam no decorrer da leitura.

Sendo assim, cada texto pode ter uma pluralidade de leituras e sentidos já que existem leitores com conhecimentos de mundo diferenciados e a sua compreensão acontecerá de forma satisfatória quando os conhecimentos já adquiridos pelo leitor são ativados no processo de interação.

Analisando o cotidiano escolar do qual fazemos parte, percebemos que muitos alunos chegam ao Ensino Fundamental II com enormes dificuldades em relação à leitura, não sendo considerados leitores competentes. Com base nesse diagnóstico, questionamos: como ocorre o processo de mediação docente e a participação discente em eventos de leitura nas aulas de língua portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental? E atrelado a este questionamento: quais as pistas de contextualizações e os enquadres interativos que emergiram durante o processo de mediação observado? E quais as contribuições das intervenções docentes são percebidas a partir da participação dos discentes? Por fim, qual a concepção de leitura subjaz a este processo de mediação docente observado?

Partimos do pressuposto de que o processo interação professor-texto-aluno em eventos de leitura em sala de aula, muitas vezes, está relacionado apenas à leitura e compreensão do texto, sem a utilização adequada de estratégias que fomentem o conhecimento prévio do aluno ou realize o processo de contextualização.

Além disso, supomos que durante o processo de mediação existe pouca intervenção docente que facilite a construção do sentido do texto pelo aluno. Muitas vezes, alguns textos são trabalhados apenas para análise gramatical, uma compreensão da estrutura do texto e obter informações objetivas contidas no texto.

Por fim, supomos ainda que, no processo de mediação em eventos de leitura em sala de aula, o leitor tem poucas oportunidades de interagir com o texto. Na maioria dos casos, o aluno é apenas receptor de informações, sem ter a oportunidade de expressar sua opinião e seu conhecimento de mundo.

Em vista disso, investigamos como ocorre o processo de mediação através deste estudo que tem como objetivo geral: analisar o processo de mediação docente e a participação discente em aulas de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental, a fim de propor uma mediação produtiva em tais eventos. E, para que esse objetivo fosse atingido, gravamos aulas de leitura, a fim de reconhecer estratégias utilizadas pelo professor no processo de mediação em sala de aula; identificamos as convenções de contextualização e os enquadres interativos que emergem durante a aula observada; elencamos as contribuições docentes que promovem a participação discente; registramos a concepção de leitura atrelada à aula observada; e elaboramos uma proposta de intervenção didática para o trabalho com a leitura e a mediação em sala de aula.

A fundamentação teórica embasadora desta pesquisa é a Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005) que, por sua vez, nasceu de reflexões dos estudos desenvolvidos por Ribeiro e Garcez (2013). A Sociolinguística Interacionista tem a

pretensão de saber o que está acontecendo no aqui e no agora entre os interlocutores de um discurso. Dessa forma, aplicada à sala de aula, como pensou Bortoni-Ricardo (2005), intenta saber o que está acontecendo entre os interlocutores da sala de aula, a saber, professor e alunos.

O interesse por esse estudo surgiu durante observações realizadas em sala de aula em relação às atividades de compreensão do texto, pois verificamos que muitos alunos possuem dificuldades em construir sentido com base no texto e em identificar o que está implícito nele. Em vista disso, é importante analisar como acontece o processo de mediação em eventos de leitura para encontrar estratégias que favoreçam o trabalho do professor e, conseqüentemente, auxiliem o aluno no desenvolvimento de uma leitura produtiva.

Esta pesquisa se justifica por estar direcionada para a análise de como acontece a interação professor-texto-aluno nos eventos de leitura realizados em sala de aula, tendo em vista que muitos alunos do Ensino Fundamental II possuem dificuldades na construção de sentidos ao texto o que dificulta o desenvolvimento da leitura.

É comum o professor de língua portuguesa encontrar diversos obstáculos ao trabalhar eventos de leitura em sala de aula. Em vista disso, esta análise possibilitará a observação do desenvolvimento das estratégias de mediação em eventos de leitura e analisará se elas estão realmente facilitando a construção de sentido do texto ou precisam ser melhoradas.

Logo, este trabalho tem como relevância primeira contribuir para o desenvolvimento da leitura em sala de aula, abordando estratégias que auxiliem o professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental II a realizar processos de mediação em eventos de leitura em sala de aula de forma produtiva e, também, transformar a realidade de muitos alunos que possuem dificuldades em leitura.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos: o primeiro é esta introdução onde está presente uma discussão sobre a temática, os questionamentos de pesquisa, os objetivos, a fundamentação teórica, a justificativa e a metodologia. Na metodologia apresentamos o tipo de pesquisa, uma descrição sobre o campo da pesquisa, os sujeitos colaboradores, os instrumentos de pesquisa, o levantamento e seleção do *corpus*, as categorias de análise e os critérios de análise.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a Sociolinguística e suas principais correntes de estudo, como a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Interacionista Escolar. Nessa direção, para cada corrente, discorreremos sobre o surgimento de cada uma, a base teórica e as colaborações fundamentais para o ensino.

No terceiro capítulo, realizamos reflexões teórico-metodológicas sobre a leitura e a mediação. Inicialmente, comentamos sobre as mudanças que ocorreram em relação às concepções de leitura no decorrer do tempo, depois sobre a leitura e a construção de sentidos e fizemos uma abordagem sobre o que os documentos oficiais comentam a respeito do ensino da leitura. Em seguida, discorremos sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura, enfocando o papel do professor no processo de mediação e as estratégias de mediação que contribuem para o desenvolvimento da leitura produtiva, dando destaque aos enquadres interativos e às pistas de contextualização.

No quarto capítulo, desenvolvemos a análise das aulas observadas. Nele, identificamos as convenções de contextualização e os enquadres interativos que surgem durante os eventos de leitura em análise que auxiliaram os alunos na construção de sentidos do texto, detectamos as contribuições docentes que promoveram a participação discente e também a concepção de leitura utilizada pelo professor durante essas aulas. Além disso, apresentamos uma proposta de intervenção didática para o trabalho com a leitura e a mediação em sala de aula.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais* onde elencamos os resultados da pesquisa, momento em que declaramos se seus objetivos foram alcançados, se a metodologia foi suficiente, bem como a compreensão que obtivemos sobre o estudo realizado, reconhecendo, sobretudo, que o debate não terminou. Seguiram a este texto final as *Referências* utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, os *Apêndices* contendo a ficha de sistematização da observação, o roteiro da entrevista, a transcrição das aulas e os *Anexos* com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

1.1 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa etnográfica de abordagem qualitativa. Realizamos uma observação dos sujeitos em sala de aula e desenvolvemos a análise das aulas observadas. Logo, a análise da interação dos sujeitos participantes possibilitou a investigação de possíveis problemas educacionais presentes na prática escolar cotidiana e, que muitas vezes, não são notados pelos sujeitos que estão envolvidos no processo educativo. Nesse tipo de pesquisa, o objeto é “a ação/reflexão/ação de sujeitos parceiros, os mediadores têm como procedimento básico a observação participante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237).

Nesse sentido, o mediador etnógrafo firma uma parceria com os sujeitos a serem observados, nesse caso, o professor e os alunos, para que o pesquisador mantenha o contato

direto com a situação a ser pesquisada, visando realizar a observação participante e, assim, investigar a prática escolar. De acordo com André (2012, p. 44), esse processo de análise é feito “[...] com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante de prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la”.

Logo, essa investigação possibilitou a reflexão, pois o pesquisador teve a oportunidade de analisar a prática docente observada, identificar as estratégias que facilitaram a aprendizagem dos alunos e as que precisam ser melhoradas. Com isso, obtemos subsídios para agir, propor mudanças e elaborar uma proposta de intervenção didática que favorece o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de forma produtiva.

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizadas algumas técnicas como a observação, a entrevista e a análise de documentos. Através da observação, o pesquisador teve contato com a situação estudada, ou seja, o dia a dia da prática escolar, isso possibilitou a interação entre pesquisador e o objeto a ser pesquisado; com a entrevista, o pesquisador conseguiu investigar sobre as questões observadas e com a utilização dos documentos ele pode se aprofundar e contextualizar a situação (ANDRÉ, 2012).

Além disso, esse estudo levou em consideração a dimensão institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A primeira está relacionada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição, o segundo ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula, ou seja, a relação do professor com o aluno para a construção do conhecimento, tendo em vista os objetivos, os conteúdos, o material didático e a avaliação. Já o último, está voltado para o contexto sociopolítico e cultural em que a prática escolar está inserida (ANDRÉ, 2012).

Além disso, é uma pesquisa qualitativa porque está voltada para a análise e a interpretação dos dados, com a finalidade de atribuir significado ao processo em estudo, logo, o seu foco principal é o processo em estudo e a construção do seu significado. Em síntese, os seus dados são descritivos e utiliza uma base teórica que direciona a coleta, a análise e a interpretação dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Esta pesquisa foi desenvolvida em quatro fases. Na primeira fase, elaboramos o referencial teórico da pesquisa, através da realização de leituras e estudos da teoria embasadora, também elaboramos os instrumentos da pesquisa como a ficha de sistematização da observação inicial do ambiente e grupos de pesquisa e o roteiro de entrevista que foi realizada com o professor. Além disso, delimitamos o ambiente de pesquisa, escolhendo a cidade de São João do Rio do Peixe – PB e aprimoramos as hipóteses para confrontarmos com a teoria.

Na segunda fase, selecionamos a unidade específica a ser pesquisada e, no dia 06 de outubro de 2017, pedimos autorização à diretora da Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro para a realização da pesquisa, depois fizemos as visitas e observações ao ambiente de pesquisa. Posteriormente, realizamos a seleção do local da pesquisa, ou seja, escolhemos a sala de aula a ser observada que foi o 8º ano do Ensino Fundamental e, no dia 14 de abril de 2018, mantivemos o primeiro contato com o professor colaborador para solicitar a realização da pesquisa na sua sala de aula, nesse momento, ele foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e ao obtermos autorização, marcamos a realização da entrevista que aconteceu em 25 de abril de 2018. Também marcamos o início da gravação das aulas. Por fim, organizamos os critérios de delimitação do objeto de estudo e iniciamos a elaboração de uma intervenção didática.

Na terceira fase, ocorreu a aproximação com o local e com o grupo de estudos e iniciamos a observação e gravação das aulas. Foram observadas 4 aulas de 45 minutos, duas desenvolvidas no dia 27 de abril de 2018 no turno vespertino e as outras duas no dia 18 de maio de 2018 no turno vespertino. Também realizamos o reconhecimento sensorial da escola, fotografando-a, reconhecendo a estrutura física, humana e pedagógica. Em seguida, concluímos o preenchimento da ficha de sistematização da observação.

Na quarta fase, desenvolvemos a transcrição e análise das aulas gravadas e aprimoramos a proposta de intervenção didática. A transcrição se encontra nos Anexos e a intervenção como último capítulo desta dissertação.

1.1.1 Campo de pesquisa

O campo de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro, localizada na Rua Tabelião José Cândido Dantas, S/N, Centro, São João do Rio do Peixe, uma pequena cidade do Sertão paraibano, com, aproximadamente, 17.940 habitantes. Podemos visualizar a fachada da escola na imagem abaixo:

Figura 1: Fachada da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a instituição foi criada pelo Decreto nº 955/2005 de 14 de junho de 2006, mantida e administrada pelo Poder Público Municipal. No documento está registrado que a missão da Escola é assegurar um ensino de qualidade, de inclusão, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola, promovendo uma aprendizagem significativa, que possa conduzi-los à construção do conhecimento de forma crítica e participativa, capazes de aprender e ensinar, tornando-se sujeitos autônomos, conscientes, democráticos, participativos, criativos e responsáveis, capazes de interagir no meio social com responsabilidade e ética, na construção de nossa história.

Essa escola atua no ensino da Educação Básica, na etapa do Ensino Fundamental II, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e atende 469 alunos distribuídos entre 22 turmas, que estão organizadas da seguinte forma: 12 turmas no turno da manhã, 06 no turno da tarde e 04 turmas na modalidade EJA à noite.

Em relação aos profissionais, a escola possui 65 funcionários, que exercem as seguintes funções: 01 gestor e 2 adjuntos, 01 supervisor, 01 coordenador, 36 professores, 01 secretário escolar, 01 digitador, 02 agentes administrativos, 04 vigilantes, 11 merendeiras e 07 auxiliares de serviços gerais.

Quanto aos recursos didáticos, a Escola dispõe de 05 computadores (com *internet*), 01 lousa digital, 02 impressoras, 01 máquina de xerox, 02 data show, 01 TV, 01 DVD, esqueletos, mapas e materiais de expediente.

No tocante à estrutura física, a Escola possui uma recepção, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de vídeo, cinco corredores, doze salas de aulas, um laboratório de informática, uma sala para coordenação pedagógica, uma sala para professores, uma quadra de esportes, uma cozinha, oito banheiros, uma sala para material didático, uma

sala para merenda escolar e ainda seis salas para depósito. Um dos principais problemas quanto à estrutura física são as salas de aulas pequenas, pouco ventiladas e com acústica.¹ Podemos visualizar a entrada da escola, a diretoria, a biblioteca, a sala de vídeo e os corredores da escola nas Figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7:

Figura 2: Recepção da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Figura 3: Diretoria da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Figura 4: Biblioteca da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Figura 5: Sala de Vídeo da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

¹Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola e visitas à Escola.

Figura 6: Corredor da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Figura 7: Corredor da Escola



Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

1.1.2 Sujeitos colaboradores

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são: professor de língua portuguesa e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. O docente colaborador está concluindo o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, atualmente leciona nas turmas do 9º e 8º ano do Ensino Fundamental e possui sete anos de docência.

Em relação aos alunos, a pesquisa teve a participação de 14 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Os alunos pertencem à faixa etária entre 13 a 15 anos, estando matriculados no turno vespertino. São alunos provenientes da zona rural e urbana da cidade de São João do Rio do Peixe, sendo a maioria da zona rural.

Na realização da análise, codificamos professor e alunos para assegurar o nosso compromisso com o sigilo das identidades desses sujeitos-participantes. Para tanto, utilizamos P para representar o docente colaborador da pesquisa, os termos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10 para distinguir as falas dos discentes nos processos de interação e AS para representar quando muitos alunos falam ao mesmo tempo.

1.1.3 Instrumentos e técnica de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram elaborados como instrumentos de investigação: ficha de descoberta para sistematização da observação inicial do ambiente e grupos de pesquisa e roteiro de entrevista que foi aplicada ao professor colaborador.

A ficha de sistematização da observação contém os pontos essenciais de observação para o levantamento das informações que caracterizam o campo de pesquisa e grupos de pesquisa, tais como a caracterização física da escola, os recursos humanos da escola, os recursos didáticos disponíveis na escola com destaque para os específicos usados pelos professores nas aulas de leitura, as ações pedagógicas da escola no que respeita aos eventos de leitura, os documentos norteadores, a caracterização do público atendido pela escola e a caracterização da recepção do público no que respeita à leitura.

Em relação ao roteiro de entrevista, inicialmente, busca descobrir algumas informações relacionadas aos dados de identificação do professor como: nome, nível de escolaridade, área e ano do último nível e a quantidade de anos de docência. Em seguida, volta-se para questionamentos referentes ao seu trabalho com a mediação em eventos de leitura em sala de aula, tais como: identificar se os seus alunos possuem dificuldades na leitura dos textos que são levados para a sala de aula, e em caso afirmativo, procura saber o que o professor faz para minimizar essa dificuldade, outro ponto é em relação ao foco de leitura utilizado nos eventos de leitura. Depois busca entender como acontece a participação dos alunos durante as aulas de leitura, quais os objetivos que norteiam a leitura e se eles são claros para os alunos, como o conhecimento prévio dos alunos é fomentado durante a leitura e como é realizado esse fomento; quais as estratégias que ele utiliza para auxiliar o aluno a identificar o que está explícito e implícito no texto, solicitando explicações. Também realiza indagações para conhecer como ele administra a interação dos alunos nos eventos de leitura, como utiliza as pistas de contextualização linguísticas e paralinguísticas no desenvolvimento das atividades de leitura e, por fim, pede para que ele conceitue leitura, mediação e estratégia, levando em consideração a sua prática.

1.1.4 Levantamento e seleção do *corpus*

Para o levantamento do *corpus*, primeiramente, foi realizada uma conversa com a gestora da escola no dia 06 de outubro de 2017, que autorizou a realização da pesquisa. Já o primeiro encontro com o professor colaborador aconteceu no dia 14 de abril de 2018. Nesse momento, marcamos o dia para a realização da entrevista que aconteceu em 25 de abril de

2018. Após a entrevista, marcamos o dia para iniciarmos a observação e gravação das aulas que teve início no dia 27 de abril de 2018 no turno vespertino.

Inicialmente, gravamos duas aulas de 45 minutos. Nelas, o docente trabalhou o texto *O vício de comer*, de Drauzio Varella. No começo da aula, os alunos realizaram uma leitura silenciosa, depois uma leitura compartilhada. Nesta última, cada aluno lia em voz alta uma parte do texto. Em seguida, o professor começou a questioná-los sobre o que tratava o texto, qual o gênero, fez relação do texto com a vida cotidiana e os alunos verbalizaram o pensamento a respeito do que entenderam do texto. Também trabalhou a questão dos significados de palavras desconhecidas e, por fim, os alunos realizaram uma atividade de interpretação do texto.

Após essas aulas, acordamos para o dia 18 de maio de 2018 a gravação de mais duas aulas de 45 minutos. Nessas aulas, o docente trabalhou o texto *Porta de colégio*, de Afonso Romano. Inicialmente, os alunos realizaram a leitura silenciosa, depois o professor realizou a leitura do texto para os alunos e, logo após, questionou os alunos sobre o gênero do texto e a reflexão presente nele. Em seguida, indagou sobre o narrador do texto, os alunos realizaram uma leitura compartilhada e, durante a leitura, o professor instigou os alunos a verificarem qual o narrador do texto. Também instigou a identificar o gênero do texto e, por fim, passou para eles realizarem uma atividade de interpretação do texto.

Após a gravação das aulas, foi dado início ao processo de transcrição para ser realizada a análise do *corpus*. Assim, foi realizada a transcrição das quatro aulas gravadas, tendo como *corpus* para análise 18 minutos da aula 1, 28 minutos da aula 2, 24 minutos da aula 3 e 18 minutos da aula 4. Nesse caso, foi levado em consideração para a escolha do *corpus* os momentos das aulas que favoreciam o desenvolvimento da análise tendo em vista os objetivos da pesquisa e também os critérios de análise.

Para o desenvolvimento da transcrição das aulas, utilizamos os critérios estabelecidos por Marcuschi (2003), nos quais os colchetes duplos indicam falas simultâneas, quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno; o (+) indica as pausas pequenas nas falas; os (::) serve para indicar o alongamento de vogais; quando a palavra ou sílaba estiver toda em MAIÚSCULA indica que estas foram pronunciadas com ênfase mais forte que o habitual; o (incompreensível) indica que não se entendeu uma parte da fala; (/) os truncamentos bruscos são indicados com a barra, isso ocorre quando um falante corta a unidade, ou quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor e (()) os parênteses duplos são usados para indicar os comentários do analista.

1.1.5 Categorias de análise

Ao especificarmos as categorias de análise, tivemos que levar em consideração a teoria para escolhermos elementos específicos a serem analisados e também essas categorias devem estar interligadas com os objetivos da pesquisa.

Para tanto, as categorias de análise desta pesquisa são: convenções de contextualização (as paralinguísticas e as prosódicas); e os enquadres verbais. Esses conceitos serão explicados na teoria, como elementos promotores da mediação. Dentre as convenções de contextualização, foram analisadas as subcategorias paralinguísticas relacionadas às pausas e às hesitações e as prosódicas voltadas para a entonação.

1.1.6 Critérios de análise

Os critérios de análise, nesta pesquisa, estão em forma de questionamentos norteadores da pesquisa, tendo por base os critérios de análise e irão direcionar o desenvolvimento da análise. Assim, os critérios de análise foram norteados por dois direcionamentos:

1 Quais as convenções de contextualização (as paralinguísticas e as prosódicas) que estão presentes na interação professor/aluno nos eventos de leitura em sala de aula e que se configuram como pistas produtivas;

2 Como ocorre os enquadres verbais nos eventos de leitura em sala de aula.

2 A SOCIOLINGUÍSTICA E SUAS PRINCIPAIS CORRENTES DE ESTUDO

Este capítulo está dividido em três seções: a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Interacionista Escolar. A primeira e a segunda seções se referem a vertentes da Sociolinguística sem intenção de prática de sala de aula e, em cada uma, realizamos uma apresentação histórica, uma abordagem teórica e suas colaborações fundamentais. Já a terceira seção trata da teoria embasadora desta pesquisa e enfoca a aplicação da Sociolinguística Interacionista em sala de aula, tendo em vista os processos interativos que ocorrem em sala de aula através da mediação do professor.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

A Sociolinguística Variacionista teve início na década de 1960, nos Estados Unidos, através dos estudos de William Labov e também contou com a contribuição de Gumperz e Dell Hymes. Esses estudos foram motivados através da comprovação de que o desempenho escolar de crianças originárias de grupos linguísticos de classe social baixa era inferior ao de crianças de classe média e alta.

Após essa constatação, Labov passou a investigar a variedade do inglês desses alunos e o inglês ensinado na escola, considerado o padrão. Assim, suas análises foram baseadas no estudo da língua em uso para poder compreender como acontece o processo de variação linguística e constatou que essa variação não ocorre por acaso, pois ela possui relação com os aspectos culturais e sociais da comunidade de fala dos indivíduos, nesse caso, devem ser levados em consideração tanto os aspectos de natureza linguística como os de natureza extralinguística. “Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (MARTELOTTA *et. al.*, 2017, p. 141).

Logo, ao ser utilizada em uma comunidade de fala, a língua não é vista como um fenômeno homogêneo, ela está em constante mudança e apresenta variações relacionadas aos fatores linguísticos e não linguísticos, levando em consideração diversos aspectos como o fonológico, morfológico, sintático, social, geográfico, de idade, gênero, escolaridade etc. Dessa forma, é considerada um fenômeno de caráter heterogêneo, pois, ao se comunicarem, os indivíduos usam formas diversificadas de falar e, apesar das peculiaridades de cada um, a

comunicação acontece. Para estudar essa variação de uso da língua surgiu a Sociolinguística que é “[...] uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (MOLLICA; BRAGA, 2010, p. 09).

Assim, a Sociolinguística analisa a língua em uso em diferentes contextos sociais e devido à presença das variações linguísticas, encontramos no nosso meio social a presença de uma linguagem prestigiada e de uma menos prestigiada, que ao serem avaliadas socialmente, muitos consideram a primeira correta e a segunda errada, sendo, muitas vezes, avaliadas de acordo com o fator socioeconômico do indivíduo que fala e quanto menos favorecido ele for, mais desprestigiada será a sua fala, nesse caso, para identificar o prestígio da língua não leva em consideração os fatores linguísticos, apenas fatores sociais. Esse tipo de avaliação está muito presente na escola, que considera a variante prestigiada como a certa, desvalorizando a menos prestigiada, não considera o contexto social de uso e reforça o preconceito linguístico. Sendo assim, a abordagem Sociolinguística colabora para a extinção do preconceito linguístico e busca desconstruir a noção de erro que a escola utiliza em relação à linguagem menos prestigiada, ou seja, aquela que não segue o padrão que a escola apresenta. Logo será levado em consideração nos seus estudos o caráter social do indivíduo e as variações linguísticas (MOLLICA; BRAGA, 2010).

Quando o indivíduo entra na escola já sabe falar a língua materna, o primeiro contato que tem é com a variação informal, assim, cabe à escola trabalhar a língua nas diversas situações de uso social, pois

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua (ANTUNES, 2007, p. 104).

Dessa forma, as línguas estão em constante mudança, cada comunidade de fala possui uma forma distinta de utilizar a mesma língua relacionada a diversos fatores, existem várias situações comunicativas em que ela deve ser utilizada e o falante tem que adequá-la à situação em relação ao nível de formalidade ou informalidade. Assim, uma língua é utilizada de forma diferenciada pelos seus falantes, varia de região para região e é considerada heterogênea

devido a diversos fatores. Logo,

Os fenômenos heterogêneos a serem correlacionados podem ser de natureza fonológica, morfológica, sintática e até discursiva. Em outras palavras a correlação pode-se dar entre essas regras variáveis com: 1. Fatos linguísticos a elas associados, como o contexto em que ocorrem, no âmbito da frase ou do texto; 2. Fatos não linguísticos, quase sempre de natureza demográfica, que caracterizam o falante, tais como estrato socioeconômico, nível de escolaridade, gêneros, faixa etária, proveniência regional etc., ou ainda 3. Com dimensões processuais na interação, como grau de atenção, formalidade deferência etc. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 53-54).

Nesse caso, a variação está relacionada a fatores linguísticos, não linguísticos e as dimensões processuais na interação. Nos fatores relacionados ao nível linguístico estão às variações: lexical, fonológica, morfológica, sintática e do discurso e encontram-se detalhadas no Quadro 1, localizado logo abaixo, tendo por base as reflexões de Mollica e Braga (2011):

Quadro 1: Variação em nível linguístico

NÍVEL LINGUÍSTICO	
TIPO DE VARIAÇÃO	CONCEITO
Lexical	Está relacionada ao vocabulário, nesse caso, um mesmo objeto, local ou alimento pode ser representado por uma palavra diferente conforme a região e muitas dessas distinções estão relacionadas ao caráter cultural ou histórico da região.
Fonológica	Está relacionada às distintas realizações fonéticas que acontecem em uma mesma unidade fonológica, ou seja, uma mesma palavra é pronunciada de forma diferente por uma mesma comunidade de fala, estando relacionada ao acréscimo, decréscimo ou substituição/troca de um fonema.
Morfológica	Está voltada para a organização das palavras nas frases de maneira diferente e essa modificação não altera o sentido.
Sintática	Está relacionada às diferenças que existem em relação à concordância nominal e verbal, bem como na posição dos termos na construção de uma frase.
Discurso	Está relacionada à dimensão textual/discursiva em relação aos aspectos que envolvem o contexto situacional em que o discurso acontece, dependendo da situação, pode-se utilizar o grau de maior ou menor formalidade, que também pode estar relacionada a intimidade ou não entre os interlocutores, analisa o papel dos conectores utilizados no discurso e os mecanismos de coesão textual.

Fonte: Mollica e Braga (2011)

Em relação aos fatores não linguísticos, estão presentes os seguintes níveis de variação: diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica e está exposto o conceito de cada uma no Quadro 2 abaixo, tendo por base as reflexões de Ilari e Basso (2011):

Quadro 2: Variação em nível não linguístico

NÍVEL NÃO LINGUÍSTICO	
TIPO DE VARIAÇÃO	CONCEITO
Diacrônica	Está relacionada às mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo, destacando palavras e expressões que eram utilizadas no passado e estão em desuso pelos falantes atuais.
Diatópica	Está voltada a analisar as mudanças que ocorrem na língua em determinados lugares, seja entre as regiões de um país ou entre países diferentes que falam a mesma língua, nesse caso será levado em consideração o aspecto geográfico do indivíduo.
Diastrática	Está voltada para os estratos sociais, analisando o aspecto social e a escolarização do indivíduo, estabelecendo a diferença entre a fala de uma pessoa mais escolarizada para a de uma menos escolarizada.
Diamésica	Estabelece a diferença entre a língua falada e a língua escrita, destacando a adequação da linguagem à situação comunicativa em nível de formalidade ou informalidade, dando enfoque a presença dos gêneros textuais.

Fonte: Ilari e Basso (2011)

Após a análise dos fatores relacionados ao estudo da variação linguística, é importante destacar a importância do contexto no uso da linguagem, pois “O estudo do uso da linguagem em relação aos contextos sociais tem como objetivo descobrir quais são as normas linguísticas de uma comunidade, reveladas pelas variações estilísticas que forem observadas desde o ambiente mais informal até o mais formal” (MOLLICA; BRAGA, 2010, p. 59).

Ao realizar processos de comunicação através da linguagem, o falante tem que levar em consideração o contexto social em que a comunicação está inserida, para saber o nível de formalidade ou informalidade que deve ser utilizada no momento da interação comunicativa, pois o falante deve adequar sua fala à situação comunicativa, levando em consideração o público-alvo, que o auxiliará na identificação do nível de maior ou menor formalidade. Sendo assim, é de grande relevância, nesse momento, o ambiente onde se fala e com quem se fala, caso o ambiente seja despojado e o falante estiver com pessoas que possui familiaridade e intimidade ele poderá utilizar a linguagem informal, já quando o mesmo falante estiver em um ambiente cerimonioso, com pessoas com quem ele não tenha intimidade e que exija um nível de formalidade, ele terá que adaptar sua linguagem e utilizar com frequência a linguagem considerada prestigiada que segue a norma-padrão. Nesse caso, o falante deverá estar sempre atento a esses critérios e fazer o processo de adaptação da sua linguagem (MOLLICA; BRAGA, 2010).

Assim, são diversos os contextos sociais de comunicação e como ela é realizada através da interação com o outro. Sobre a Sociolinguística Interacional, discorreremos no

próximo tópico.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional surgiu na década de 1970, através dos estudos de John Gumperz que também contou com a colaboração de Erving Goffman e de Dell Hymes. Esses estudos são voltados para a análise do discurso desenvolvido na interação face a face. Sentindo a necessidade de uma obra em língua portuguesa sobre esses estudos, Ribeiro e Garcez organizaram o livro *Sociolinguística Interacional* que contém artigos de estudiosos dessa vertente. Essa obra é de grande relevância para os estudos sociolinguísticos.

Constantemente, os seres humanos interagem socialmente por meio de uma linguagem para estabelecerem a comunicação, para isso desenvolvem uma interação face a face em determinadas situações sociais. Então, para entender esse processo de interação surgiu a Sociolinguística Interacional que

[...] procura dar conta das normas que presidem ao processo interacional, demonstrando que qualquer conversa que ocorra efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas – pelo contrário, obedece a princípios de coerência interna (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 148).

Assim, o processo de comunicação não ocorre de forma isolada, e sim de forma conjunta com o interlocutor, por isso, na interação, o locutor utiliza a linguagem verbal e a não verbal para estabelecer a comunicação, com o intuito de atingir a sua finalidade comunicativa. Para que isso aconteça, é necessário que a mensagem utilizada no processo de comunicação tenha sentido para o interlocutor, seja coerente e esteja inserida em um contexto que facilite a sua compreensão.

Segundo Ribeiro e Garcez (2013, p. 17), “[...] uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado”. Logo, a interação ocorre em situações sociais e no instante em que ela está acontecendo pode existir um ou vários envolvidos, nesse caso, o falante pode dirigir a palavra a determinados ouvintes em certos momentos da interação, sendo considerados ratificados, como também, pode existir ouvintes na interação em que a fala não está sendo direcionada para ele e serão considerados não-ratificados (RIBEIRO; GARCEZ, 2013).

Dessa forma, o falante pode dirigir a palavra a todos que participam da interação,

como também pode se dirigir a participantes específicos e durante a interação vão organizando e construindo o significado de forma conjunta e “Os falantes se ratificam mutuamente, por meio de recursos verbais e não verbais, como direcionamento do olhar, as reações fisionômicas, os gestos, a projeção corporal e a distância entre si” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 226-227). Assim, ao realizar a interação, os envolvidos têm que estarem engajados na construção do discurso e os interlocutores ratificados vão sendo identificados através dos recursos verbais e não verbais que o falante utiliza no decorrer da interação.

Sendo assim, é no ato da interação que a mensagem vai sendo interpretada pelo interlocutor e, como a interação humana é dinâmica, serão resgatados, nesse momento, os conhecimentos que os envolvidos possuem, sejam eles lexical, gramatical e principalmente o de mundo. Isso faz com que não ocorra problemas na comunicação, caso ele não consiga resgatar tais conhecimentos no decorrer da interação, pode existir problemas de comunicação.

No momento da interação, é necessário que o falante utilize as pistas de contextualização que auxiliem o interlocutor na construção dos significados. E já que muitos desses significados estão implícitos, será necessário resgatar o conhecimento de mundo que o falante possui e também realizar o processo de contextualização, tendo em vista que

[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 147).

Além disso, para entender a interação, é necessário que os interlocutores entendam em qual enquadre o diálogo está inserido e que possa situá-lo no contexto para entender o propósito comunicativo.

Para pesquisar o desenvolvimento da interação, “A sociolinguística interacional utiliza-se do aparato teórico-metodológico de três tradições funcionalistas do estudo da linguagem: a etnografia da comunicação, a semântica cognitiva associada à pragmática dos atos de fala e a análise da conversação” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 157). Com a utilização desse aparato, o pesquisador tem a oportunidade de observar como ocorre o processo de interação face a face, de conhecer os meios que são utilizados para a construção de significados, entender como as pistas de contextualização auxiliam no processo de interpretação e analisar os eventos interativos que acontecem nas situações sociais.

Então, para interagir socialmente, o indivíduo precisa utilizar a sua competência linguística de acordo com a situação comunicativa, pois a

[...] competência linguística deve necessariamente envolver competência social, já que, para interagirmos de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuções que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação. A produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando esses contextos mudam. Exige que se saiba também qual comportamento é considerado apropriado em cada um desses contextos (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 217).

Na interação face a face, os envolvidos precisam estar atentos ao processo comunicativo, pois ele sempre está relacionado a um determinado contexto social, necessitando que o interlocutor reconheça o contexto em que a comunicação está inserida, adequando a sua competência linguística à situação comunicativa, identifique quando acontecer a mudança de contexto e conheça o comportamento adequado à situação.

No âmbito escolar, ocorre constantemente o processo de interação voltado para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse caso, tanto o professor como os alunos interagem para juntos construírem o conhecimento. Assim, é de grande relevância no espaço escolar a utilização da Sociolinguística Interacional, principalmente nas atividades direcionadas para os eventos de leitura.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONISTA ESCOLAR

A Sociolinguística Interacionista Escolar é bastante divulgada no Brasil pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, através da realização de pesquisas etnográficas no âmbito escolar e do desenvolvimento de propostas educacionais que visam colaborar para o aprimoramento da educação, tendo como principal área de estudo o ensino de língua materna.

A sala de aula é um ambiente apropriado para a utilização da sociolinguística interacional, pois vários indivíduos estão em constante processo de interação e de forma conjunta vão construindo os significados relacionados aos enquadres interativos que professores e alunos realizam cotidianamente. Dessa forma,

A interação em sala de aula é marcada, em princípio, pelas características presentes em qualquer interação face a face e por outras que são próprias da escola enquanto domínio social e dos papéis sociais de que se investem os atores envolvidos naquele microcosmo. Para efeito de nossa reflexão aqui, podemos distinguir dois níveis do processo comunicativo em sala de aula: O

relacionado à administração da interação e o relacionado à aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 228).

Sendo assim, o professor é considerado a pessoa mais experiente durante a interação em sala de aula, nesse caso, é o responsável por intermediar esse processo de interação, administrando os momentos de fala e a participação dos alunos, sendo também encarregado de facilitar a aprendizagem, utilizando estratégias comunicativas como as pistas de contextualização, estimulando a participação dos interlocutores nos momentos de fala e nas atividades realizadas em grupo. Dentre as estratégias que o professor utiliza estão

[...] as que promovem o ensino incidental, decorrente da própria dinâmica interacional, a recapitulação contínua, as associações entre o que é novo e o que já foi visto, a exemplificação, a transição de um nível epistêmico abstrato para o mais concreto, enfim, a aprendizagem em espiral que vai do mais simples ao mais complexo e daí retorna ao mais simples (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 229).

Essas estratégias devem ser bem administradas pelo professor para que o aluno possa construir o conhecimento e desenvolver a aprendizagem. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 225), “[...] em sala de aula, por meio de estratégias presenciais, os professores e alunos constroem significados compartilhados com maior segurança, pois o monitoramento do discurso construído durante as interlocuções dá-se de forma contínua”. Nessa interação em sala de aula, os sujeitos envolvidos estabelecem a comunicação, utilizando recursos verbais e não verbais e o professor utiliza várias estratégias que contribuem para que ele auxilie o aluno nos eventos de leitura, por exemplo, para que ele consiga interpretar os textos lidos, expresse o seu conhecimento de mundo e formule hipóteses, ocorrendo um processo de interação entre professor-texto-aluno que desenvolve a aprendizagem.

Nesse caso, o papel do professor é de facilitador da aprendizagem

[...] abrangendo, na administração do processo interacional, a alocação do piso conversacional; a ratificação dos alunos como ouvintes primários ou secundários e, principalmente, como falantes potenciais; a constituição de diferentes estruturas de participação, isto é, a disposição dos alunos em um único grupo ou em diversos grupos de modo a se engajarem em tarefas cooperativas de diferentes formatos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 228-229).

Como o trabalho pedagógico em sala de aula é dinâmico, cabe ao professor administrar o tempo de fala dos alunos, promover diferentes momentos de participação para que todos possam interagir durante a aula, seja com atividades em grupo ou individualmente.

E, para administrar bem os turnos de fala, ele tem que “[...] nomear sucessivamente os falantes primários; garantir que os falantes primários sejam ouvidos, isto é, sejam ratificados pelos ouvintes primários; estabelecer estruturas participativas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 239). Caso o professor não consiga administrar esses turnos de fala, ele terá dificuldades em obter resultados satisfatórios que auxiliem o aluno no processo de aprendizagem. Além disso, os alunos devem estar atentos para identificarem, através dos gestos do professor, se estão sendo ratificados, reconhecerem o contexto social da interação, identificarem quando ocorrer uma mudança de enquadre interativo e adequá-lo a situação comunicativa. Com isso, “Aprender a ser aluno de fato implica aprender a reconhecer os diferentes enquadres, assumindo, com base nesse reconhecimento, o devido alinhamento em relação às ações que se sucedem e em relação aos demais integrantes” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 229).

No meio escolar, a Sociolinguística interacional é muito utilizada para solucionar problemas educacionais, sendo aplicada nas escolas através de pesquisas etnográficas em sala de aula que tem como objetivo “[...] o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 237, grifo do autor). Em virtude disso, é notória a presença de atividades rotineiras em sala de aula, com a realização desse tipo de pesquisa. O professor terá a oportunidade de analisar e refletir sobre a sua prática pedagógica, identificar o que está contribuindo para a aprendizagem do aluno, em que está falhando e o que precisa ser melhorado, logo, a partir dessa análise, poderá planejar as possíveis soluções para os problemas que enfrentam em sala de aula voltados para a construção do conhecimento e da aprendizagem dos seus alunos.

Portanto, a Sociolinguística Interacionista Escolar é uma das possíveis teorias para desenvolver o trabalho com a leitura em sala de aula. É sobre a leitura que discutiremos no próximo capítulo.

3 LEITURA E MEDIAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este capítulo está dividido em duas seções: Concepções de Leitura e a Mediação Pedagógica no Ensino da Leitura. Na primeira seção, apresentamos uma reflexão sobre as mudanças que ocorreram ao longo do tempo em relação às concepções de leitura, destacando a concepção atual que é a interação autor-texto-leitor e foi utilizada na aplicação desta pesquisa. Em seguida, realizamos uma abordagem sobre a leitura e a construção de sentidos e o ensino da leitura e os documentos oficiais.

Na segunda seção, realizamos uma abordagem sobre o papel do professor no processo de mediação e as estratégias de mediação que o professor pode utilizar para desenvolver eventos de leitura produtivos, enfocando os enquadres interativos e as pistas de contextualização que estão relacionados aos critérios de análise desta pesquisa.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura é essencial para a construção do sujeito crítico e participativa na sociedade, pois, através do ato de ler, o indivíduo tem a oportunidade de adquirir conhecimento sobre uma diversidade de assuntos, de opinar e construir seu próprio conhecimento. Logo, saber ler não é apenas decodificar o código escrito e identificar as ideias principais do autor do texto. Na concepção atual, é necessário que o leitor interaja com o texto e com as ideias do autor para realizar uma leitura produtiva que possibilite a construção de sentido. Para se chegar a esse entendimento, a concepção de leitura passou por enormes mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, o seu foco era apenas no texto, depois passou para o autor e agora está na interação autor-texto-leitor.

Por volta dos anos 60 e 70 do século XX, a leitura era vista como um processo de decodificação e estava direcionada à alfabetização, sendo considerados alfabetizados aqueles alunos que decodificavam os sinais linguísticos (ROJO, 2004). Nesse caso, o foco da leitura era direcionado apenas para o texto, sendo desenvolvidas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, pois nessa concepção “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2015, p.10). Nesse caso, é utilizado apenas o conhecimento linguístico voltado para o significado das palavras e a identificação da estrutura do texto.

Estando alfabetizado, o indivíduo é capaz de decodificar o texto e a prática de leitura é direcionada para uma interpretação do que está explícito no texto (ANTUNES, 2013). Nesse caso, prioriza-se a identificação de partes específicas do texto e de elementos de fácil acesso, não levando em consideração os elementos implícitos, como também o tema central, a identificação dos conflitos presentes no texto, a formulação de hipóteses, entre outros que favorecem a compreensão do texto.

Dessa forma, o foco da leitura está voltado para o autor, o leitor assimila somente as suas intenções, o seu pensamento, assume um papel de leitor passivo que capta somente as ideias do autor e não utilizará, nesse momento, o seu conhecimento de mundo durante a leitura, nem tem a oportunidade de interagir com o texto.

Ao longo do tempo, diversas pesquisas e estudos foram realizados em relação à prática da leitura, sendo que entre os anos 80 e começo dos anos 90 do século XX, identificaram que, para a realização de uma leitura produtiva, é necessário desenvolver outras habilidades de leitura, além da decodificação e da identificação das ideias explícitas pelo autor (LIMA ARRAIS, 2015). Diante disso, essas novas habilidades estão voltadas para as “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.” (ROJO, 2004, p. 3).

Dessa forma, a concepção de leitura passou por modificações, sendo necessário que o leitor dialogue com o texto para ativar os seus conhecimentos prévios e compreenda o que está implícito. Logo, seu foco está direcionado para a interação autor-texto-leitor e ocorrerá uma maior participação do leitor, que assume um papel ativo, pois, nessa situação, “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2015, p.10-11). O leitor interage com o texto e resgata durante a leitura diversos conhecimentos prévios que o auxiliarão na construção de sentido do texto.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11).

Nessa interação com o texto, vários conhecimentos emergem no ato da leitura, pois,

além do que está explícito, o leitor utilizará os conhecimentos que estão arquivados na sua memória e a sua experiência de vida para identificar o contexto da interação e captar o que está implícito no texto.

Ao realizar a leitura, cada indivíduo traça objetivos que nortearão a sua leitura, seja ela informativa, contida em jornais ou revista, por prazer ou instrucional, cada uma tem um propósito comunicativo que garantirá o nível da interação entre o texto e o leitor, já que quando se lê um determinado texto, o leitor pode buscar conhecimento, prazer, passatempo, diversão, instrução, estudar sobre uma temática, etc., dessa forma, ele precisará desenvolver estratégias de leitura diferenciadas tendo por base o objetivo de sua leitura (OLIVEIRA, 2010).

Assim, existe uma diversidade de textos que o indivíduo lê no seu contato social, cada um possui uma finalidade específica e, por isso, o leitor tem que traçar objetivos em relação a sua leitura para que ela aconteça de forma eficaz, tem que utilizar estratégias de leitura diversificadas para cada gênero textual.

Dessa forma, ao realizar a leitura de um texto, essas estratégias auxiliarão o leitor no desenvolvimento da sua compreensão e possibilitarão o resgate de diversos conhecimentos necessários para a construção de sentidos do texto. Sobre a leitura e a construção de sentidos, discorreremos no próximo tópico.

3.1.1 A leitura e a construção de sentidos

Para o desenvolvimento de uma leitura produtiva, é necessário que o leitor coloque como foco a interação entre o autor-texto-leitor e, para que essa interação aconteça, é preciso que ele domine uma diversidade de estratégias de leitura. Dentre elas, destacamos a predição, a adivinhação cotextual, a inferenciação e a identificação de ideias mais importantes. Na predição, o leitor tenta prever o conteúdo do texto através de alguns elementos contidos nele como o título, subtítulo e imagens. Além disso, desenvolve a capacidade de formular hipóteses que serão verificadas no decorrer da leitura (OLIVEIRA, 2010).

No decurso de uma leitura, o leitor, geralmente, encontra palavras de cujo significado desconhece. Nesse caso, terá que fazer uso da estratégia de adivinhação cotextual, que a auxiliará a analisar o contexto em que a palavra está inserida para poder compreender o seu significado, pois, dependendo do contexto, as palavras podem ter significados diferentes, portanto, é preferível que o leitor não recorra ao dicionário e tente de imediato fazer o

processo de adivinhação (OLIVEIRA, 2010).

Outra estratégia que o auxilia no processo de compreensão do texto é a inferenciação que é realizada através das palavras explícitas no texto e, a partir delas, pode-se compreender o que está nas entrelinhas do texto, ou seja, o que está implícito. Nesse caso, precisa que o leitor tenha muita atenção durante a leitura, identifique e faça a ligação do que está explícito e implícito no texto para a construção do sentido. Também, é muito importante realizar a identificação das ideias mais importantes do texto, como tema, ideia principal de cada parágrafo, objetivo, finalidade, entre outros aspectos que ajudam o leitor a elaborar resumos do texto (OLIVEIRA, 2010).

Para o desenvolvimento de uma leitura que tenha sentido para o interlocutor do texto, é necessário que ocorra a interação autor-texto-leitor e que não é fundamental que se entenda apenas “[...] as palavras que compõem o texto, mas a entender o contexto em que ele foi produzido, o gênero em que está inserido, com suas características e formas específicas, as intenções do produtor do texto e as informações implícitas dadas pelo texto, entre outros” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Dessa forma, é muito importante que o leitor entenda a situação comunicativa em que o texto está inserido, as características do gênero textual, a linguagem utilizada, o público alvo, o objetivo do texto e principalmente resgate o seu conhecimento prévio, pois essas informações são primordiais para que ele interaja com o texto, comece a entendê-lo e construa o seu sentido.

Existe uma diversidade de textos disponíveis no convívio social dos indivíduos e, nesse caso, todas as pessoas realizam diversos momentos de leitura no seu cotidiano. Isso requer do leitor não apenas o conhecimento linguístico, mas que ele ative, nesse momento, uma diversidade de conhecimentos para que consiga realizar o processamento textual que está voltado para a compreensão e produção de sentido. Logo, “[...] a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. E isso se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios de tipos diferentes [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 60). Assim, para o processamento textual, temos que levar em consideração três tipos de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o sociointeracional.

“O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido” (KOCH, 2014, p.32). Ele está relacionado aos elementos necessários para a construção de um texto, como conhecimentos sobre a escrita que utiliza a ortografia, pontuação, concordância, morfologia, sintaxe, fonética, os elementos de coesão e, também, o conhecimento das palavras de uma determinada língua, a seleção

dessas palavras que se adequem ao contexto que o texto está inserido, pois existe uma diversidade de campos lexicais que utilizam palavras específicas como o da saúde, do direito, da educação, da informática etc. Dessa forma, é a ausência de conhecimentos linguísticos que dificulta uma pessoa analfabeta realizar a leitura de um texto, sendo que até pessoas escolarizadas podem apresentar dificuldades durante o desenvolvimento de uma leitura caso não possuam conhecimento lexical presente no texto, ou seja, as palavras utilizadas no texto podem não pertencer ao vocabulário do leitor, tendo assim, dificuldades para compreendê-lo (OLIVEIRA, 2010).

“O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo [...]” (KOCH, 2014, p. 32) e é construído através da experiência de vida, do contexto social em que vive, do contexto histórico, dos conhecimentos adquiridos através de leituras e vivência social. Esse tipo de conhecimento ajudará o leitor a identificar o que está implícito no texto e a fazer questionamentos.

“O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem” (KOCH, 2014, p. 32). Está voltado para a interação comunicativa e abrange o conhecimento ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural. Destacando os tipos de conhecimento sociointeracional, o primeiro está voltado para identificar os objetivos e o propósito comunicativo que o autor do texto pretende atingir em uma determinada situação comunicativa; o segundo está relacionado à adequação do gênero textual e da linguagem à situação comunicativa; o terceiro utiliza o realce de palavras dentro do texto para atrair a atenção do leitor e ajudá-lo na compreensão do texto; e o quarto trata-se da identificação das diversas categorias de tipos textuais e gêneros textuais, que são reconhecidos através da sua estrutura composicional, conteúdo e estilo que caracteriza o texto e permite o leitor distinguir se ele trata-se de uma fábula, uma carta, um conto, uma receita etc. (KOCH; ELIAS, 2015).

Como foi visto, existe uma diversidade de conhecimentos que devem ser ativados durante a leitura, pois ela é

[...] uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2015, p. 57).

Logo, no desenvolvimento da leitura, o leitor precisa deixar emergir o seu conhecimento prévio, ou seja, esse conjunto de saberes linguístico e enciclopédico que cada

um possui armazenado na sua memória e que é diferente para cada leitor. Assim, um mesmo texto pode ter uma pluralidade de leituras e de sentidos, pois o que será levado em conta no momento de interação com o texto é o conhecimento de mundo que o leitor possui, sendo um conhecimento individual de cada um, pois uns são mais avançados que outros, têm mais conhecimento enciclopédico e facilidade de captar as informações implícitas. Dessa forma, o sentido que é dado ao texto está relacionado na interação autor-texto-leitor.

Além disso, para a compreensão do texto, é necessário que o leitor conheça a dimensão contextual e a dimensão infratextual do texto. Enfocando cada dimensão, pode-se notar que a dimensão contextual está relacionada ao contexto presente no texto e para entendê-lo o leitor precisa ativar o seu conhecimento enciclopédico. Já a dimensão infratextual está voltada para a identificação das informações que estão implícitas no texto e que podem ser identificadas no decorrer da leitura através das diversas pistas que o texto apresenta (BORTONI-RICARDO, 2008). Ao utilizar essas duas dimensões no ato da leitura, o leitor consegue estabelecer o processo de interação com o texto e construir o seu sentido.

Para que essa interação aconteça, a leitura precisa estar inserida em um determinado contexto, que engloba o resgate de diversos conhecimentos como o da língua, de mundo, da situação comunicativa, entre outros. Sendo assim, Kock e Elias (2015, p. 64) argumentam que “O contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto”. Então, para a construção de sentidos de um texto, o leitor tem que utilizar, além do contexto linguístico, o contexto sociocognitivo que está relacionado à sua vivência, a sua experiência em relação a um determinado assunto, ou seja, ao conhecimento de mundo que adquiriu até o momento da leitura de um determinado texto, sendo capaz de compreender o que está explícito e implícito e analisar as pistas do texto, ativando no ato da leitura os diversos conhecimentos que possui como o linguístico, o enciclopédico, o da situação comunicativa, superestrutural, estilístico e a intertextualidade.

Ao produzir um texto, “O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes ou desnecessárias” (KOCK; ELIAS, 2010, p. 71). Nesse caso, o produtor deixa algumas informações implícitas para que o leitor possa fazer inferências e complete a informação textual que o auxilia na compreensão do texto e, para isso, fará uso do conhecimento de mundo que possui (KOCK; ELIAS, 2010).

Muitas vezes, para completar a sua compreensão do texto, tem que recorrer para o conhecimento que possui sobre outro texto, resgatando o texto fonte na sua memória de

leitura e social, nesse caso, fará uso da intertextualidade que Kock e Elias (2015, p. 86) definem como

[...] elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

É necessário que o leitor tenha conhecimento do texto para que consiga produzir novos sentidos a partir da leitura desse novo texto, pois ele é inserido em outra situação comunicativa e certamente possui um novo sentido. Esse tipo de referência a um texto pode ser realizada de forma explícita ou implícita. A intertextualidade explícita ocorre quando temos em um texto a presença de citações, geralmente, essas citações estão presentes em textos acadêmicos, artigos, resenhas, dissertações, vem entre aspas ou com recuo dentro do texto e tem a presença do nome do autor, o ano da publicação do texto e o número da página que a citação foi retirada. Já, na intertextualidade implícita, o leitor irá buscar na sua memória o conhecimento que tem a respeito do texto fonte retomando o seu conhecimento textual, para assim, poder entender o novo efeito de sentido que o texto apresenta, ela é muito utilizada nas tiras, nas paródias, na canção popular e na literatura. Logo, para desenvolver essa intertextualidade durante a leitura de um texto, é necessário que o leitor possua um vasto repertório de leitura para que possa ativar seu conhecimento enciclopédico que o auxilie na compreensão do texto (KOCK; ELIAS, 2015).

Além disso, também é importante que o leitor identifique no interior do texto a progressão referencial que é responsável por estabelecer a coesão textual que trata do “[...] modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCK, 2014, p. 45). Essas sequências são realizadas através de referentes textuais e, dentro do texto, são utilizadas três estratégias de referenciação. Inicialmente, temos a introdução, nesse momento, um elemento linguístico é introduzido no texto e é colocado em foco, depois ocorre o processo de retomada que “[...] é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCK; ELIAS, 2015, p. 131). Ao realizar esse processo, o elemento já introduzido no texto é referenciado através de recursos gramaticais ou de ordem lexical, ou seja, por meio de pronomes ou outras formas de valor pronominal, expressões nominais definidas e

expressões nominais indefinidas, através desses recursos o foco a um elemento é mantido dentro do texto. No decorrer do discurso, esse foco pode ser modificado, um novo elemento linguístico pode ser inserido e passar a ser o foco, sendo utilizada a estratégia de desfocalização.

Assim, a leitura assume um papel muito importante na formação do leitor, pois para construir sentido ao texto, ele precisa deixar emergir uma diversidade de conhecimentos que já adquiriu ao longo de sua vida e a prática da leitura é uma atividade orientada pelos documentos oficiais sobre cuja articulação veremos no próximo tópico.

3.1.2 O ensino da leitura e os documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados no ano de 1997 pela equipe responsável pelo Ministério da Educação e do Desporto e surgiram com o intuito de reestruturar o ensino de língua portuguesa devido à constatação do fracasso escolar em relação à leitura e à escrita e também de servir de consulta e referencial para o trabalho do professor.

Para a produção dos PCN, foram realizados dez anos de estudo e, durante esse período, algumas redes de educação pública desenvolveram “[...] sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 19).

Então, com o desenvolvimento dessas pesquisas, as práticas de ensino foram analisadas e reestruturadas. Na proposta dos PCN, o aluno passa a ser um sujeito ativo, instigado a pensar sobre a linguagem, com o intuito de aprendê-la e adequá-la à situação comunicativa, tornando-se cidadão crítico, participativo, capaz de fazer reflexões e desenvolver a leitura de forma autônoma.

Em relação ao ensino da leitura na escola, os PCN apresentam como objetivo de que, para

[...] formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes (BRASIL, 1997, p. 41- 42).

Dessa forma, o contato com bons materiais de leitura, com professores que tenham uma vasta bagagem de conhecimento e de leitura e que utilizem estratégias facilitadoras para promoção de uma leitura produtiva em sala de aula, fará com que os alunos obtenham um melhor entendimento do texto. Assim, é importante que em sala de aula, existam diversificados momentos de práticas de leitura para que os alunos tenham contato com vários gêneros textuais e não apenas com os textos que estão no livro didático. E, segundo os PCN, uma estratégia fundamental para a prática da leitura em sala de aula é “[...] o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes” (BRASIL, 1997, p. 42).

Nesse caso, para o desenvolvimento das atividades de leitura, o professor deve utilizar os diversos gêneros textuais que circulam no meio social dos seus alunos, já que os gêneros são textos “[...] materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (DIONISIO *et al.*, 2010, p. 23).

Assim, cada leitura exigirá objetivos diferentes, já que cada gênero tem um propósito comunicativo diferente e dentre esses textos, temos: a lista de compras, bula de remédio, receita, bilhete, carta pessoal, anedota, horóscopo, email, declaração, conto, fábula, crônica, o anúncio publicitário, o currículo etc. Todos esses gêneros possuem finalidade comunicativa, características estruturais, público alvo, linguagem adequada à situação comunicativa, meio de circulação, função social e essas informações contribuem para que o aluno identifique a utilidade do texto na sua vida, pois faz sentido para ele, tem uma aplicabilidade no seu dia a dia. Ao utilizar estratégias de leitura significativas, o professor pode fazer com que o aluno compreenda o texto de forma eficiente, interaja com ele, identifique o que está nas entrelinhas, consiga inseri-lo no seu contexto social e entenda a sua função comunicativa.

Sendo assim, é importante considerar que as estratégias utilizadas pelo professor nos eventos de leitura devem estar voltadas para a formação de um leitor competente que, segundo os PCN,

[...] supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 41).

Dessa forma, o leitor competente não é aquele que consegue apenas decodificar o que está escrito no texto, ele consegue ir além, pois estabelece um diálogo com o texto utilizando diversas estratégias que o auxiliarão na sua compreensão e conseqüentemente na construção da sua aprendizagem. No momento da leitura, realiza a interação com o texto para identificar o que está nas suas entrelinhas, resgata os seus esquemas mentais, faz suposições, inferências e antecipações.

Em vista disso, a leitura é algo primordial para o desenvolvimento intelectual do ser humano, pois o auxilia na aquisição de diversos conhecimentos e no desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com os PCN,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Significa dizer que um texto não é um conjunto aleatório de palavras ou frases, ele possui sentido para o leitor, pois sempre tem um propósito comunicativo, um objetivo específico e uma orientação temática, todos esses aspectos são direcionados para o interlocutor. Nesse caso, saber ler não é apenas decodificar os sinais gráficos que estão escritos no texto, vai muito mais além, pois ao realizar a atividade de leitura, o leitor tem a oportunidade de construir sentido ao texto e essa atividade implica o resgate de diversos conhecimentos prévios que o auxiliarão no processo de compreensão e interpretação do texto. Logo, a leitura é desenvolvida através do diálogo do leitor com o texto, nesse momento, ele terá a possibilidade de resgatar seu repertório de leitura, criar suas expectativas, formular suas hipóteses e respostas para que consiga identificar a intenção comunicativa do texto e compreenda o que está explícito e implícito nele (MARTINS, 1999).

Conforme os PCN,

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes (BRASIL, 1997, p. 42-43).

Como a leitura é um constante processo de interação com o autor-texto-leitor, é preciso que o aluno utilize diversas estratégias de leitura e que o professor utilize uma diversidade de gêneros textuais nas suas aulas.

Segundo Koch e Elias (2015, p. 102), através desses gêneros “[...] os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilite interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”. Essa competência auxilia o leitor no reconhecimento do gênero, na sua compreensão e produção de textos nas diversas situações sociais voltadas para a sua prática comunicativa e o auxilia na construção do sentido.

Os gêneros textuais possuem composição estrutural, conteúdo temático e estilo que lhes são próprios, “[...] do ponto de vista da composição dos gêneros, deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 109-110). Já em relação ao conteúdo temático, todo gênero está voltado para a abordagem de um tema e de uma ideia principal, além disso, cada autor utiliza o seu estilo, pois ele pode sofrer mudanças na sua composição e no estilo. Nesse caso, o que deve ser analisado é a sua função comunicativa, como exemplo é a hibridização ou a intertextualidade intergêneros que “[...] é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 114).

Logo, dentro de um gênero textual pode ter a presença de outro gênero, como dentro de uma tira pode ter a presença de uma receita e o que será levado em consideração não é a função da receita e, sim, o propósito comunicacional da tira que é a questão do humor sendo auxiliado através da utilização do outro gênero.

Outro documento norteador que enfoca o trabalho com os gêneros textuais é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que consiste em

“[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC foi desenvolvida por especialistas de cada área do conhecimento, também contou com a colaboração de profissionais de ensino e da sociedade civil que participaram de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país e tiveram a oportunidade de apresentar sugestões para aprimorá-la. Assim, em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sua sistematização e a encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2017).

Esse documento está dividido por áreas de conhecimento, sendo que a disciplina de língua portuguesa é um dos componentes curriculares da área de Linguagens. Logo, o trabalho com a Língua Portuguesa compreende alguns eixos correspondentes às práticas de linguagem como o eixo da oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/ semiótica.

Dando destaque ao eixo da leitura, esse documento aponta para a interação ativa do leitor com os textos, sejam eles orais, escritos, imagens, vídeos e o som. Leva em consideração as condições de reprodução e recepção dos textos relacionados aos diferentes gêneros, o diálogo e a relação entre os textos, a reflexão crítica sobre as temáticas abordadas nos textos, a reconstrução da textualidade, a compreensão dos efeitos de sentido e o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura (BRASIL, 2017).

Depois de discutir sobre a leitura, a importância da leitura na formação do leitor, o ensino da leitura e os documentos oficiais, vamos apresentar no próximo tópico uma discussão sobre a mediação pedagógica no ensino da leitura.

3.2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA

As atividades de leitura realizadas em sala de aula não devem ser desenvolvidas de forma mecânica, devem fazer com que o aluno dialogue com o texto, que ele deixe de ser um leitor passivo, passe a ser um leitor ativo, participativo e que interaja com o texto e com o professor nos eventos de leitura realizados em sala de aula. Significa dizer que, é necessário que a escola deixe de “[...] considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 89).

Nesse caso, é necessário que durante a leitura ocorra o diálogo do aluno com o texto através de intervenção de um profissional experiente que realize o processo de mediação. Logo,

A mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo de formação leitora, ainda mais quando se recorre aos protocolos verbais como metodologia para investigar a leitura. Os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são estratégias de leitura (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p.63)

Durante a interação, o professor tem a oportunidade de direcionar a leitura. Para isso, fará uso de estratégias de leitura e por meio dos protocolos verbais e das pistas contidas no

texto, ele questionará os alunos para ativar os seus conhecimentos prévios, formulará hipóteses que os auxiliem na compreensão. Assim, a cada momento de participação dos alunos, a interpretação está sendo construída.

É interessante destacar, nesse momento, a relevância do papel do professor no processo de mediação, a importância da mediação na formação do leitor e as estratégias de mediação que o professor utiliza para tornar os eventos de leitura produtivos.

3.2.1 O papel do professor no processo de mediação

Durante os eventos de leitura, o professor deve utilizar diversas estratégias pedagógicas que facilitem o desenvolvimento da capacidade leitora dos seus alunos, realizando uma leitura colaborativa em que todos os envolvidos interajam e participem durante o processo de construção de sentidos do texto.

Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 90).

Ou seja, o professor facilitará esse processo de construção do conhecimento, instigando os alunos a participarem do processo de interação através de protocolos verbais, também terá a oportunidade de investigar o nível de conhecimento dos alunos, fazendo questionamentos sobre o título do texto, a temática que ele aborda, o seu conhecimento de mundo será resgatado, sendo estimulado a identificar o que está implícito no texto, a entender o contexto, a identificar o vocabulário através do contexto e os elementos de coesão. Durante essa interação, os significados são negociados entre os alunos e o professor, as hipóteses são confirmadas ou negadas no decorrer do processo interativo e as pistas contidas no texto são essenciais para que o professor realize a sua mediação. Assim, “A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 68).

Nesse processo de interação, todos aprendem de forma colaborativa e vão adquirindo conhecimento. Segundo Vygotsky (1998), o nível de desenvolvimento da aprendizagem pode

avançar quando acontece um auxílio externo. Nesse caso, a aprendizagem se desenvolve de forma colaborativa sendo transferida do âmbito social para o individual através do auxílio que um indivíduo pode transmitir para o outro e Vygotsky chamou esse ambiente de cooperação de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, um espaço em que a aprendizagem se desenvolve através da cooperação do outro.

Logo, a troca de conhecimento é importante para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e a interação verbal possui um papel importante no desenvolvimento da aprendizagem, pois, durante a interação, um determinado indivíduo internaliza conhecimentos através da interação com outro que possui uma bagagem mais ampla de conhecimento, sendo assim, ocorre à troca de conhecimentos da esfera social para a individual. Portanto, a verbalização do pensamento em voz alta é essencial no desenvolvimento da aprendizagem, visto que através do diálogo com o outro em sala de aula, o indivíduo tem a oportunidade de transmitir o seu conhecimento prévio, já que cada um possui conhecimentos enciclopédicos e linguísticos diversificados, pois esses conhecimentos dependem da bagagem de leitura, do aspecto cultural e do meio social em que o indivíduo está inserido. Consequentemente, a aprendizagem acontece de forma colaborativa em que um auxilia o outro na construção do conhecimento através da sua participação, sendo necessária a presença de uma pessoa mais experiente, nesse caso, o professor para mediar esse processo de aprendizagem.

Nesse momento,

[...] o professor precisa levar em consideração os elementos cognitivos relacionados aos conhecimentos linguísticos e enciclopédicos de seus alunos no planejamento e na condução das aulas de leitura. Do contrário, ele não estará contribuindo para que eles desenvolvam sua competência leitora (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Para isso, o professor deve sempre levar em consideração no planejamento das suas aulas de leitura os esquemas mentais dos alunos que irão auxiliá-los no processamento das informações contidas no texto, pois, no ato da leitura, não serão necessário apenas os conhecimentos linguísticos, também será levado em consideração o conhecimento de mundo e ele terá um papel primordial no desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, pois o mediador da leitura terá a oportunidade de resgatá-lo durante as interações que acontecem em sala de aula.

Logo, ao atuar como mediador, o professor deve possibilitar ao aluno o emprego das estratégias de leitura através de suas atividades de mediação em eventos de leitura que favoreçam a interpretação do texto. Ao usar essas estratégias, o aluno será capaz de fazer previsões do que o texto aborda através do título, do subtítulo e das imagens contidas no

texto, buscar adivinhar o significado das palavras conhecidas através do contexto, utilizar o seu conhecimento de mundo para fazer inferências, tentar entender o que está implícito no texto e desenvolver a capacidade de produzir resumos identificando as ideias principais do texto (OLIVEIRA, 2010).

O professor deve despertar o gosto de ler dos alunos pela leitura, orientá-los nos momentos de discussão do texto e mediar o processo de leitura, planejando as aulas de leitura, traçando objetivos, utilizando estratégias de leitura, caso isso não aconteça o aluno encontrará enormes dificuldades para compreender o texto.

Além disso, a escola tem que oferecer subsídios para isso, como dispor de uma biblioteca que possua livros diversificados e que os alunos possam ter acesso. O trabalho com a leitura deve ser realizado diariamente, pode ser de forma silenciosa, em voz alta ou colaborativa. Nessa última, todos tem a oportunidade de interagir com o texto, o professor instiga os diversos conhecimentos e questionamentos através das pistas contidas nele e no decorrer da leitura vão construindo diversos sentidos. Também é interessante que a escola trabalhe com projetos de leitura, atividades sequenciadas ou permanentes de leitura e que o professor realize em alguns momentos a leitura em voz alta para que o aluno tenha um modelo de leitor.

Depois de discutirmos sobre o papel do professor no processo de mediação pedagógica, vejamos a seguir sobre as estratégias de mediação.

3.2.2 Estratégias de mediação

Inicialmente, o professor precisa organizar o ambiente, definir as regras para o desenvolvimento da aula e fazer os combinados com os alunos,

[...] tais como levantar o braço, aguardar a vez, pedir a fala, sustentar o piso. Trata-se de oferecer oportunidades para que os alunos falem e sejam retificados ou ratificados, ensinando-os a respeitar o direito uns dos outros, desenvolvendo valores e atitudes (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017, p. 95-96).

Após os combinados, ele deve preparar os alunos para a leitura do texto e utilizar as estratégias de mediação. Uma boa estratégia é utilizar a leitura tutorial para o desenvolvimento da aula de leitura, que é quando o professor passa a ser o mediador durante a leitura, instigando os alunos a interagirem e a desenvolverem a compreensão do texto.

Nesse caso, o conhecimento será construído de forma compartilhada, e o professor será o facilitador desse evento de leitura, despertando o interesse dos alunos por participarem e interagirem uns com os outros, fazendo as intervenções necessárias que auxiliem os alunos na compreensão do texto (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017).

Antes de iniciar a realização da leitura, o professor deve deixar claro para os seus alunos qual o objetivo da leitura, esclarecendo para eles o propósito da leitura. Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2017, p. 56), “[...] os objetivos mais comuns relacionados às leituras são: obter uma informação precisa; seguir instruções; obter informações de caráter geral; adquirir/ampliar conhecimentos”. Além disso, é importante que ele utilize atividades de pré-leitura para ativar os conhecimentos prévios dos alunos ou construir esses conhecimentos sobre a temática abordada no texto, assim, essa atividade o auxiliará a fazer um breve diagnóstico sobre o nível de conhecimentos dos alunos. Outra atividade importante é a realização de previsões sobre o que o texto irá tratar, nesse caso, tanto professor como aluno podem formular hipóteses sobre o texto. De acordo com Bortoni-Ricardo, *et al.* (2017, p. 57), “Para fazer previsões sobre um texto, podemos recorrer a vários aspectos: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos”.

Depois da realização dessas atividades iniciais, o professor deve iniciar o momento da leitura e pedir para os seus alunos realizarem uma leitura silenciosa para que eles conheçam o texto. Após o primeiro contato com o texto, o professor iniciará a leitura compartilhada e

[...] em seu papel de mediador, deverá realizar a leitura lentamente, explorando o texto do ponto de vista sintático, semântico e pragmático. É nessa leitura simultânea que os alunos serão conduzidos ao desenvolvimento de estratégias que propiciarão a compreensão do texto (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017, p. 58).

Nesse momento, o professor fará uso das estratégias de leitura, incentivará os alunos a interagirem para que todos assumam uma postura ativa na construção do conhecimento e, através dos questionamentos, fará com que eles identifiquem o que está explícito e implícito no texto, que eles desenvolvam a capacidade de formular hipóteses e de fazer inferências no texto para conseguirem identificar o que está nas estrelinhas. Atuando dessa forma, o professor será o mediador, ou seja, o responsável por proporcionar as instruções necessárias para que os próprios alunos construam a compreensão do texto, elaborem suas hipóteses e atuem de forma ativa durante o evento de leitura que propiciará o desenvolvimento da sua compreensão leitora, sendo assim, realizada uma leitura compartilhada (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017).

Ao realizar essa leitura compartilhada, o professor fornecerá orientações que auxiliem os alunos no momento da leitura, dando a oportunidade de participarem e de forma conjunta identificarem as ideias principais do texto e construírem a sua interpretação (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017).

Após a leitura do texto, o professor passará para o momento de avaliação com o intuito de identificar se realmente ocorreu a compreensão e utilizará perguntas como “[...] solicitar que seja identificado o tema do texto (de que trata o texto?), bem como sua ideia principal (qual a ideia mais importante que o autor traz?)” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017, p. 59).

Além disso, uma estratégia que ele pode utilizar é solicitar que os alunos elaborem resumos, assim, terá a oportunidade de verificar se eles conseguem identificar as ideias principais do texto, também pode pedir que os alunos realizem “[...] a resolução de perguntas formuladas pelo professor. Ressalta-se, entretanto, que também pode ser solicitado aos alunos que eles formulem perguntas sobre o texto que possam auxiliá-los na compreensão” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2017, p. 59).

Para o desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos, o professor tem a oportunidade de utilizar essas diversas estratégias de mediação que contribuirão para o andamento das suas aulas, assim sendo, existe uma diversidade de gêneros textuais que ele pode fazer uso, cada gênero possui suas especificidades e, com isso, será necessário utilizar estratégias adequadas ao gênero para que o professor consiga direcionar o seu aluno durante a leitura e todos possam desenvolvê-la de forma compartilhada, professor mediando esse processo e aluno participando de forma ativa.

Durante a leitura, é importante que o aluno compreenda o contexto da interação e além dessas estratégias, o professor terá que utilizar os enquadres interativos e as pistas de contextualização para mediar os eventos de leitura, já que desempenham um papel muito importante no processo de interação. Sobre os enquadres interativos e as pistas de contextualização, discorreremos nos próximos tópicos.

3.2.2.1 Enquadres interativos

Ao mediar um evento de leitura, o professor realiza a interação face a face com os seus alunos, fazendo diversos questionamentos. E, para que eles possam interagir, é necessário que os alunos identifiquem em qual enquadre a interação está inserida, pois todo processo comunicativo está relacionado a um determinado contexto social, necessitando que o

interlocutor reconheça o contexto em que a comunicação está inserida, adeque a sua competência linguística à situação comunicativa, identifique quando acontecer a mudança de enquadre e conheça o comportamento adequado a situação. Segundo Goffman (2013, p. 107), “[...] em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional”.

Durante a interação, os participantes estão constantemente criando novos enquadres e negociando os já estabelecidos, sendo que todos eles estão relacionados a um contexto interacional, que é desenvolvido através do discurso. Para a compreensão da interação, é necessário que os interlocutores entendam o enquadre em que a interação está contida, podendo diferenciá-lo se é uma brincadeira, uma piada, uma discussão, uma consulta etc. É preciso compreender que “A noção interativa de um enquadre, então, refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p.189). Assim, é importante que os falantes percebam o contexto interacional, os sinais verbais e não verbais utilizados durante a interação para dar sentido ao que está sendo dito.

Como a interação é dinâmica, no momento em que um enquadre está acontecendo pode ocorrer a mudança de um enquadre para outro após a chegada de um novo interlocutor. Essa mudança é chamada de *footing*, e, segundo Goffman (2013, 108), “Os footings são introduzidos, negociados, ratificados (ou não) co-sustentados e modificados na interação”. Com isso, o ouvinte tem que identificar quando ocorre o *footing* para negociar ou criar significados e conseguir estabelecer a relação entre a produção e recepção de enunciados.

Nessa situação, é necessário fazer uso de esquemas de conhecimento para diferenciar se o que está sendo falado está inserido no contexto do enquadre de interação em que o indivíduo está presente ou se pertence a outro enquadre. Nesse caso, os interlocutores “[...] identificam os enquadres em interação pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas – a maneira como as palavras são ditas – e não apenas pelo que as palavras significam” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 192). Essas pistas são de grande relevância dentro do enquadre, pois também estão direcionadas para a forma como as palavras são produzidas, sendo necessário que os interlocutores estejam atentos no processo comunicativo, pois uma conversa pode mudar para uma brincadeira, caso o interlocutor não identifique a mudança ou entenda o contexto da brincadeira pode acabar em uma discussão, gerando um problema de compreensão, logo, é necessário que o interlocutor observe os gestos, a forma de expressão utilizada, o tom da voz e, principalmente, identifique o contexto interacional.

O enquadre situa a metamsagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. Em outras palavras, o enquadre formula a metamsagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação (GOFFMAN, 2013, p. 107).

Dessa forma, em todo diálogo, mensagens são transmitidas para que ocorra a interação, sendo necessário que, durante o seu desenrolar, os interlocutores interpretem a mensagem para perceber em qual enquadre ela está inserida, dando-lhe sentido. Nessa situação, é necessário resgatar os esquemas de conhecimento que são “[...] as expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários do mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 189). Portanto, através desses esquemas, os participantes da interação têm a oportunidade de associar o sentido que um termo possui naquele contexto interacional com o que está sendo negociado no enquadre que ele está inserido.

Em relação à sala de aula, é papel do professor, “[...] produzir continuamente metamsagens, que orientam os alunos quanto a forma de se comportarem como interagentes e coprodutores do discurso. As metamsagens constituem os enquadres interacionais” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 229).

Para o desenvolvimento de uma leitura na perspectiva da interação autor-texto-leitor, o professor deve utilizar constantemente essas metamsagens e os alunos devem identificar os diferentes enquadres utilizados, percebendo as ações desenvolvidas juntamente com os outros integrantes. Além disso, o aluno começa a desenvolver sua habilidade interacional tanto com o professor, os colegas e também com o texto.

Depois dessa exposição sobre o enquadres verbais, vamos especificamente discutir sobre as pistas de contextualização no tópico seguinte.

3.2.2.2 Pistas de contextualização

No processo de mediação ocorrem as pistas de contextualização para auxiliarem os alunos na compreensão do discurso. É necessário que os alunos consigam identificá-las para darem sentido à interação, pois em todo processo de interação existem propósitos comunicativos e, para que eles sejam atingidos, os interlocutores utilizam essas pistas que

“[...] são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 152).

Dentre essas pistas, estão as linguísticas, as paralinguísticas, as prosódicas e as não verbais. Todas elas são importantes na interação, pois auxiliam os interlocutores a identificarem o que está implícito no texto. Nesse caso, são levados em consideração um conjunto de aspectos importantes para a compreensão da mensagem como os gestos e a entonação, ou seja, os sons do corpo e da fala.

De acordo com Gumperz (2013, p.149),

São pistas linguísticas (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entonação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos.

E as pistas não verbais estão relacionadas aos sinais, produzidos pelo corpo, que transmitem informações, “[...] como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gesto etc.” (GUMPERZ, 2013, p.149). Dessa forma, os sinais verbais e não verbais desenvolvidos durante a interação auxiliam na construção do contexto interacional e são essenciais durante o processo da compreensão das mensagens que podem estar explícitas ou implícitas, caso não sejam bem sinalizados pelos interlocutores podem afetar a compreensão da mensagem. Assim, é necessário que os envolvidos na interação compreendam essas pistas, pois caso contrário podem existir interpretações diferentes entre eles e problemas na comunicação que podem ser oriundos da mudança de ritmo e entonação no ato da fala ou até mesmo por não conhecer o contexto em que a comunicação está inserida e não entender a sua intencionalidade.

Essas pistas ajudam o professor a realizar a mediação da leitura, já que quando realiza uma leitura compartilhada em sala de aula, ele faz uso de estratégias de mediação e estabelece um processo de interação com os alunos e o texto. Para o desenvolvimento da compreensão, ele faz uso da linguagem através de protocolos verbais, auxilia os alunos a identificarem a linguagem utilizada no texto, fazendo vários questionamentos. Durante esse momento, ele faz uso de pistas prosódicas e pistas não verbais, destacando o tom de voz, a entonação, o direcionamento do olhar, a utilização de gestos, ratificando ou não os interlocutores. Essas pistas “[...] ajudam o ouvinte a interpretar os enunciados, permitindo-lhe fazer inferências conversacionais e preservando o caráter cooperativo e co-construído da interação” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 227).

Dessa forma, todos os participantes constroem e compartilham conhecimentos através dessas pistas no decorrer da interação. Além de interagir com o professor e com os colegas de sala, o aluno também tem a oportunidade de estabelecer um diálogo com o texto e, ao identificar as pistas contidas nele, elas facilitam a sua compreensão, pois auxiliam na identificação da sua finalidade comunicativa, o contexto em que ele está inserido e também para que ele consiga fazer inferências para identificar o que está nas entrelinhas do texto. Essas pistas estão relacionadas ao código linguístico utilizado, à identificação da variação linguística, ao estilo do texto, à percepção das pausas contidas nele, à entonação que é estabelecida através dos sinais de pontuação etc. E quando essas pistas não são identificadas, como exemplo a mudança no ritmo, na entonação ou na estrutura do discurso, pode ocasionar falha na compreensão e problemas de comunicação.

4 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE EM EVENTOS DE LEITURA

Este capítulo pretende atingir os seguintes objetivos da pesquisa: identificar as convenções de contextualização e os enquadres interativos que emergem durante a aula observada e elencar as contribuições docentes que promovem a participação discente e registrar a concepção de leitura atrelada à aula observada.

Para tanto, analisamos quatro aulas de língua portuguesa voltadas para o desenvolvimento de eventos de leitura em sala de aula em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreendermos o processo de mediação pedagógica desenvolvido nessas aulas, reconhecermos as estratégias de mediação utilizadas pelo professor durante esses eventos de leitura e verificamos se elas se configuram como produtivas em tais eventos. Além disso, faremos durante esta análise uma interlocução entre a mediação docente desenvolvida durante essas aulas e as informações obtidas na entrevista realizada com o professor.

Nas aulas 1 e 2, o professor utilizou o texto “O vício de comer” que é de autoria de Drauzio Varella. Com o propósito discutir o gênero textual de divulgação científica e a temática da obesidade, P iniciou sua aula, indicando o gênero textual e o autor. Não apresentou o título do texto para os alunos e nem realizou previsões a respeito do título. Logo depois, solicitou que eles realizassem uma leitura silenciosa.

P: boa tarde!

AS: boa tarde!

P: eu peço que vocês abram o livro na página 209. ((alunos abrem o livro)) Bom, nós temos aí:: na página 209 um texto de divulgação científica, certo. Então::, o autor desse texto que vocês tem aí é DRAUZIO Varella. Eu peço que vocês façam uma leitura silencio::sa, a princípio, tá CERTO? ((alunos começaram a realizar a leitura do texto))

Nesse momento, o docente situou os alunos no enquadre da aula quando pediu que eles abrissem o livro na página que continha um texto de divulgação científica e, ao solicitar que eles lessem o texto, os alunos tomaram conhecimento do que seria trabalhado no enquadre da aula que, nesse caso, era a leitura do texto.

Após a leitura silenciosa, P informou aos alunos que iriam fazer uma leitura compartilhada, situando-os novamente no enquadre da aula, expondo para eles os direcionamentos que irão tomar no decorrer da aula. Em seguida, P foi conduzindo a leitura

compartilhada, utilizando o pronome de tratamento *você* ou citando o nome do aluno que irá ler a parte do texto. Assim foi desenvolvida a leitura compartilhada do texto.

P: bom, gostaram da leitura do texto?

AS: sim!

P: é::, vou fazer agora, vamos fazer uma leitura compartilhada, CERTO? Então::, começando por você.

A1: o vício de comer. O povo diz que os gordos são mentirosos e preguiçosos, andam pouco e comem mais do que confessam. Essa visão preconceituosa está por trás de+ por trás do atraso da medicina no tratamento da obesidade. Quando alguém com excesso de peso procura ajuda médica, a única prescrição que leva para casa é a de reduzir+ reduzir o número de calorias ingeridas. ((lendo))

P: ok, A2

A2: existe recomendação mais fadada ao insu(+) insucesso? É o mesmo que aconselhar o alcoólatra a beber com moderação. Quem consegue controlar a compulsão para comer ou beber não engorda nem fica bêbado. A primeira descoberta relevante no campo da obesidade só aconteceu nos anos de mil novecentos e noventa, quando (+) Cole::(+) Coleman e (+)

[Friedman

P: Friedman

A2: relataram que certos (+) ratos obesos eram insaciáveis porque apresentavam um defeito gené(+) ((lendo))

P: um defei::to(+)

A2: um defeito genético nas células do tecido(+) adi(+)((lendo))

P: adiposo

A2: adiposo, que as tornava de(+) que as tornava deficientes na produção de::(+) lipi (+) lipitina ((lendo))

P: le::p(+) Tina, olha a palavra, repita de novo

A2: LEpTina

P: Isso!

A2: hormônio ligado à inibição do apetite. Foi demonstrado (+) que::/ ((lendo))

P: voltando a palavra, olha aí FO::I::

A2: foi a demonstração (+) irivoca/ ((lendo))

P: inequí::voca

A2: (incompreensível)

P: pode continuar, vamos.

A2: de que havia fatores hormonais envolvidos na obesidade./ ((lendo))

P: Pronto. A3

A3: logo(+) logo ficou claro, entretanto, que essa visão hormonal era incompleta: São raros os casos de deficiência de lep (+) leptina. Muitos obesos, ao contrário, produzem níveis mais altos de leptina, insulina e outros hormônios inibidores da fome, mas são pouco sensíveis a seus efeitos. A visão atual compara a neuro (+) biologia da obesidade à da compulsão por drogas, como cocaína ou (+) heroína. ((lendo))

P: ok, A4.

A4: quando a fome aperta, hormônios liberados pelo aparelho digestivo a:: ativam os circuitos cerebrais de recompensa localizados no núcleo estriado. Essa área contém concentrações elevadas de en(+) endorfinas, mediadores ligados à sensação de prazer. À medida que o estômago se distende e os alimentos progridem no trato digestivo, há liberação de hormônios que reduzem gradativamente o gosto que a refeição traz, tornando os alimentos

menos atraentes. Os hormônios que estimulam ou diminuem o apetite agem por meio do ajuste fino dos prazeres à mesa. ((lendo))

P: Ok, carboidratos e alimentos gordurosos subvertem essa ordem. São capazes de excitar sensorialmente o sistema de recompensa a ponto de deixá-lo mais resistente aos hormônios da saciedade. Esses mecanismos explicam por que depois do terceiro prato de feijoada, já com o estômago prestes a explodir, encontramos espaço para a torta de chocolate. À:: medida que o peso corpóreo aumenta, o organismo responde aumentando os níveis sanguíneos de leptina, insulina e outros supressores do apetite. Como consequência, surge tolerância crescente às ações desses hormônios. Na obesidade, os circuitos de recompensa respondem MAL à presença de alimentos no estômago, exigindo quantidades cada vez maiores para disparar(+) a saciedade. Pessoas obes::sas precisam comer mais para experimentar a mesma sensação de plenitude acessível com quantidades menores às mais magras. ((lendo)) A5,

A5: eu não sei esse nome não, professor.

P: Como defende Paul Kenny, do Instituto da Flórida(+) ((lendo)) o que é que ele diz?

A5: a obesidade não é causada por falta de força de vontade. Como nas drogas causadoras de dependência, a compulsão pela comida provoca (+) um

P:

*feedback ((lendo))
feedback*

P: muito bem!

A5: nos centros cerebrais de reco::m (+) recompensa quanto mais calorias você consome, mais fome sente e maior é a dificuldade para aplica-la. Essa armadilha não lembra, de fato, a que aprisiona dependentes de nicotina, cocaína, álcool ou heroína? O efeito sanfona não é comparável às recaídas dos usuários dessas drogas? Faz sentido: a evolução (+) a evolução não criaria um sistema de recompensa para cada forma de compulsão. ((lendo))

P: A6,

A6: durante milhões de anos, a sobrevivência de nossos ancestrais esteve ameaçada pela escassez de alimentos. Como ativar a saciedade era preocupação secundária, a seleção natural privilegiou aqueles dotados de circuitos cerebrais mais eficientes em estimular a fome do que em suprimi-la. Os avanços da culinária, a fartura, a disponibilidade de alimentos industrializados ricos em gorduras e carboidratos, os sucos, refrigerantes, biscoitos e salgadinhos ao alcance das crianças, a cultura de passar horas à mesa e a vida sedentária criaram as condições ambientais para que a epidemia de obesidade se disseminasse. Segundo o IBGE, há cinquenta e dois por cento de brasileiros com excesso de peso ou obesidade, número que nos Estados Unidos ultrapassou setenta por cento. Em poucos anos chegaram lá (+) chegaremos lá. ((lendo))

Durante a realização da leitura, P fez alguns direcionamentos no momento em que os alunos não conseguiram pronunciar a palavra da forma como estava escrita ou apresentaram dificuldade, podemos perceber que, ao se deparar com a palavra que sentem dificuldade, os alunos transmitem para o professor uma pista paralinguística através da *pausa*, como ocorreu na pronúncia do nome “Coleman e Friedman”, P repetiu a palavra juntamente com A2 para auxiliá-lo e também quando A2 fez a pausa na leitura da palavra *adiposo* “adi(+)” P complementou falando a palavra de forma correta. Em outro momento, P utilizou uma pista paralinguística com o alongamento da vogal e o uso da pausa quando A2 fez uma pausa na pronúncia da palavra *genética* “gene(+)”, assim, P realizou um corte na fala de A2 com o

intuito de auxiliá-la na pronúncia dessa palavra e repetiu “um defei::to(+)”, utilizando o alongamento da vogal e a pausa para que A2 desse continuidade e pronunciasse a palavra correta.

Dando sequência a leitura, em certo momento, A2 pronunciou a palavra *lipitina* ao invés de *leptina*, e P pronunciou a palavra como estava escrita “*le::p(+)Tlna, olha a palavra, repita de novo*”, pediu para que A2 repetisse a palavra e, durante a sua pronúncia, P utilizou as pistas paralinguísticas com o alongamento da vogal na sílaba que A2 pronunciou colocando a vogal depois da consoante muda, utilizou a pausa e também a pista prosódica de entonação. Além disso, A2 também teve dificuldade em pronunciar a palavra *inequívoca* pronunciando “*irivoca*”, e P o auxiliou pronunciando a palavra da forma convencional e utilizou a pista paralinguística de alongamento da vogal. Quando a leitura foi direcionada para A5, ele disse “*eu não sei esse nome não, professor*”, pois visualizou um nome estrangeiro e informou que não sabia pronunciá-lo, logo o professor realizou a leitura do início do parágrafo e, em seguida, fez o seguinte questionamento “o que é que ele diz?” Fez isso para que A5 desse continuidade a leitura. Em seguida, A5 fez uma pausa antes de ler a palavra “*feedback*” e P achou que ela não conseguiria pronunciar, logo repetiu a palavra de forma conjunta e, ao perceber que A5 pronunciou a palavra conforme se pronuncia na língua inglesa, ele disse: “muito bem!”.

Sendo assim, podemos perceber que durante a realização da leitura compartilhada P utilizou as pistas de contextualização para auxiliar os alunos no processo de decodificação de algumas palavras que sentiram dificuldades em pronunciá-la. Através dessas pistas, são transmitidos durante a interação sinais verbais e não verbais de natureza linguística, paralinguísticas, como também “[...] traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo na produção verbal); cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos e franzir de cenho) e proxêmicos” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 27).

Dessa forma, os alunos A2 e A5 fizeram uso das pistas paralinguísticas e prosódicas, P conseguiu captá-las e foi capaz de reconduzir os alunos na leitura. Para tanto, fez uso dessas pistas para conduzir A5 a pronunciar a palavra de acordo com a escrita, que ao repeti-la conseguiu obter êxito na pronúncia. Logo, P realizou inferências positivas, nesse momento, pois auxiliou esses alunos na pronúncia de palavras desconhecidas, como também transmitiu uma mensagem positiva quando os alunos obtinham sucesso na pronúncia da palavra.

Então, como o texto utilizado na aula possui muitas palavras de caráter científico e que não fazem parte do vocabulário desses alunos, P poderia ter conduzido essa leitura compartilhada de forma colaborativa que de acordo com os PCN “A leitura colaborativa é

uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL, 1997, p. 45). Nesse caso, P realizaria a leitura em voz alta, ao finalizar cada parágrafo faria uma pausa e realizaria indagações direcionadas aos alunos para a identificação do que estava explícito e implícito no texto, utilizando as estratégias de leitura que auxiliaram os alunos na construção de sentido ao texto. Assim, os alunos teriam o professor como modelo de leitor e já seriam auxiliados no processo de compreensão do texto durante a realização da leitura compartilhada.

Fazendo um nexos com a entrevista realizada com P, uma das questões abordadas foi sobre a dificuldade na leitura dos textos que são levados para a sala de aula, ao que P nos informou que os alunos possuem dificuldade. Vejamos o que relata P.

[...] com relação à pontuação, entonação, procuro esclarecer esses pontos para que não repitam em outra leitura, nível de conhecimento das palavras, para internalizá-las, dificuldade de compreender o texto, de identificar o tema, mas conseguem apontar possíveis temas, inferindo do que aquele texto vai falar, vou instigando e perguntando. Como eles apresentam uma falta de estímulo e coragem de querer falar e querer dizer, eu vou instigando, como: vocês acreditam que vai falar sobre o quê?, fala sobre qual tema?, está falando do quê? Assim eles vão apresentando suas inferências, sempre apontam alguma coisa do que lê, eles tem um foco de querer apontar de qual tema está se tratando o texto (informação verbal)².

Dessa forma, podemos perceber através da resposta de P, que os seus alunos possuem dificuldades na leitura, com destaque para a questão da pontuação, da entonação, da falta de conhecimento de algumas palavras, também da compreensão do texto e na identificação do tema, embora reconheça alguns possíveis temas. Nesse caso, P informou que, para minimizar essa situação, busca esclarecer os pontos relacionados à entonação e à pontuação para que não repitam em outra leitura, trabalha o significado das palavras desconhecidas e instiga os alunos a participarem através da realização de questionamentos. Assim, ao elaborarem as respostas, eles têm a oportunidade de fazerem as suas inferências e apresentarem seus comentários sobre a abordagem do texto, desenvolvendo uma participação significativa durante a aula de leitura e transmitindo para P uma mensagem positiva a respeito da compreensão do texto. Então, durante esse momento da leitura compartilhada, percebemos que alunos possuem algumas das dificuldades mencionadas por P na sua entrevista e que ele realiza algumas interferências para auxiliá-los no momento da leitura.

² Entrevista concedida por P, Professor Colaborador. **Entrevista**. [abr. 2018]. Entrevistador: Ruthlana Dutra Nogueira. São João do Rio do Peixe, 2018. 1 arquivo .mp3 (11 min.).

Após a finalização da leitura, P começou a instigar os alunos sobre o texto, desenvolvendo questionamentos voltados para o público alvo, a identificação do tema e a abordagem do texto, com o intuito de investigar o nível de compreensão deles. Nesse momento, ocorreu a interação entre professor, texto e leitor e P conseguiu auxiliá-los na compreensão do texto.

P: pronto. Bom, esse te::xto(+) é basta::n(+)te(+) importante pra nós, né. Esse te::xto, ele(+) é voltado diretame::nte(+) PRA QUEM ?
A2: pra aquelas pessoas que fazem um certo uso de drogas e que comem em excesso, pessoas que comem em excesso.
P: TAMBÉM:: (+)
A2: obesidade.
P: Quem concorda com A2? E quem tem mais algo a acrescentar::?(+)
A7: (incompreensível)
P: Como é, A7?
A7: (incompreensível)
P: Mais o QUÊ::?(+)
A7: (incompreensível)

Para tanto, P passou a desenvolver o processo de andaimagem quando questionou os alunos sobre o texto lido. Esse processo consiste “[...] nas iniciações de um evento de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 27). Ao iniciar as suas perguntas, P indagou sobre o público alvo do texto e realizou o seguinte questionamento: “Esse te::xto, ele(+) é voltado diretame::nte(+) PRA QUEM ?” Nessa pergunta, P fez uso das pistas de contextualização como as paralinguísticas ao alongar a vogal nas palavras “te::xto” e “diretame::nte (+)”, utilizou a pausa, também usou a pista prosódica ao dizer: “PRA QUEM” e o marcador de oralidade “PRA”. Ao utilizar a pista prosódica, ele deu uma entonação mais forte às palavras para direcionar os alunos à identificação do público alvo. Logo após, A2 começou a responder direcionando sua resposta para as pessoas que usam drogas, para as que comem em excesso e também citou a obesidade. Em seguida, P começou a instigar os outros alunos a interagirem quando fez o seguinte questionamento: “Quem concorda com A2? E quem tem mais algo a acrescentar::?(+)”, assim outros alunos começaram a participar.

Dando prosseguimento aos questionamentos, P passou a perguntar aos alunos sobre o que o texto trata e também sobre o tema do texto.

P: Mais alguém sugere, esse texto vai tratar de QUÊ::?(+) Qual o TE::MA?(+)

A2: da obesida::de, tá aumentando cada vez mais o sedentarismo e a:: ingestão de alimentos industrializados.

P: Ê::, vocês concordam com A2?

AS: SIM

P: ninguém pensa mais sobre outra coi::(+)sa::, é somente a obe::siDADE?

A6: a bebida.

A1: uso de drogas e bebida.

Ao realizar o questionamento: “esse texto vai tratar de QUÊ::?(+) Qual o TE::MA?(+)”, percebemos que P desenvolveu de forma sequenciada dois questionamentos, realizando uma pequena pausa, utilizou a pista prosódica e o alongamento da vogal em “QUÊ::” e em “TE::MA”, que estão associadas ao que ele desejava saber. Em seguida, A2 responde, comentando sobre o que o texto trata e cita no início da sua fala o tema do texto que é a *obesidade*. Depois, P começa a instigar a participação dos outros alunos, perguntando: “ninguém pensa mais sobre outra coi::(+)sa::, é somente a obe::siDADE?”. Na fala, P realiza o alongamento da vogal e a pausa na palavra “coi::(+)sa::” e na palavra “obe::siDADE”, usa o alongamento da vogal e aumenta a entonação da voz, dando destaque a essas duas palavras no seu questionamento e instiga o alunos a interagirem, apresentando outras abordagens do texto. Com isso, A6 e A1 também começaram a interagir.

P: Então, o que é que leva a pensar que o texto nos direciona diretame::nte pra comi::da e pra::(+) esses vícios que nós temos que vai estimula::ndo (+) as nossas (+) von::TADES? (+)

A2: é no sentido que:: (+) (incompreensível) de algumas pessoas, do mesmo jeito que algumas pessoas utilizam drogas (incompreensível)

P: OH! Então, é importante lembrarmos que esse texto também (+) pode também servir pra alertar, esse texto alerta somente pra quem é obe::so ou pra quem COME?

AS: NÃO

P: PRA QUÊ?

A3: (incompreensível)

P: COMO?

A3: também pras pessoas que usam drogas.

P: e quem usa dro::ga, por exemplo se o texto fosse para alertar, se é pra alertar sobre os vícios, se é pra alertar sobre o consumo exagera::do de comida, É SÓ(+) para quem é obe::so?

AS: NÃO

P: serve pra QUEM?

A1: serve pras pessoas normais que:: tipo no futuro elas podem ficar assim.

A8: pra todo mundo.

Em seguida, P continua realizando o processo de andaimagem sobre a abordagem do texto, destacando sobre a alerta que o texto nos faz, utilizando o seguinte questionamento: “esse texto alerta somente *pra* quem é obe::so ou *pra* quem COME?” e usou a pista de alongamento da vogal para destacar a palavra *obeso* e também a pista prosódica para destacar

quem come. Logo, AS responderam que “Não” e P realizou outro questionamento, instigando a interação, já que a resposta foi vaga e, nesse momento, utilizou a pista prosódica quando falou: “*PRA QUÊ?*”. Logo depois, A3 respondeu que também a alerta estava relacionada ao uso de drogas. Ao avaliar a resposta de A3, P percebeu que ainda não estava de acordo com a proposta da discussão e reformulou o seu questionamento, já que desejava que os alunos identificassem para quem era destinado o alerta do texto.

Sendo assim, ao realizar sua pergunta, P utilizou a pista de alongamento da vogal nas palavras “dro::ga”, “exagera::do” e “obe::so”, depois usou a pista prosódica e a pausa quando fala “É SÓ(+)” para dar destaque ao que ele desejava saber sobre o direcionamento do alerta. Novamente, AS responderam “NÃO” e P novamente os instigou a darem uma resposta mais direcionada ao perguntar “serve *pra* QUEM?”. Percebemos que, nesse momento, P utilizou a pista prosódica na palavra “QUEM” com o intuito de destacar o que os alunos precisavam identificar, que era justamente para quem o texto fazia o alerta.

Em seguida, A1 e A8 conseguiram formular uma resposta que estava coerente com a proposta de discussão de P, sendo que A1 se referiu às pessoas que poderiam ficar obesas, e A8 destacou que seria para todas as pessoas. Após esse momento, P poderia ter transmitido para os alunos uma mensagem positiva, já que conseguiram identificar para quem era direcionada a alerta do texto. Além disso, percebemos também que, nas suas perguntas P, utiliza o marcador de oralidade “*pra*”.

Assim, percebemos que P exerceu o papel de mediador e, através do processo de andaimagem, conseguiu fazer com que os alunos verbalizassem o pensamento, estava sempre avaliando a participação deles e reformulando os seus questionamentos, para se chegar a um objetivo final que era justamente obter uma participação significativa dos alunos para o desenvolvimento do conhecimento em relação ao texto.

Dessa forma, o desenvolvimento da aula de leitura de P está pertinente com o que ele nos informou na entrevista, pois instigou a participação dos alunos, conseguiu fazer com que eles participassem de forma ativa expondo a sua compreensão em relação à temática abordada no texto, informando possíveis temas do texto, o seu público alvo e também o alerta que o texto realiza.

Dando continuidade, P comentou sobre a questão que o texto alerta sobre os cuidados com a estética e também com a saúde e desenvolveu um novo questionamento direcionado para o comportamento da sociedade em relação às pessoas obesas.

P: Pronto, e além:: de voltar também pra, pode levar pra a questão de você se alertar:: pra pessoa que tá bem(+) bem esteticamente aquele corpo magrinho também ter cuidados, porque além de ser essa questão da estética que o texto mostra também essa questão de você se cuidar pela estética, questão de saúde e ou::tros problemas que venham a aparecer. É, relacionado também pra questão da comida é só QUESTÃO de, de uma aler::ta, é só uma questão, porque em alguns trechos aí vocês num perceberam NADA além do que fosse só pra(+) VÍ::CIOS de comida, de doces, etc.? Ele fala também em um certo ponto sobre (+) questão MÉDICA, questões também de você, na sociedade VÊ, por exemplo, você vai ali, vai passando uma pessoa obe::sa, todo mundo tem essa PRE(+)disposição é DISpos::to a julgar diretamente. AH, a pessoa é gorda porque come demais(+), a pessoa come porque quer(+), ela come tu::do que ver pela frente porque quer(+), vocês acham que é ASSIM? (+)

AS: NÃO

A2: eu tiro por mim mesmo que:: as vezes eu como, como, como (incompreensível) ansiedade muito alta (incompreensível).

Na sua abordagem, P utilizou algumas pistas prosódicas como nas palavras “QUESTÃO”, “NADA” “VÍ::CIOS” e “MÉDICA”, inicialmente, destacou a questão da alerta para desenvolver uma abordagem sobre outras questões que o texto comenta, depois utilizou “num perceberam NADA” para frisar que o texto não fazia apenas a abordagem sobre o vício de comer, enfatizou agora a questão médica e inseriu a abordagem sobre o comportamento da sociedade que julga as pessoas obesas.

Para exemplificar a situação, P mudou de enquadre e utilizou um enquadre da vida real apresentando os julgamentos que as pessoas geralmente realizam quando vê uma pessoa obesa tais como “a pessoa é gorda porque come demais(+), a pessoa come porque quer(+), ela come tu::do que ver pela frente porque quer(+)”. Ao final de cada julgamento, P realiza uma pausa e o alongamento da vogal na palavra “tu::do” para que os alunos consigam refletir sobre esses julgamentos. Depois, P fez a seguinte pergunta: “vocês acham que é ASSIM?” e destacou na sua fala a palavra “ASSIM” através da pista prosódica para enfatizar os julgamentos que ele citou. Os alunos responderam “NÃO”, e A2 informou que come muito quando está ansiosa, logo, conseguiu associar os exemplos citados pelo professor com a sua vida.

Em seguida, P retornou ao enquadre da aula, destacando a comparação que o autor realiza no texto em relação ao vício de beber com o de comer e inicia um novo processo de andaimagem.

P: E::, quando ele comPARA, o autor Drauzio comPARA o:: ví::cio a pessoa que bebe e a pessoa que CO::ME, esse vício é(+), é diretamente (incompreensível) por que quer? Pelos desejos ou vocês acreditam, acham que foi pelo QUÊ, que o texto apresentou::?(+)

A2: pelo sentido que você::, quanto mais você começa a:: ingerir, mais você quer (incompreensível)/

A1: mais você tem vontade.

A2: meio que um impulso.

P: então, você diz como se fosse um impu::lso, né? Bom, não tem nenhuma palavrinha que vocês desconheçam, que vocês ficaram (+) se perguntando, que palavra é essa?

Nesse momento, P realiza a seguinte pergunta: “esse vício é(+), é diretamente (incompreensível) por que quer? Pelos desejos, ou vocês acreditam, acham que foi pelo QUÊ, que o texto apresentou::?(+)”. Para que os alunos identifiquem o que o texto apresenta em relação à pessoa viciada em comer se é por que ela quer ou se é pelo desejo, P utilizou no seu questionamento uma pista prosódica “QUÊ” e uma pausa ao finalizar a sua pergunta. Em seguida, A2 destacou a questão do impulso, e P utilizou o marcador de oralidade “né” para transmitir à A2 uma mensagem positiva em relação a sua resposta e também usou o alongamento da vogal na palavra “impu::lso”. Nesse momento, P fez com que os alunos identificassem algo que está implícito no texto em relação à compulsão para comer que o texto se refere.

Sendo assim, P utilizou como estratégia para o desenvolvimento da sua aula de leitura a identificação do que está implícito e explícito no texto, conforme ele nos esclareceu na entrevista ao ser questionado sobre a utilização de estratégias que auxiliam o aluno a identificar o que está explícito e implícito no texto. Sobre isso, ele nos informou que

Tento utilizá-las para que eles consigam perceber o que está dito e o que não está dito, que eles consigam ver mais profundo no texto, o que não está bem posto, na margem, aliás, na superfície, eu tento dizer a eles que tem algo mais profundo no texto, para que eles possam refletir sobre isso, para chegar nessa profundidade maior do texto (informação verbal)³.

Então, conseguimos identificar que P utiliza essas estratégias nas suas aulas e considera importante que os alunos consigam perceber o que está na superfície do texto como o que está mais profundo no texto, ou seja, o que está explícito e implícito para que possam refletir e identificar o que está nas entrelinhas do texto. Ao apresentar em sala os enquadres da vida real, contextualizou a situação em relação aos julgamentos feitos às pessoas obesas, fez com que os alunos refletissem e chegassem a identificar o que está implícito, que é justamente a questão de os obesos comerem muito por não conseguirem controlar o impulso.

Logo após, P começou o seu questionamento sobre palavras que os alunos desconhecem no texto, e A1 perguntou sobre o significado da palavra insaciável.

³ Ibid.

A1: O que é(+) insaciável?

P: Por exemplo, quando você co::me, que você tá com fome e você almoça e você diz pronto, já chega, eu não quero mais comer, você tá:: ? (+) [saciado.

A2:

[saciado.

P: E quando você tá insacia::do, é quando mais você co::me, você tá insatisfeito, você tá insaciado, você precisa de mais. É questão também, gente, de você observa::r, por exemplo, tem aí uma pessoa e você diz, você vai comer DOIS sanduiches?, você vai comer, tomar com refrigerante?, você vai tomar com isso?, é também essa questão de você também ter::(+), de observar a sensibilidade do outro também tenha das suas observações que você venha fazer sobre o que ele tá comendo, porque a pessoa que tá::, é tipo uma pessoa que é viciada é:: em alguma droga, é a pessoa que tem::(+) HÁBITOS exagerados ou hábitos que eles fazem, que NÃO é da vontade dele, que se eles pudessem MODIFICAR o comportamento, eles modificariam, às vezes, você vai lá e faz observações que podem danificar também aquela pessoa no seu senso de humo::r, no seu humo::r, na questão, às vezes, de não sair de casa com vergonha, porque você começa a fazer observações que não são só tão significativas e importantes pra eles, que às vezes, pode até prejudicar. Ninguém aqui no seu cotidiano tem alguém que percebe isso, que você tem alguém mais, um:: parente, ou alguém que seja (+) mais fofi::nho, mais chei::nho?

Para responder, P, inicialmente, contextualiza, utilizando como exemplo um enquadre da vida real em relação ao momento em que a pessoa está com fome e depois que come para que o aluno reflita e identifique que se trata da palavra *saciado*. Nesse momento, percebemos que P novamente mudou de enquadre para exemplificar uma situação cotidiana e auxiliar os alunos na compreensão. Essa mudança de enquadre é denominada de *footing*. Para exemplificar, P utilizou as pistas de contextualização como o alongamento da vogal na palavra “co::me” e o marcador de oralidade “tá::” localizado no final da pergunta. Em seguida, P realiza uma pausa para que os alunos informem a palavra, e A2 consegue identificar que se trata da palavra *saciado*. Depois, P apresenta o significado da palavra *insaciado* e para exemplificar também utiliza um enquadre da vida real quando diz: “por exemplo, tem aí uma pessoa e você diz, você vai comer DOIS sanduiches? você vai comer, tomar com refrigerante?, você vai tomar com isso?”. Nesse exemplo, ele utiliza uma pista prosódica para dar destaque à quantidade de sanduíches. Em seguida, destacou a questão dos “HÁBITOS exagerados” e “que NÃO é da vontade dele, que se eles pudessem MODIFICAR o comportamento, eles modificariam”. Durante sua fala, modificou a entonação da voz nas palavras “HÁBITOS”, “NÃO” e “MODIFICAR” que estão associadas a uma situação vivenciada pelas pessoas obesas que é a de não conseguir modificar seus hábitos alimentares.

Dando continuidade à aula, P direcionou o enquadre da aula para os aspectos voltados para onde o texto foi publicado, a identificação do autor do texto e a profissão do autor.

P: ONDE esse te::xto foi publiCADO?(+) Por quem foi publiCADO?(+) Foi por um professo::r (+), foi por um policia::l, foi POR QUEM? (+)

AS: Drauzio Varella.

P: Drauzio Varella. E o quê que ele É?(+)

A2: pode ser um doutor, eu acho.

A1: nutricionista.

P: ele é MÉ::DICO, então, é um dos fatores também que faz com que esse é de divulgação científica. O médico faz aquela pesqui::sa, então não é um texto que você vai ver como:: uma propaganda, como:: um anúncio, e sim, um texto que também serve para informa::r que foi escrito e pesquisado em fatos reais, né, em fatos que sejam comprovados científicame::nte./ Oi, A6.

A6: P, Drauzio Varella é:: (incompreensível)

P: É, onde foi que você viu o vídeo?

A6: a professora o ano passado, (incompreensível)

Durante seu questionamento, P utilizou pista prosódica, o alongamento da vogal e também as pausas e percebemos que A2 identificou o nome do autor. Depois, P instigou os alunos a identificarem a profissão do autor. A2 respondeu que poderia ser um doutor e A1 uma nutricionista e notamos que os dois alunos conseguiram relacionar com a área da saúde. Em seguida, P informou que o autor é médico e destacou a sua relação com o gênero de divulgação científica, já que o médico faz pesquisa. P fez também relação com outros gêneros textuais e depois destacou uma característica do gênero pesquisa científica quando falou sobre o texto “que foi escrito e pesquisado em fatos reais, *né*, em fatos que sejam comprovados científicame::nte”. Nessa fala, P usou a pista paralinguística com o alongamento da vogal ao citar a palavra “científicame::nte” e sua intenção foi destacar a questão da comprovação científica.

Em seguida, P orientou os alunos a pesquisarem sobre o autor e começou a questioná-los sobre o que é utilizado para fazer a pesquisa científica.

P: Pronto, é aí também que eu sugiro que vocês pesquisem porque, para vocês pesquisarem a biografia do autor. Que automaticamente quando você vai lá pesquisa sobre a biografia do autor vocês vão perceber(+) ou::tras informações que não vem também acompanhada do texto, tá certo? As vezes vem um boxe do lado falando sobre o autor e não é o caso do nosso livro, que não traz NÉ? Bom vocês vejam também que eles apontam, o autor aponta descobertas de DATAS que não são contemporâneas, ou seja, que não são atuais, ele traz dados que essas pesquisas de divulgação científica são datas, por exemplo, professor, ele pesquisou isso do:: começo do ano pra cá?(+) Ele pesquisou isso do começo do mês pra cá? não, então, são de datas lo::ngas que para fazer essa pesquisa ele teve que passar por etapas e observar até que ele publique o livro, publique isso científicaMENTE. VOcês num ficaram curiosos em perceberem aí também so::bre o que é utilizado por, o que são, quais as coisas utiliZAdas pra fazer essa pesquisa?(+)

A2: rato

P: vocês não VIRAM?

A2: ratos de laboratório.

P: por que é que vocês acham que eles utilizam na maioria das vezes são ratos que(+) dão o nome de camundongos?(+)

A2: é::, por causa que eu acho que o pensamento (incompreensível) raciocínio (incompreensível) meio que o sistema parecido com o nosso, alguma coisa assim.

P: sistema o QUÊ?

A2: parecido com o nosso, uma coisa assim, nesse sentido.

P: mais alguma opinião de alguém, alguém completa a fala de A2?

P: A2 nos disse que:: é:: o:: (+) os especialistas e os cientistas pesquisam pra fazer pra descobrir?/

P: oi!

A4: (incompreensível)

P: então ela disse que porque o organi::sma dele é semelhante, seria semelhante, ou seja, as CÉLULAS/

No seu questionamento, P utilizou o alongamento da vogal, a pista prosódica e no final fez uma pausa para que os alunos respondessem o seu questionamento. A2 conseguiu identificar, informando que se tratava de “ratos de laboratório”, nesse caso, percebemos que A2 fez a ligação com o exemplo informado no texto em relação à pesquisa realizada com ratos obesos. Nesse momento, P poderia ter feito a conexão da resposta de A2 com a abordagem do texto que enfoca a descoberta do campo da obesidade relacionada com ratos.

Logo depois, P começou a perguntar aos alunos sobre a utilização de ratos nessas pesquisas, e A2 conseguiu formular uma resposta voltada para o sistema do rato que é parecido com o humano. Nesse momento, P instigou o conhecimento de mundo dos alunos, por exemplo, pela resposta de A2, identificamos que ela já deve ter lido algo sobre isso e revelou uma informação que faz parte do seu conhecimento de mundo.

Logo após, P destacou que existe semelhança entre o organismo humano e o do rato e começou novamente a questionar os alunos sobre o texto científico.

P: É, quando ele mostrou esses comportamentos das pessoas obe::sas, dessa COMPU::LSÃO que é uma resposta psíquica, ou seja, do psicológico, né? Que não é também (incompreensível) eu quero comer compulsivamente como o texto apontava que é com essas pessoas, ele usa justamente A4 (+) e os demais que é porque semelha::nças nas células e em alguns comportamentos dos ratos e eu acredito também que na maioria das vezes em alguns outros animais que é um pouco semelhante ao do organismo humano não é que é tal qual, mas apresenta semelhanças. POR QUE que essas curiosidades desses textos científicos não só sobre obesidade, mas outros assuntos também relacionados a doenças também são(+) é::(+), pesquisados em animais?(+), por que vocês acham que (+) TEM que ser primeiro o animal, vocês nunca se perguntaram por que direta/

A1: porque eu não sei onde foi que eu vi um assunto que:: (+) é:: (+) pra (incompreensível) saber tipo é:: (+) quais (incompreensível) se é:: (+) do sexo feminino ou masculino

(incompreensível) eles abriam o animal pra tirar experiências do animal pra fazer o teste com o ser humano.

A6: ciências

P: COMO?

A6: CIÊNCIAS

P: É na disciplina de ciências. Então vocês vejam que:: a importância dos textos eles tem que ah:: dialogar, eles dialogam também, NÃO é porque um texto é especificamente de língua portuguesa que ele não vá:: (+) dialogar com ou(+)TRAS áreas, NÉ? Por que você pode dizer: ah, professor esse texto deveria estar onde? No livro de(+)

A2: Ciências.

Nesse momento, P utilizou uma pista prosódica no início da pergunta, ao indagar os alunos sobre as pesquisas relacionadas a outras doenças que são realizadas em animais e, no final uma pausa, depois fez outro questionamento “por que vocês acham que (+) TEM que ser primeiro o animal, vocês nunca se perguntaram por que direta?”, antes de finalizar essa pergunta ocorreu um corte na sua fala, pois A1 informou que já tinha visto em que “abriam o animal *pra* tirar experiências do animal *pra* fazer o teste com o ser humano.” Nesse momento, foi ativado o conhecimento enciclopédico de A1 e A6 que informou que tinham visto na disciplina de ciências. P, em sua fala, usou a pista prosódica e também a paralinguística ao destacar a relação do texto com outras áreas que, no caso, foi a de ciências.

Logo, é importante destacar que, nessa ocasião, P estimulou os alunos a emitirem o seu conhecimento prévio que é levado em consideração durante a aula. Fazendo uma relação com o que P nos informou, ao ser indagado se esse conhecimento do aluno é considerado durante a leitura, P nos informou o seguinte:

Sim, é considerado, por que ele começa a fazer a comparação de elementos e de coisas e situações que estão no texto, eles começam a apresentar coisas do cotidiano e apresentando conhecimentos que tem, como: “ah, professor já ouvi falar sobre isso”, “eu já passei por tal situação”, “eu já vi”, “já vivenciei”. Então, isso aí é importante porque os conhecimentos prévios que ele tem sobre o assunto ou sobre a situação daqueles pontos do texto seja por parágrafos, eles fazem um destaque no parágrafo e conseguem ter algum conhecimento sobre aquilo, que é levado em consideração e eu peço que ele diga e reflita junto com a turma ressuscitando novas reflexões (informação verbal)⁴.

Verificamos, portanto, que P considera o conhecimento prévio dos alunos nas suas aulas de leitura, pois, durante a leitura dos textos, os alunos apresentam situações do cotidiano que já vivenciaram, fazendo relação com o texto e expõem os conhecimentos já arquivados na sua memória. Em consonância com a prática, P declara importante ativar esse conhecimento,

⁴ Ibid.

pois, através dele, os alunos revelam o que sabem sobre o assunto ou sobre determinados pontos do texto, eles conseguem obter algum conhecimento sobre o que é abordado no texto e, por isso, a importância de ser levado em consideração, já que é compartilhado para os colegas, todos tem a oportunidade de refletirem junto e faz com que surja novas reflexões.

Prosseguindo, P frisou sobre a questão da interdisciplinaridade e iniciou um novo questionamento, agora enfocando sobre vacinas e medicamentos.

P: mas é importante porque vocês tem que entender que(+) elas estão dialogando também que a gente chama esse processo de interdisciplinar; ou seja, são as disciplinas se comunicando entre si. O que é que eu queria, gostaria de suscitar em vocês, aquela pergunta, POR QUE que, por exemplo, VACINA, vocês acham que essas vaci::nas, que essas medicações, essas campanhas que são voltadas para a medicação são TESTADAS no comportamento de animais?

A2: para poder saber mais ou menos como /

A3: tipo para não afetar também o ser humano, né.

P: É, justamente utilizam também para que(+), isso é tudo LEGAL, então, às vezes, já aconteceu situações de dizer assim: ah, tadinho dos animais, por que vão fazer isso? Mas, isso é:: (+) tudo legal, eles utilizam aqueles animais, apesar de (+) serem mutações que vão acontecer, são (+) MODIFICAÇÕES que vão acontecer naquele animal, tem gente que tem dó, tem gente que defende e tem gente que é contra, mas pela ciência e tudo de forma LEGAL são eles que são utilizados como cobaias.

A2: (incompreensível) podia ter alguma reação e podia morrer.

P: É como se:: o humano nesse caso a ciência de descobertas o::(+) humano fosse prioridade a ser conservada.

P fez o seguinte questionamento: “POR QUE que, por exemplo, VACINA, vocês acham que essas vaci::nas, que essas medicações, essas campanhas que são voltadas para a medicação são TESTADAS no comportamento de animais?”. Nessa pergunta, P usou a pista prosódica para iniciar a pergunta e para destacar “VACINA” e “TESTADAS”. Nesse caso, identificamos que A3 conseguiu responder o seu questionamento ao dizer: “tipo para não afetar também o ser humano, né”, ou seja, que se faz as experiências primeiramente em animais para que o ser humano não seja afetado, após essa resposta, P utilizou “É justamente” para transmitir para A3 uma mensagem positiva em relação a sua resposta, depois destacou a questão da legalidade dessas experiências e utilizou uma pista prosódica ao dizer:” isso é tudo LEGAL”. Assim, podemos perceber que P realizou um processo de andaimagem e fez com que os alunos identificassem várias situações em que são feitas experiências com animais para não afetar o ser humano, como P diz na sua última fala: “o::(+) humano fosse prioridade a ser conservada”.

Dando continuidade à aula, P apresenta um enquadre da vida real sobre o que as pessoas dizem em relação a pessoa que come muito “ah, você não tá satisfeito, você não tá

saciado” fazendo uma relação do que está contido no texto com o que as pessoas dizem e também destaca a questão do preconceito.

P: que não TÁ saciada, então tem gente que o próprio autor apresenta no texto que ele diz o seguinte que (+) você CO::ME e as pessoas chegam lá e dizem: ah, você não tá satisfeito, você não tá saciado e as vezes você pensa que é porque a pessoa quer, ela come de forma exagerada porque ela QUER, ela é gorda porque ela QUER, assim como apresenta o autor do texto, NÉ? Mas não é, é preciso que você ente::nDA, estu::de sobre esses assu::ntos, sobre os comporTamentos pra que quando você se deparar no dia a dia, você se deparar com situações de pessoas, nós, jovens não nos depara, não venha a:: a xingar, a (incompreensível) porque isso também gera ou::tros problemas, além desses problemas de comer compulsivame::nte, de modificar a estética, tem a questão psicológica dos SUJEI::TOS que são tratados no texto, ou seja, as pessoas da sociedade. Tem pessoas que (+) se pri::VAM, se resguarDAM, procuram o isolame::nto isso pode acarretar ou::tros problemas, TÁ certo?(+)

A3: professor, tem gente que tem preconceito, né.

P: por quê?

A3: porque tem gente que é obe::so, fica com preconceito.

P: tem sim, tem gente que passa a ter vergonha e a pessoa não pode julGA::R nessa característica, ah, porque você é ALTO, você é BAIXO, você é GO::RDO, você é MAGRO porque nós estamos lidando com(+) PESSOAS, pessoas tem sentimentos e sofrem por isso, então, é desmistificar essa questão também de:: (+) estética, as pessoas visam muito isso.

Nessa situação, P utiliza diversas pitas prosódicas, inicialmente, destaca “CO::ME” e “QUER” para os alunos fazerem a relação do que as pessoas dizem com o que realmente acontece com quem come muito, fazendo um comparativo com o que apresenta no texto. Além disso, P apresenta um enquadre direcionado para as críticas que o obeso recebe no seu dia a dia. Logo em seguida, P destaca a questão de os alunos entenderem, estudarem, sobre esses assuntos e comportamentos. Nesse momento, P utiliza pistas prosódicas e paralinguísticas para realçar a importância da sua fala para que os alunos reflitam sobre o comportamento de muitas pessoas e até se identifiquem na situação. Depois enfoca que essa atitude pode acarretar “ou::tros problemas. Além desses problemas de comer compulsivame::nte, de modificar a estética, tem a questão psicológica dos SUJEI::TOS que são tratados no texto, ou seja, as pessoas da sociedade. Tem pessoas que (+) se pri::VAM, se resguarDAM, procuram o isolame::nto isso pode acarretar ou::tros problemas, TÁ certo?(+)”. Nesse caso, P utiliza pistas paralinguísticas e prosódica para destacar os outros problemas que podem atingir quem é obeso, como o psicológico, destacando o isolamento.

Logo após, percebemos que A3 consegue fazer sua reflexão e identificar uma situação real que acontece com as pessoas obesas que é a questão do preconceito quando ela diz: “professor, tem gente que tem preconceito, né” e, quando P a questiona, ele responde: “porque

tem gente que é obe::so, fica com preconceito”. Depois, P passa uma mensagem positiva para A3 ao dizer “tem sim” e começa a apresentar alguns julgamentos que as pessoas realizam e utiliza a pista prosódica nas palavras: “ALTO”, “BAIXO”, “GO::RDO”, “MAGRO” para enfatizar as palavras que as pessoas utilizam e que ferem o sentimento do outro.

Prosseguindo, P retornou para o enquadre da aula, voltando-se para o texto e prosseguiu os seus questionamentos sobre o ensinamento do texto, dando destaque a questão alimentar.

P: esse texto pode nos apontar ou::tras coisas, ALÉM de você se preocu::PAR só nessa questão de tentar equiliBRA::R, o que é que também pode nos ensinar:: sobre ISSO?(+) você leu o te::xto, você viu o TE::MA que o texto vai tratar sobre a questão da obesi::DADE, quais foram os outros alertas que isso aí pode nos trazer? (+) Você tem que se alertar em QUÊ?(+)
A2: ele tem que entender que deve moderar senão chega uma hora que vai ficar comendo tudo compulsivamente.
P: se você vai ao MÉDICO, por exemplo, um:: (+) a nutricioni::sta (+) que é um médico responsável pelo QUÊ?(+)
A2: pela nutrição e a saúde:: (+) do jeito de alimentar.
P: a saúde alimentar, isso. E::(+), esse texto também nos alerta pra qua::ndo(+), serve PRA QUÊ?(+) pra você se orientAR e as pessoas que estiverem a sua volta que também apresentem essas características, você se ALERTAR DE QUÊ? PRA indiCA::R profissionais da área pra que busquem indicações na questão alimentar. QUAIS são esses alime::ntos que podem causar a obesiDADE? (+)
A2: industrializados, principalmente.
A3: salgados, professor.
P: QUAIS são esses?(+)
A2: enlatado::s, é:: com grande quantidade de conserva::ntes, entre outros.
P: QUAIS são esses? (+) Vocês COMEM? (+)
A8: eu como tudo, agora mais besteira do que essas coisas saudável
A1: pizza, tudo.

Assim, P instiga os alunos a falarem sobre o ensinamento do que o texto quer nos alertar e, para isso, utiliza as pistas paralinguística e prosódica nas palavras relacionadas ao que já foi identificado no texto, fazendo a seguinte pergunta: “Você tem que se alertar em QUÊ?(+)”. Depois realiza uma pausa e verificamos que A2 consegue formular uma resposta voltada para a questão da moderação na hora de comer. Percebemos que, na sua resposta, A2 disse “ele”, referindo-se ao obeso. Nesse momento, P poderia ter instigado A2 a identificar que essa mensagem é para todas as pessoas.

Depois, P realizou um novo questionamento voltado para o nutricionista. Em sua pergunta, P utilizou a pista prosódica para destacar o “MÉDICO” e a paralinguística em “nutricioni::sta” e, ao perguntar sobre a responsabilidade do nutricionista, P instigou o conhecimento prévio dos alunos, sendo que A2 conseguiu responder que ele é responsável

“pela nutrição e a saúde:: (+) do jeito de alimentar”. P organiza a resposta de A2 e transmite uma mensagem positiva em relação a sua resposta.

Logo após, apresenta outro questionamento, utilizando pistas prosódicas e paralinguísticas, destacando as palavras “PRA QUÊ?”, “ALERTAR DE QUÊ”, “PRA indiCAR::”. Ao realizar a pergunta: “serve PRA QUÊ?(+)”, P realiza uma pausa, em seguida, apresenta que serve para orientar você e as pessoas ao redor e aumenta a entonação da voz na palavra “orienTAR”. Depois, volta-se para a questão do que o texto quer alertar: ele responde e informa sobre a questão de se procurar profissionais da área para buscar indicação alimentar. Notamos que P formula muitas perguntas seguidas e não aguarda as respostas dos alunos, apresenta logo a sua afirmação. Caso esperasse, poderia ser que ocorresse uma maior participação dos alunos, e isso o auxiliaria para avaliar a compreensão do texto. Depois, realiza a seguinte pergunta: “QUAIS são esses alime::ntos que podem causar a obesiDADE? (+)”. Ao realizar a pausa, P aguarda a resposta dos alunos, sendo que A2, A3 e A1 começam a interagir e citam o nome de alguns alimentos. P também pergunta: “Vocês COMEM? (+)”. Percebemos que A8 informa que come “mais besteira do que essas coisas saudável”. Logo, P fez com que os alunos refletissem sobre os seus hábitos alimentares e, além disso, poderia ter feito uma relação com o que o texto apresenta sobre os avanços da culinária, instigando ainda mais os alunos a falarem sobre os hábitos alimentares deles.

Em outro momento da aula, P faz um questionamento voltado para outros problemas que o vício de comer acarreta.

P: vocês acreditam que:: esse vício de COME::R, ele pode acarretar além desse problema da obesidade, ele pode acarretar outros problemas?(+)
AS: SIM
A2: diabetes
A3: colesterol

Percebemos que os alunos conseguiram identificar os problemas de saúde ocasionados pelo vício de comer como A2 apresentou “diabetes” e A3 “colesterol”, sendo ativado o conhecimento prévio deles a respeito desses problemas de saúde. Além disso, P poderia ter instigado os alunos a comentarem sobre o que conhecem a respeito de cada problema informado.

Para finalizar a aula, P solicitou que os alunos anotassem as palavras desconhecidas e comunicou que eles iriam fazer uma atividade.

P: então, olhe, façam isso, anotem as questões, as perguntas, as palavras que vocês desconhecem e em outra aula a gente vai discutir. E agora a atividade, página 210.

Nesse momento, P situou os alunos novamente no enquadre da aula ao informá-los sobre o desenvolvimento da atividade. O enquadre dessas aulas foi desenvolvido da seguinte forma: leitura silenciosa, leitura compartilhada, análise do texto e finalizada com a atividade e o foco de leitura utilizado foi na interação autor-texto-leitor.

Ao perguntarmos a P sobre o direcionamento do foco da leitura nos eventos de leitura, seja para entender o pensamento do autor, para decodificar o texto ou para a interação autor-texto-leitor, ele nos informou o seguinte:

Utilizo os três, esclareço para o aluno e a turma que eles têm que ter esses focos, foco no texto, foco no autor e autor-texto-leitor, porque os conhecimentos prévios que ele tem sobre aquele determinado assunto, sobre o que o autor quer dizer do texto e sobre os possíveis caminhos que o autor, com o texto, quer levar para o leitor, para que ele possa refletir sobre aquilo, esses três focos são importantes e eu sempre faço com que eles entendam sobre essa mediação e essa diferenciação (informação verbal)⁵.

Com essa resposta, podemos identificar que P, assim como faz na prática, considera os três focos de leitura, o texto, o autor e o autor-texto-leitor, nos comunicando que os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre aquele determinado assunto são levados em consideração, sobre o que o autor quer dizer do texto também e sobre os possíveis caminhos que o autor faz com que o leitor reflita, fazendo com que os alunos entendam através da mediação.

Enfim, percebemos que o foco da leitura utilizado nessas duas aulas foi na interação autor-texto-leitor, pois além de decodificar o texto quando realizaram a leitura silenciosa e compartilhada e de identificarem as ideias do autor, os alunos tiveram a oportunidade de interagir, de verbalizarem o seu pensamento, de serem ativos na construção do conhecimento e foram instigados a identificarem o que estava explícito e implícito no texto.

Nas aulas 3 e 4, o professor utilizou o texto “Porta de colégio” que é de autoria de Affonso Romano de Sant’Anna e tinha como propósito discutir o gênero textual crônica. Ao iniciar a aula 3, P pediu para os alunos abrirem o livro na página que continha o texto e solicitou que eles realizassem a leitura silenciosa.

P: página 82 e 83, vamos fazer uma leitura silenciosa desse texto, certo?

⁵ Ibid.

P situou os alunos no enquadre de aula ao pedir que eles abrissem o livro nas páginas 82 e 83 e solicitou para realizarem a leitura do texto. Dessa forma, os alunos detectaram o que seria desenvolvido no enquadre da aula, nesse caso, a leitura do texto contido na página informada.

Detectamos que, ao desenvolver o trabalho com a leitura, P contempla iniciar a aula com o desenvolvimento da leitura silenciosa. Ao conversarmos com P, ele nos informou que, nas aulas de leitura, a metodologia acontece da seguinte forma:

A princípio uma leitura silenciosa, segundo quando eles estão mais dispostos eles pedem para iniciar uma leitura compartilhada e segundo eu faço uma leitura para que eles possam ir acompanhando para eles perceberem a entonação, a respeito de vírgula, ponto, quando tem fala de narrador, fala de personagem dependendo do texto, então eles conseguem fazer essa interação e eu sempre faço essa leitura, silenciosa e compartilhada, ou silenciosa e mediada pelo professor e eles acompanham a leitura (informação verbal)⁶.

P considera importante os alunos lerem previamente o texto para que eles tenham o primeiro contato com o texto e depois realiza a leitura compartilhada que pode ser desenvolvida tanto pelo professor como pelos alunos. De acordo com os PCN, a leitura pode ser realizada de forma silenciosa, em voz alta ou pela escuta de alguém que lê, sendo que alguns cuidados serão necessários no trabalho com a leitura, dentre eles é que “[...] toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes” (BRASIL, 1997, p. 45). Dessa forma, antes da realização da leitura em voz alta é relevante a realização da leitura silenciosa para o aluno ter o contato prévio com o texto.

Além disso, identificamos que, no início dessa aula, P não realizou nenhuma atividade de pré-leitura como motivação para ativar o conhecimento prévio dos alunos, o que o auxiliaria a realizar um diagnóstico sobre o conhecimento enciclopédico deles. Segundo Bortoni-Ricardo, *et al.* (2017, p. 56)

[...] antes de iniciar a leitura, é relevante também ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios dos leitores. Para realizar essa tarefa, é preciso, primeiro, fazer um diagnóstico do que os leitores sabem acerca do tema. Com esse diagnóstico, será possível avaliar a necessidade de prestar mais informações acerca do assunto.

⁶ Ibid.

Sendo assim, é interessante que o professor, antes de iniciar a leitura, realize previsões sobre o texto explorando o título, o subtítulo e as imagens contidas no texto. Atuando dessa forma, P instigaria a participação dos alunos para formularem hipóteses e preverem o conteúdo do texto e, logo após, os direcionaria para a realização da leitura silenciosa. Além disso, é importante levar em consideração que ao solicitar a leitura de um texto, o professor informe aos alunos o objetivo da leitura “[...] porque direciona a ação do aluno para a obtenção dos resultados pretendidos” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p. 107), ou seja, com a informação desse objetivo, é fornecida ao aluno uma razão para a leitura, isso faz com que ele tenha um direcionamento durante a realização da leitura e vá de encontro ao propósito almejado.

Noutro questionamento, durante a entrevista a P sobre se os objetivos que norteiam a leitura estão claros para os alunos, ele nos informou que

Sim, os objetivos da leitura é a compreensão, a participação, a reflexão e também os caminhos de possíveis produções. A partir de todo o texto, esses objetivos tem que nortear, eu sempre busco norteá-los, que eles consigam perceber isso daí, para que não seja só uma decodificação de leitura, de palavras que está posta pelo autor (informação verbal)⁷.

P afirma que os seus objetivos estão relacionados à compreensão, à participação, à reflexão e também ao caminho de possíveis produções, destacando que sempre busca nortear os alunos, para que a leitura não seja apenas um processo de decodificação ou voltado para a identificação do pensamento do autor. Percebemos que P realizou esses procedimentos durante todas as aulas observadas, mas não foi esclarecido para os alunos o propósito da leitura antes de iniciá-la.

Após a realização da leitura silenciosa, P desenvolveu a leitura do texto em voz alta e, ao finalizá-la, começou a realizar o processo de andaimagem por meio de perguntas relacionadas ao texto, como parece já ser sua estratégia predominante.

É:: o texto, ele é bastante reflexivo né, ele permite (+) que::, perce(+), pra a nós pensarmos diante de algumas situações. Esse texto(+), quem consegue caracterizar, perceber QUAL o gênero desse texto? (+) Esse texto permite refletir sobre alguma COISA? (+)
A2: SIM
P: sobre o QUÊ?(+)
A2: a vida.
P: a vida. E:: (+) pra esse texto (+) de Affonso Romano fazer refletir sobre a vida o que é que ele traz? Ele apresenta o QUÊ?(+) *Pra que nós possamos compaRAR e refletir com a vida,*

⁷ Ibid.

ele traz o QUÊ? Sobre o QUÊ? (+) qual é o lugar que ele cita? Quais são os personagens?

A1: exemplos de alunos na escola.

P: Sim, é. Por que você acha, vocês acham que ele traz alu::nos, ou seja, sujeitos, pessoas, adolescentes pra trazer essa comparação, FAZER esse PARALELO com a vida?

A2: meio pra que NÓS, entre aspas adolescentes e crianças, comparar que a vida pode ser multiplicada por uma redoma.

P: o que seria essa redo::ma? Quem, quem na opinião/

A2: a escola, a casa, a questão dos amigos, essas coisas assim.

P: REDOMA, o que significa redoma?

A2: ao redor

A10: (incompreensível)

P: o que A10?

A10: proteção

P: proteção, então as pessoas que são citadas no texto quem são?

A10: adolescentes

Em relação ao processo de andaimagem, inicialmente, P questiona os alunos sobre o gênero do texto. Ao realizar a pausa, não ocorreu a participação dos alunos e P reformula sua pergunta, agora, direcionada para a reflexão que o texto permite realizar. Após, esse questionamento, P desenvolve um processo de andaimagem em que ocorre a interação dos alunos e durante seus questionamentos utilizou as pistas de contextualização como a prosódica e a paralinguística.

Assim, ao perceber que A2 identificou que o texto fazia uma reflexão, P perguntou: “sobre o QUÊ?(+)” e A2 informou que foi sobre “a vida”. Percebemos que, em seguida, P repetiu a resposta de A2 transmitindo uma avaliação positiva e já formulou um novo questionamento utilizando a resposta de A2 em relação ao que o texto apresenta que podemos comparar com a vida. Nesse momento, P realiza uma entonação ascendente quando aumenta a voz no pronome “QUÊ” ao finalizar a pergunta e na palavra “compaRAR”, além disso realiza diversas pausas.

Dessa forma, verificamos que A1 conseguiu identificar o que o autor utilizou no texto para fazer uma reflexão sobre a vida, quando disse: “exemplos de alunos na escola”, informando tanto os indivíduos como também o espaço em que acontece a história narrada. E, novamente, P transmitiu uma mensagem positiva ao dizer: “Sim, é” e deu continuidade a uma nova pergunta voltada para a atuação dos atores do texto na intenção de fazer o paralelo com a vida e A2 disse: “meio *pra* que NÓS”.

Logo, podemos afirmar, nesse momento, que A2 conseguiu identificar que o texto estava direcionado para ele e todos os alunos, já que são adolescentes. Depois, P instigou os alunos sobre o significado da palavra *redoma*, que não está explícita no texto, ou seja, o seu questionamento foi voltado para o que está implícito no texto e A10 conseguiu responder

quando disse que redoma é “proteção” voltada para os adolescentes, demonstrando ter compreendido o significado dessa palavra pelo contexto.

Sendo assim, notamos que P está sempre utilizando o modelo tripartite chamado de IRA (iniciação-resposta-avaliação), que segundo Bortoni-Ricardo, *et al.* (2017, p. 27) “O IRA se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor”. Nesse caso, P inicia o questionamento, os alunos respondem e ele avalia a resposta e consegue fazer com que os alunos interajam, realizando novos questionamentos. Além disso, a atuação de P, nesse momento, foi muito positiva, ele realizou o papel de mediador, fez com que os alunos verbalizassem o seu pensamento, sendo ativos na construção do conhecimento, formulando respostas que estavam de acordo com o texto e também fez com que eles identificassem o que está explícito e implícito no texto.

Prosseguindo a aula, P direcionou o seu questionamento para a identificação do gênero textual a que o texto pertence como já tinha feito anteriormente e os alunos não haviam respondido.

P: vocês também, você também, A10. Vocês aí(+), conseguiram entender, quem foi que leu o texto. ESSE texto seria, possivelmente, vocês acreditariam que seria::(+) um ANÚNCIO?

AS: NÃO

P: seria::(+) um texto:: (+) científico?

AS: NÃO

P: POR QUE que vocês dizem que não?(+) O último texto que foi lido em sala era o QUÊ?

A2: científico.

P: POR QUÊ? Nós discutimos algumas características dele. Então, por que que vocês conseguem perceber características NESSE que não tem no outro pra dizer que não é um texto científico.

A2: meio que a informação que tem nele, porque a informação que tem nele é meio que o nosso dia a dia entre aspas.

P: a informação do nosso dia a dia, é algo que faz, você quis dizer também em outras palavras, acrescentando a sua fala que:: traz coisas do nosso cotidiano pra refletir no texto, nas situações do texto, NÉ? Mais alguma coisa que vocês percebem de características, gente(+), nesse texto?

A1: os dois textos, o anterior e esse, é:: comparado, é:: tá falando sobre o nosso dia a dia.

P: o outro(+), o texto anterior você conseguiria refletir sobre o QUE em comparação com esse? Qual era o mais longo esse ou o anterior que nós lemos?

AS: o anterior

P: qual era o gênero do anterior?

A2: científico.

P: pronto, lembrando das características do anterior e voltando pra esse texto de agora, ele traz (+) elementos, ou seja, traz uma língua::gem que você perceba que não seja científica, vocês já conseguiram identificar isso, então:: (+) qual seria esse gênero, quem ARRISCA?(+)

A2: de uma forma ou de outra é informativo.

Nesse instante, P foi questionando os alunos sobre o gênero textual, primeiramente, perguntou se era um anúncio, eles responderam que *não*, também perguntou se era científico, e responderam que *não*. Depois, P fez um paralelo entre o texto científico que tinha sido estudado na aula anterior com o texto *Porta de Colégio*, fazendo assim, a relação entre o enquadre da aula passada com o da aula atual, fazendo uso das pistas de contextualização. A2 respondeu que o texto da aula atual enfoca informações do dia a dia, P acrescentou à resposta de A2 dizendo que “traz coisas do nosso cotidiano *pra* refletir no texto, nas situações do texto, *NÉ?*”. No final utilizou o marcador de oralidade “*NÉ?*” para confirmar a sua avaliação positiva em relação ao que foi dito.

Infelizmente, devido à falta de conhecimento enciclopédico em relação ao gênero em que o texto se enquadra, os alunos não conseguiram identificá-lo, apesar de o professor direcionar os seus questionamentos para que eles detectassem as características do gênero presentes no texto, ou seja, fez com que os alunos identificassem o seu caráter reflexivo, a abordagem de uma situação cotidiana e também enfocou a questão de se tratar de um texto curto.

Em seguida, P formulou perguntas direcionadas para a identificação do narrador do texto, o espaço, a reflexão e a comparação presente no texto para, em seguida, perguntar sobre o gênero.

P: o que foi que vocês perceberam, aqui? Tem narraDO::R, tem persona::gem, tem narrador persona::GEM?

A2: ele meio disse que::, o cara que é narrador, conta a sua história, está meio que falando um pouquinho (incompreensível) cotidiano presente nessa história, ele compara, uma comparação como era antes.

P: quais eram os luga::res?(+)

A2: esco::la, rua.

P: e o que mais? EsCOla e quando o narrador trata de esCO::la, daquele lugar específico, daquelas pessoas, ele tenta fazer você refletir e comparar com o quê?

A2: com o nosso cotidiano, (incompreensível)

P: e esse cotidiano é o que, A10? O que seria esse cotidiano quando a gente ver no dia a dia, é algo o QUÊ? Quando TUDO o que você faz no seu dia a dia, (incompreensível) a gente atribui ao quê? A nossa o quê?

A2: vida

P: a NOssa (+) vida

AS: vida

P: então, (+) alguém se arriscaria te::ntar lembra::r ou seria preciso uma segunda leitura pra vocês conseguirem TEN::TAR identificar o gênero? (+) Vocês não lembram de nenhum gênero que vocês viam que traziam situações ou aquela característica de que aquele texto (+) FAZ você refletir diante do acontecimento, diante do que você leu, qual seria esse TEXTO?

(+) vocês lembram? (+)

A2: não.

P: não lembram? (+)

A2: não, porque eu pensei no sentido que era:: meio que uma informação, outro meio que demonstrativo, nesse sentido.

Em relação às perguntas desenvolvidas por P, percebemos que ele utilizou as pitas prosódicas e paralinguísticas nas palavras “narraDO::R”, “persona::GEM” para destacar o que ele desejava explorar. Depois, A2 verbalizou sua resposta, expondo que o narrador “conta a sua história” e conseguiu identificar a comparação presente no texto ao dizer que o “cotidiano presente nessa história, ele compara, uma comparação como era antes”, ou seja, que o narrador faz uma comparação de como era antes com a situação observada.

Dando continuidade, P desenvolveu o processo de andaimagem, voltado para o espaço da narrativa, ou seja, o lugar em que se passa a história. Como contribuição, A2 apresentou “esco::la, rua.” Depois, P direcionou seu questionamento para reflexão e comparação presente no texto. A2, novamente responde e informa que é “com o nosso cotidiano”. P destacou o que seria esse cotidiano e A2 responde que é em relação a nossa vida. Como só A2 respondeu, P faz novamente a pergunta para que todos participem, repete “a NOssa (+)” e faz uma pausa para que os alunos deem continuidade à resposta.

Por fim, P depois de fazer todo esse direcionamento de forma explícita e implícita para as características do gênero crônica, com o intuito de auxiliar os alunos a identificarem o gênero, eles não conseguiram identificá-lo. Acreditamos que, nesse caso, o que dificultou foi a falta de conhecimento enciclopédico em relação ao gênero crônica.

Após os questionamentos de P, observamos que A2 informou sobre o sentido demonstrativo do texto e P começou a realizar algumas perguntas sobre a palavra que apresenta esse sentido.

P: demonstrativo. Você percebe algumas, alguma palavra na escrita do texto pra você, PRA SER demo::nstraTIVO, A2. Quais seriam? (+) COMO é que você consegue identificar assim, se você lesse um texto, se você visse algum parágrafo, é:: que você consegue atribuir essa característica de:: demonstrativo, a partir de quê? O que é que você usa pra demonstrar::?

A2: é no sentido (incompreensível) no dia a dia, a vida das pessoas e a vida dele como já passou.

P: OH, primeiro, segundo, vamos aí ao terceiro parágrafo para percebermos ALGO demonstrativo como A2 sugeriu aí, vamos aí. (+) AQUELE ali, aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; AQUELA de cabelos loiros e crespos vai ser dona de butique; AQUELA morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; AQUELA esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão

*Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, AQUELA quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na po::rta da vida e podem brincar. ((LENDO)) O que VOCÊS perceberam aí pra ser TÃO demonstrativo, o que é que é tão::(+), qual é o elemento, qual a palavra/
A2: aquela*

Em seguida, A2 informou sobre o sentido que conseguiu identificar quando falou “é no sentido (incompreensível) no dia a dia, a vida das pessoas e a vida dele como já passou.” Nessa situação, percebemos que A2 compreendeu o sentido demonstrativo presente no texto em relação aos aspectos do dia a dia relacionados à vida das pessoas que estão sendo observadas e as situações já vivenciadas pelo narrador, mas não conseguiu identificar a palavra responsável por dar esse sentido. Portanto, P conduziu os alunos a observarem o terceiro parágrafo do texto e realizou a leitura do parágrafo, aumentando a entonação da voz ao ler a palavra “AQUELA”, palavra utilizada pelo narrador para demonstrar como seria o futuro de cada pessoa observada. Após esse procedimento, A2 conseguiu identificar a palavra. Para que isso acontecesse, P utilizou a pista prosódica durante a sua leitura com o intuito de auxiliar os alunos a identificarem.

Ao dialogarmos com P sobre a utilização das pistas de contextualização, ele nos informou que

[...] eu sempre friso na minha entonação para que eles percebam através da minha entonação de voz e sempre que termina a leitura a gente faz uma reflexão sobre a estrutura do texto e essa estrutura para que eles consigam perceber, analisando a minha leitura para que eles percebam onde eu fiz a pausa, onde eu utilizei um tom de voz para cada situação (informação verbal)⁸.

P destaca a mudança na entonação e a pausa como pistas para que os alunos percebam as situações do texto e façam as suas reflexões. Assim como falou, constatamos, ao observarmos as aulas, que P utilizou as pistas de contextualização prosódicas e paralinguísticas para auxiliarem os alunos a realizarem a compreensão do texto.

Logo após, P conduziu o seu questionamento para a identificação de uma palavra ou letra diferente presente no texto. Ao realizar a leitura do parágrafo que continha a palavra, P utiliza a pista prosódica e paralinguística ao ler a palavra “ESTÓ::RIAS”, elevando a entonação e realizando o alongamento da vogal.

⁸ Ibid.

P: eu aconselho que façam isso, é bom, porque quando vocês forem pegando os textos vocês, vocês pra não tá perdido, vocês vão se familiarizar, AH, eu lembrei daquela palavra (incompreensível) tal canto (incompreensível). Então, vamos aí, olha só, vamos ver se vocês percebem algo diferente aí, em alguma palavra ou alguma letra diferente. Estou olhando aquele ba::ndo de adolescentes com evidente ternura. Pudessem passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas ESTÓ::RIAS da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aQUÁ::rio e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo. ((lendo))

A1: professor, estórias e história existe alguma diferença, porque história com hi é:://

P: calma aí, vamos por partes. Qual foi a palavra que::, que:: A1 percebeu? Diga aí, A1.

A1: estórias.

P: por que, o que ela tem de diferente?

A1: porque estórias é muito diferente de história, porque estórias com e é:: tipo lendas que não são verdadeiras e histórias são verdadeiras.

P: no caso, você é:://

A2: eu achava que estórias com e ficaria errado.

Assim que o professor acabou de ler o parágrafo, A1 foi logo informando a palavra que está diferente e já estava desenvolvendo uma resposta para explicar a diferença, mas P realizou um corte na voz de A1, para que a identificação ocorresse por partes e começou a realizar o processo de andaimagem: inicialmente, sobre a identificação da palavra e depois sobre a diferença que existe entre elas. Dessa forma, A1 identificou que a palavra era *estórias*, explicou a diferença existente entre *estórias* e *história*, nos dando a oportunidade de identificar que A1 conseguiu transmitir o seu conhecimento de mundo em relação a diferenciação dessas palavras e, além disso, que A2 não tinha conhecimento, ocorrendo assim, o compartilhamento do conhecimento.

Dando prosseguimento à aula, A1 e A6 não tinham conhecimento do significado da palavra *carochinha* e perguntaram a P. Antes que P fizesse algum direcionamento, A2 já foi logo dando sua contribuição “são estórias que não exi::ste::m”.

P: que era a escrita era que estaria errada, né? (+) Mais alguém? Os meninos aí, NÃO tem NADA pra falar sobre o que a gente tá discutindo sobre o TEXTO, não conseguiram identificar NADA, perceber NADA.

A6: professor/

A1: eu quero saber outra coisa, o que é:: /

A6: carochinha.

A1: é isso aí, carochinha.

A6: (incompreensível) /

A2: são estórias que não exi::ste::m/

P: pera aí, A2. Como é A6, o que é que você achou interessante? PREstem atenção, viu.

A6: *é isso que tá dizendo aí mesmo, caro::*
P: *carochinhas. O que seria essas estórias?(+)*
A10: *estórias contadas pra assustar crianças.*
P: *PRONTO, OLHEM aí o contexto, vamos, peGUE::mos essa palavra estórias com e e vamos:: (+) ler totalmente aí pra ver se a gente atribui o sentido. Ele diz aí, oh: PuDE::sse ((lendo)) no último parágrafo, viu, eu já tou no segundo ponto. PuDE::sse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas esTÓrias da caroCHI::nha antes que o lobo FERROZ(+)) os assaltasse na esquina. ((lendo))*
A1: *professor, isso tá:: no bom sentido, porque eu aprendi isso na época do folCLO::re, é tipo lendas que eram pra assustar crianças no folclore.*

P pediu para que A2 esperasse, escutou novamente A6 e fez o seguinte questionamento “O que seria essas estórias?(+)” e realizou uma pausa que é uma pista paralinguística. A10 respondeu que são “estórias contadas pra assustar crianças”. Prosseguindo, P disse “PRONTO”, transmitindo uma avaliação positiva em relação à resposta e realizou novamente a leitura do parágrafo, utilizando pistas de contextualização fazendo com que os alunos identificassem o significado da palavra pelo contexto. Sendo assim, A1 conseguiu compreender o que seria estórias da carochinha e fez uma relação com o que ela sabia a respeito sobre a palavra *estórias*.

Então, percebemos que P consegue administrar muito bem a participação dos alunos conforme nos informou na entrevista, sendo

Um por vez, ou se uma já está falando que o outro não interrompa para que não quebre, nem sempre respeitam e é preciso chamar a atenção para que eles respeitem a vez do outro, mas é sempre um por vez e eu peço que um guarde a pergunta para quando o outro terminar de falar e possa interagir também (informação verbal)⁹.

Continuando a aula, P informa o que seria desenvolvido no enquadre da aula, que no caso, foi realizada uma leitura compartilhada e solicita que eles percebam a participação do narrador no texto.

P: *Vamos fazer a leitura compartilhada. Ago::ra, vamos perceber(+)) se aparece (+) narraDO::R, vamos ver; vamos tentar perceber se esse narraDO::R (+) ele FA::LA, quando o narrador FA::LA e participa ele é o QUÊ? (+) QUANDO você tá le::ndo o texto e (+) tem o narrado::r de repente o narrador:: ele PA::SSA a ser integrante da situação, o enco::ntro que ele está observando, ele é narrador o QUÊ? (+)*
A2: *participativo.*
P: *narrador o QUÊ?(+)*
A2: *participaTivo.*

⁹ Ibid.

P: é::, qual seria outro termo melhor?(+) Narra::dor(+) narra::dor participa::nte qual seria outro termo melhor? É:: outra palavra que a gente poderia utilizar com o mesmo sentido. Narra::dor(+) per(+so(+)) [nagem
AS:

P: então vamos aí (incompreensível) começa por você A2.

A2: porta de colégio. Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da PRÓpria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que (+) é eterno. ((lendo))

P: pronto. Via e previa.

A2: é via e previa.

P: oh, percebam AÍ, nesse primeiro parágrafo, vamos perceber os verbos aí, por exemplo, PAREI::, (+) é:: identifiquem outro aí, PAREI:: tá em QUÊ? (+)

A2: no sentido de que ELE fez a ação.

P: então, se ele fez a ação(+), paREI::, observEI::, VI::, esses verbos caracterizam que a pessoa está(+ ve::ndo a situação, participando da ação, então QUA::NDO ele participa, que ele narra, que ele partici::pa, ele é o QUÊ? narrado::r (+)

AS: personagem.

P: personagem, então pre::stem atenção nisso DAÍ, porque ele diz oh: passa::ndo pela porta de um colégio, ME ve::io((lendo)), então ele tá contando algo que E::LE viu, por o::nde E::LE passou, então ele é participa::nte (+) do texto, então ele é narrador personagem, então vamos ver:: esse narrador:: persona::gem, esse texto cu::rto (+) e mais outras características que nós vamos tentar descobrir ao longo do texto PRA chegar a esse gênero que vocês não tão conseguindo chegar(+), CERTO? Que nós não estamos conseguindo. Estão com o livro, mocinhas?

Para a identificação do narrador, P utiliza na sua pergunta as pistas de contextualização, aumentando a entonação nas palavras “narraDO::R”, “FA::LA”, “QUÊ”, “QUANDO”, “PA::SSA”, também usa o alongamento da vogal e a pausa. Identificamos que a intenção de P é fazer com que os alunos identifiquem as características fornecidas por ele a respeito do narrador personagem e saibam informar a partir delas o tipo de narrador presente no texto. A2 consegue informar que o narrador é “participativo”, ou seja, que ele não só conta, mas também participa da história. Logo, ao fazer a avaliação e perceber que A2 não conseguiu informar o nome utilizado para o tipo de narrador, P solicita que os alunos identifiquem um termo melhor e os auxiliou nessa resposta, dizendo: “Narra::dor(+) per(+so(+))”. P disse a palavra narrador, utilizando o alongamento da vogal e fez uma pausa e começou a dizer, de forma pausada, a palavra personagem, assim, os alunos conseguiram completar a sua fala e identificaram que se trata de um narrador personagem.

Em seguida, P pediu para A2 iniciar a leitura compartilhada. Após a leitura do primeiro parágrafo, P destacou os verbos presentes no texto, utilizando a pausa, a pista prosódica e o alongamento da vogal, com o intuito de fazer com que os alunos identificassem que o narrador é quem realizou a ação. Além disso, dá destaque aos verbos que estão em 1ª

peessoa. Depois, caracterizou o narrador personagem e fez, novamente, a pergunta em relação ao tipo de narrador e os alunos conseguiram informar que é personagem.

Prosseguindo, P volta o seu questionamento para a identificação do gênero textual e destaca as características do gênero, utilizando as pistas de contextualização.

P: Tem uma REFLE::XÃO?

A2: [SIM

A10: [SIM

P: ninguém arrisca qual seria esse gênero que vocês já lera::m?(+) FÁBULA vocês identificaram e disseram que não é uma fábula por que/

A2: pode ser uma história.

P: uma hisTÓria::, uma hisTÓria::, mas você tem que dizer essa hisTÓria::, ela se encaixa em:: /

A2: (incompreensível)

P: vocês lembram quando a gente tem alguma coisa pra refleti::r, quando tem um naRRAdo::r, ou tem um narrador persona::gem e no final ele tem uma REFLEXÃO, permi::te você refleti::r (+),

A2: é um texto reflexivo.

A6: (incompreensível) realidade.

P: traz acontecimentos que você pode comparar com a realidade, é isso A6 que você tá dizendo? Fábula não é, uma receita não é,

A2: um conto não é.

P: um co::nto TALve::z, vocês lembram das características do CON::TO?

A10: uma história contada ou inventada.

P: uma o quê?, repita pra nós.

A10: uma história contada ou inventada.

P: e aí, vocês não tem ni::nguém?

A2: é um conto.

A6: é um aviso.

Logo, P aumenta a entonação ao pronunciar as palavras “REFLEXÃO”, “naRRAdo::r”, também utiliza o alongamento da vogal e a pausa para destacar as características do gênero crônica e fazer com que os alunos identifiquem o gênero, mas os alunos não conseguiram identificá-lo.

P perguntou “Será que poderia ser uma crônica?(+)” e fez uma pausa. A1 disse “não sei nem o que é isso, nunca nem vi.” Ao ouvir o discurso da aluna veicula a lacuna do saber sobre o gênero, P exprime sua surpresa por meio de uma pista prosódica ao pronunciar a palavra “SÉRIO!” e os alunos confirmam que não tinham conhecimento a respeito do gênero crônica.

P: Os demais aí, só quem vai participar são os meninos aqui e as meninas aqui. (+) Eu vou ter que deixar uma atividade pra vocês pesquisarem sobre essas características que eu disse,

será possível? Eu tenho ce::rTEZA que vocês já viram sobre esse gênero, (+) traz uma reflexã::o.

A10: (incompreensível)

P: Quê? Vamos tentar lembrar. Será que poderia ser uma crônica?(+) Poderia ser?

A1: não sei nem o que isso, nunca nem vi.

P: SÉRIO!

AS: SÉRIO!

P: tem certeza?

A2: eu já vi isso, só que esqueci. (incompreensível) Crônica eu sei que é uma história.

P: só que assim, você tem que saber as principais características do gê::nero, porque senão você não vai conseguir, acontece isso, você não vai conseguir:: perceber (+) semelha::anças e difere::anças e:: isso é importante, porque você vai conseguir olhar pra aquele texto e você vai conseguir parar pra analisar e dizer AQUI:: é uma fábula, AQUI:: é uma crônica, AQUI:: é uma charge, AQUI:: é uma tira. Então, acredito que vocês, se não viram vão ver ao lo::ngo dos anos.

Em relação ao conhecimento do gênero crônica, somente A2 informou que já havia visto, mas tinha esquecido acrescentando: “Crônica eu sei que é uma história”. No entanto, A2 relembrou, após a intervenção do professor, apenas essa característica do gênero. Talvez o que tenha dificultado a mediação de P em relação à identificação do gênero tenha sido porque os alunos não sabiam as características do gênero e alguns não haviam tido contato com ele. Para que pudessem identificar, P poderia ter trabalhado as características do gênero em destaque antes de iniciar a leitura do texto, fazendo emergir o conhecimento prévio dos alunos ou construindo-o para auxiliá-los na identificação do gênero. Mas, pela surpresa que P apresentou ao identificar que os alunos não conheciam o gênero, levou-nos a pensar que ele achava que os alunos já tinham conhecimento e com a sua intervenção pedagógica e a exposição das características, eles iriam, no decorrer da leitura, identificar o gênero textual.

Após esse momento, P solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa sobre as principais características do gênero textual crônica para ser apresentada na aula seguinte.

P: Eu acredito que tá lá:: no sexto, sétimo ano. Então, AGO::RA(+), vamos pra o gênero, eu vou fazer o seguinte como atividade, abram o caderno de português, na página de português, lá naquela página no final da matéria, façam isso(+). Lá onde tem anotações (+). Coloquem de grafite, pesquisa::r as principais características ou pesquisar o gênero textual (+) crô::nica.

A1: é pra pesquisar as principais características.

P: pesquisar as principais características do gênero textual CRÔ::NICA. Procurem em livros, procurem/

A6: (incompreensível)

P: Notaram o que vocês tem que fazer?(+) Então nós vamos apresentar assim, vamos trazer o que foi pesquisado sobre aquele gênero, tá certo? Então, enfim, vamos aí::, nenhuma reflexão a mais, nenhuma observaçã::o, nenhum acréscimo, além dos que já tiveram?(+)

A2: não.

P: nenhuma palavra desconhecida que fez com que vocês saíssem um pouco do conte::xto. (+) Então, vamos a atividade, compreensão e interpretação, vocês vão fazer, prestem atenção questão: do um vocês fazem a e d, dois, letra b, aí vocês vem pro cinco faz a, b e c(+), pronto, notaram?

Por fim, P novamente situou os alunos no enquadre da aula ao anunciar que eles deveriam realizar a atividade de compreensão e interpretação do texto. Além disso, também informou o que seria trabalhado no enquadre da próxima aula, quando solicitou a realização da pesquisa para depois ser discutida em sala de aula.

Enfim, a análise dessas aulas nos fez refletir sobre a importância do papel do professor durante o processo de mediação nos eventos de leitura desenvolvidos em sala de aula, pois ele é o responsável por incitar a interação em sala de aula e propiciar um ambiente em que tenha a troca de saberes e conhecimentos através da interação entre professor-texto-aluno.

Sobre o dito, P conseguiu realizar esse momento de interação com sucesso nas suas aulas através do processo de andaimagem e com o uso de protocolos verbais, visto que ele estava sempre questionando, avaliando as respostas dos alunos em relação à compreensão do texto e, em alguns momentos, reformulando os seus questionamentos. Com isso, os alunos interagiram, conseguiram verbalizar o seu pensamento, participaram de forma ativa na construção do conhecimento, foram conduzidos a perceber o que estava explícito e implícito no texto desenvolvendo a inferenciação e compartilhando conhecimentos. Em vista disso, apontamos que a concepção de leitura atrelada a essas aulas foi baseada na interação autor-texto-leitor.

Através dessa análise, constatamos a relevância da utilização das convenções de contextualização nessas aulas de leitura para conduzir a interação e fazer com que os alunos percebessem os pontos essenciais do texto que os auxiliem na construção de sentido e na identificação do que estava nas entrelinhas do texto. Durante esse processo de mediação, P fez uso das pistas paralinguísticas ao utilizar as pausas e o alongamento da vogal e as prosódicas com a mudança na entonação ao realizar o processo de andaimagem ou durante a leitura de fragmentos do texto.

Além disso, o professor desenvolveu, no enquadre das aulas, a leitura silenciosa para os alunos terem o primeiro contato com o texto, depois a leitura compartilhada desenvolvida em voz alta com a participação dos alunos ou do professor, o estudo do texto utilizando o processo de andaimagem e as convenções de contextualização que propiciaram a interação e auxiliaram os alunos na compreensão do texto. Além disso, o evento sempre finalizava com uma atividade de compreensão e interpretação do texto. P também, utilizou, durante a sua

mediação, a mudança de enquadre ao desenvolver enquadres da vida real para exemplificar situações cotidianas. Com esses enquadres, possibilitaram a reflexão sobre os comportamentos humanos, sendo satisfatórios para o entendimento do texto.

Além do mais, P trabalhou com gêneros textuais diferentes nas aulas, utilizando, nas duas primeiras aulas, o texto de divulgação científica e nas duas últimas a crônica. Durante a mediação, o docente fez com que os alunos identificassem as características de cada gênero. Ao trabalhar com a crônica, eles não conseguiram identificar o gênero do texto, pois não tinham conhecimento das características de uma crônica, ou seja, não fazia parte do conhecimento enciclopédico deles. Nesse caso, P só tomou conhecimento dessa dificuldade durante o estudo do texto quando começou a instigá-los a identificarem o gênero, pois pensava que eles já haviam estudado considerando o nível em que estão. Caso tivesse realizado uma atividade de pré-leitura direcionada para o gênero em estudo antes da leitura do texto, teria auxiliado esses alunos na identificação do gênero, pois ao lerem o texto iriam reconhecendo e apontando as suas características.

Por fim, através das suas estratégias de mediação, o professor oportunizou a construção de sentido dos textos favorecendo a troca de conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Esta análise configurou-se como subsídio para elaboração da proposta de intervenção que apresentaremos na seção seguinte.

4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM AULAS DE LEITURA

1 APRESENTAÇÃO

A realização de eventos de leitura em sala de aula é essencial para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Tais eventos devem ser mediados pelo professor, que tem a função de realizar as intervenções necessárias durante o desenvolvimento da leitura e na interação com os alunos.

Em vista disso, esta proposta de intervenção didática tem como objetivo desenvolver estratégias de mediação facilitadoras para a realização de um evento de leitura produtivo em sala de aula, monitorando as convenções de contextualização presentes na interação. Essa monitoração dá ao professor maior autonomia para atuar de forma a adjuvar o aluno na construção do saber.

É notório, que em sala de aula, o professor de língua portuguesa encontra obstáculos para desenvolver os eventos de leitura, pois muitos alunos possuem dificuldades no processo de construção de sentido ao texto. Nesse sentido, esta proposta pretende desenvolver um evento de leitura produtivo numa sala de aula na turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Para a sua realização, o professor utilizará estratégias de mediação, que darão suporte para o desenvolvimento da análise das convenções de contextualização e dos enquadres verbais utilizados durante esse evento que auxiliam a construção de sentido ao texto.

Para tanto, o texto utilizado é a crônica *Piscina*, cuja autoria é de Fernando Sabino. A escolha do gênero textual crônica é devido ao fato da crônica narrar pequenos fatos do cotidiano que costumam passar despercebidos e, também, por possuir o caráter reflexivo e, assim, possibilitará o diálogo do leitor com o texto. Na crônica escolhida, o professor terá a oportunidade de mediar esse diálogo do aluno com o texto para que ele reflita sobre a desigualdade social e o preconceito que são temas relacionados ao seu cotidiano. Logo, essa intervenção didática foi estruturada em dois módulos:

O primeiro módulo, intitulado “Conhecendo o Gênero Crônica”, pretendemos construir o conceito de crônica, e os alunos terão a oportunidade de conhecerem e lerem algumas crônicas.

No segundo módulo, intitulado “A leitura em sala de aula”, desenvolveremos o evento de leitura em sala de aula, tendo como base a interação autor-texto-leitor. O professor assumirá o papel de mediador desse evento e utilizará estratégias de mediação para auxiliar os alunos na construção de sentidos do texto.

2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

MÓDULO I

2.1 CONHECENDO O GÊNERO CRÔNICA

Neste módulo, será apresentado para os alunos o gênero textual crônica, expondo suas principais características. Inicialmente, serão ativados nos alunos os conhecimentos prévios a respeito desse gênero para, em seguida, apresentar as suas características. Desejamos promover a aproximação dos alunos com as crônicas, mostrando-lhes que elas estão relacionadas com fatos do nosso cotidiano.

Esta proposta será desenvolvida em dois momentos, em uma aula de 50 (cinquenta minutos) e tem como objetivos:

OBJETIVO GERAL:

- Compreender o gênero textual crônica

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer as características do gênero textual crônica;
- Socializar experiências de leitura com a crônica.

1º MOMENTO

Professor,

comece a sua aula, indagando aos alunos sobre o que eles conhecem a respeito do gênero crônica. Para isso, deve realizar perguntas como:

- O que é uma crônica?
- Onde costumam ser veiculadas as crônicas?
- Quem costuma ler crônica em jornal ou revistas ou em blogs da internet?
- Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?
- De que assuntos tratam as crônicas?
- Você conhece algum cronista brasileiro? Qual?

Realizadas essas indagações sobre o gênero crônica, pretende-se ter acesso ao conhecimento prévio dos alunos e introduzir o assunto da aula. Nesse caso, os alunos já podem inferir que a aula será sobre crônica. Após as hipóteses dos alunos, sintetize a fala deles apresentando um conceito do gênero crônica e algumas características desse gênero. Para auxiliá-lo, o quadro informativo abaixo dispõe de um breve estudo do gênero crônica.

Figura 8: Gênero Textual Crônica

	INFORMATIVO
Definição do Gênero	

A crônica é um gênero que apresenta uma narrativa breve sobre episódios comuns e cotidiano, geralmente de temática urbana, com a intenção de entreter e provocar uma reflexão. Pode ser veiculada em jornais, revistas, livros, sites, blogues etc.			
Características do gênero			
Esferas de produção	Formatos predominantes	Modalidades	Sequências textuais predominantes
Literária e jornalística	Impresso, digital	Escrita, oral	Narrativa e argumentativa
Situação de comunicação			
Interlocutores	Finalidades do gênero	Objetivo do enunciador	Veículos em que o gênero circula
Pessoas que queiram refletir sobre pequenos acontecimentos do cotidiano.	Entreter o leitor e dar a ela a oportunidade de refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humano.	Levar o leitor a amadurecer a visão de mundo em relação a fatos do cotidiano.	Jornais, revistas, sites, blogues e livros.
Aspectos da linguagem			
Linguagem envolvida	Marcas linguísticas predominantes	Registros	Marcas não verbais
As crônicas fazem uso de linguagem verbal.	Verbos e pronomes adequados ao foco narrativo escolhido (1ª ou 3ª pessoa). Linguagem coloquial ou rebuscada, de acordo com a intenção comunicativa. Recursos linguísticos para produção do humor e da ironia.	A crônica é escrita na norma urbana de prestígio, mas admite coloquialismos e um registro mais informal em alguns momentos.	Pode ser acompanhada por imagens, como fotografias e ilustrações.
Estrutura e organização do gênero			
Sequência narrativa	Sequência argumentativa	Organização	
A sequência narrativa evidencia-se por trazer uma história em que se faz uso de verbos de ação, prioritariamente, a partir dos quais o enredo é apresentado. Há a presença de personagens que participam da história. No caso da crônica, os personagens citados podem ter existência na vida real, mas sempre serão mostrados sob o olhar do narrador, sendo, portanto, resultado de uma visão particular dele. A narração pode ser feita em 1ª ou 3ª pessoa, embora seja bastante comum na crônica o foco narrativo em 1ª pessoa (narrador-personagem).	A sequência argumentativa caracteriza-se por defender um ponto de vista sobre um fato ou assunto. Para fazer essa defesa, são apresentados argumentos, raciocínios que orientam e justifiquem o ponto de vista adotado. Esse tipo de sequência é marcado pelo uso de conjunções que definem a orientação da argumentação (mas, porém, portanto etc.) e pelo uso de modalizadores, que podem reforçar ou atenuar a responsabilidade do autor sobre o que afirma. Pode ser feita em 1ª ou 3ª pessoa.	A crônica organiza-se tendo como ponto de partida uma situação cotidiana. Nela há um único conflito e seu desfecho constrói-se de modo que estimule uma reflexão no leitor. Em geral, o número de personagens é restrito e usam-se nomes genéricos. A narração, maioria das vezes, é feita em 1ª pessoa e reflete o pensamento do cronista.	

Fonte: Beltrão e Gordilho (2016)

Enfim, esclareça aos alunos o que é uma crônica e, em seguida, apresente o vídeo intitulado crônica, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rjHJT2WwVtg>>.

2º MOMENTO

Professor,

após esse momento inicial, divida a turma em grupos, distribua-lhes exemplares de jornais e revistas para os alunos folhearem. Peça para que eles encontrem uma crônica e façam a leitura com o objetivo de encontrar a ideia principal do texto e a apresentem para os colegas.

Nesse momento, os alunos terão proximidade com o texto de uma crônica e com o que o professor falou anteriormente a respeito da crônica. Assim, os alunos terão a oportunidade de realizarem a leitura do texto, identificarem a situação cotidiana apresentada no texto e a crítica que o autor faz. Em seguida, poderão identificar as características da crônica, a temática abordada no texto, fazerem reflexões sobre a crônica e formular uma breve apresentação para os colegas da sala, partilhando sua experiência de leitura. Assim, o grupo irá explanar sobre o assunto da crônica e explicar para os colegas porque o texto lido é considerado uma crônica.

Como atividade de casa, o professor pode pedir para os grupos pesquisarem sobre um entre os principais cronistas brasileiros: Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga e escolherem uma crônica do autor pesquisado para apresentar na próxima aula.



SUGESTÃO

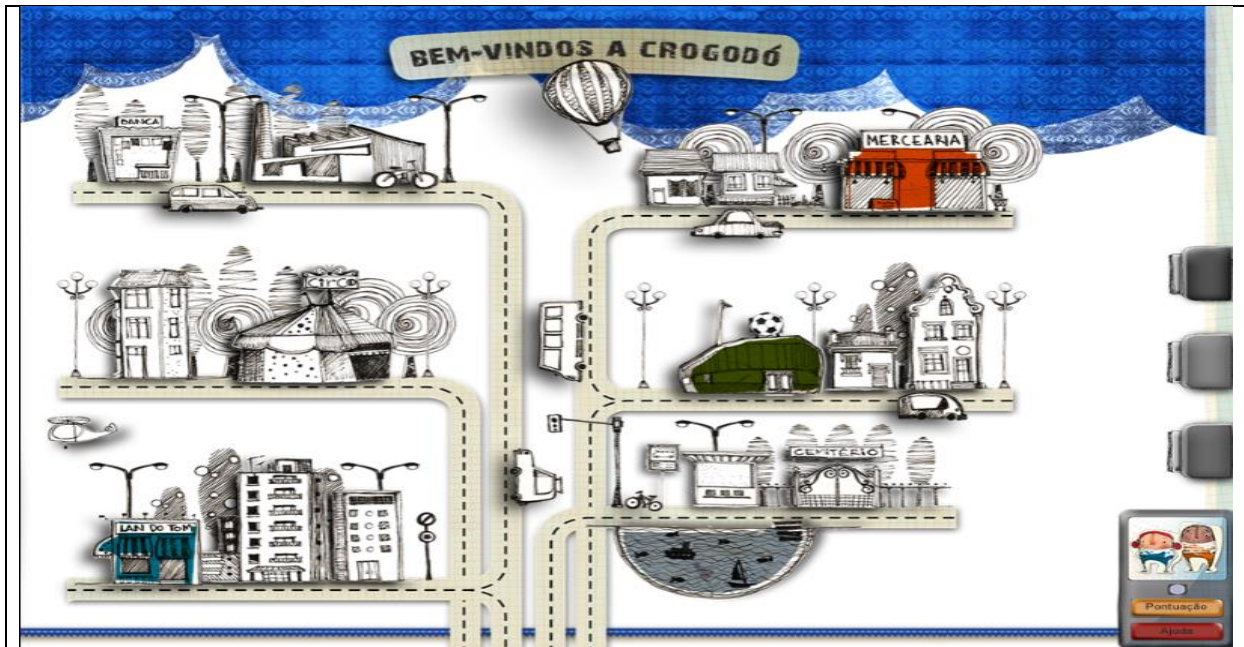
Após esse momento, o professor pode sugerir aos alunos para jogarem o jogo de crônica chamado Crogodó, passatempo sobre crônica e futebol, disponibilizados no portal da Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁰.

O jogo Crogodó ajudará a turma a compreender melhor os aspectos de literariedade e ficção do gênero crônica. Nele, os jogadores são convidados a conhecerem a cidade de Crogodó, com tarefas a serem executadas no campo de futebol, no armazém e na lan house.

¹⁰ https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/cronica/jogo.html

Quem se sair melhor nas etapas fica com a vaga. O jogo é para ser realizado em dupla, sempre com um desafio a ser superado.

Figura 9: Jogo Crogodó



CAMPO DE FUTEBOL



No campo de futebol, a turma será desafiada a descobrir o sentido conotativo de expressões ligadas ao mundo do futebol e poderá, assim, ampliar seu vocabulário. Os jogadores devem marcar o gol e ao conseguir fazer o gol, eles serão convocados a identificar uma expressão que vive entrando em campo quando o assunto é futebol. Ao errar um gol, tem que passar a tentativa de chute para o colega, acertando o gol, o jogador deve descobrir o

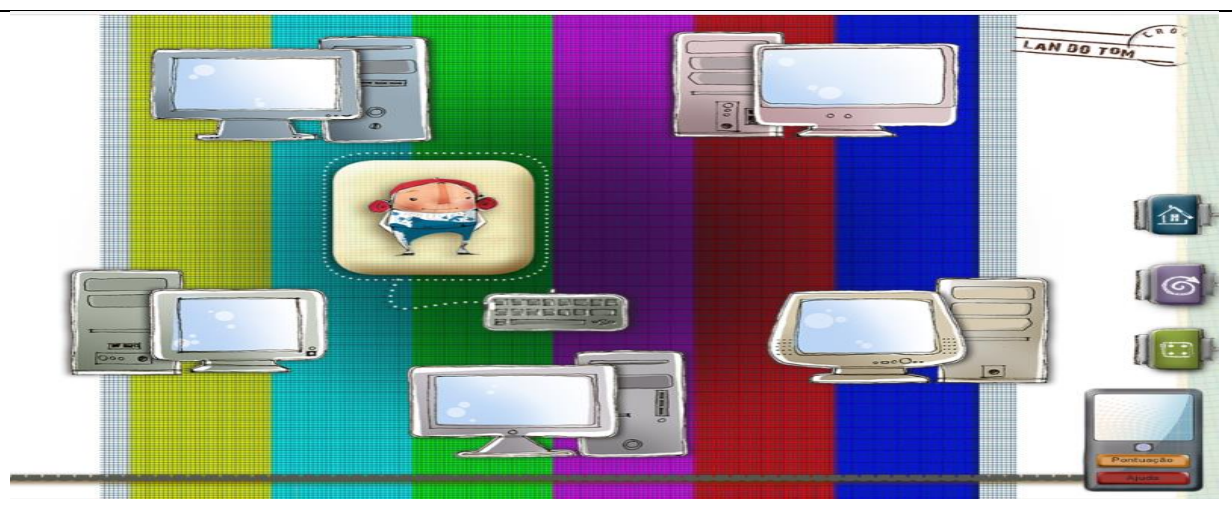
sentido de um jargão do futebol e encaixá-lo na expressão correspondente na tabela. Caso a resposta esteja incorreta, o jogador não recebe pontuação e passa a vez para o outro colega. Caso a resposta esteja correta, o jogador marca ponto no placar e passa a vez para o colega. Vence a etapa quem acertar o maior número de jargões.

ARMAZÉM



No armazém, os jogadores serão convidados a explorar os diversos objetos à venda e a conhecer as histórias inusitadas ligadas a sete deles. Deverá ouvir a história correspondente ao objeto selecionado e identificar se o texto é uma crônica ou se pertence a outro gênero. Nessa etapa, serão trabalhadas as diferenças entre gêneros textuais e os alunos aprenderão a identificar a crônica e suas características.

LAN HOUSE



Na *lan house*, os jogadores terão que encontrar a máquina que está disponível e, ao conseguir descobrir a máquina em que o jogo está instalado, eles irão se deparar com uma missão desafiadora que é montar, por meio de um quebra-cabeça de texto, quatro crônicas contando a mesma história em diferentes tons (humorístico, irônica, crítico e lírico).

Fonte: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa

MÓDULO II

2.2 A LEITURA EM SALA DE AULA

Neste segundo momento, já tendo sido explorado o conhecimento dos alunos sobre a crônica. Eles irão apresentar a atividade de casa que foi requisitada na aula anterior e, logo após, o professor apresentará a crônica *Piscina* do cronista Fernando Sabino como suporte para o desenvolvimento do evento de leitura em sala de aula. Esse evento será mediado pelo professor que utilizará estratégias para auxiliar os alunos na construção de sentido do texto através da interação autor-texto-leitor.

Esta parte deverá ser desenvolvida em dois momentos, em duas aulas de 50 (cinquenta minutos) cada, cujos objetivos são:

OBJETIVO GERAL:

- Compreender a importância dos eventos interativos em sala de aula e das estratégias de mediação para a construção de sentido do texto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer os principais cronistas brasileiros;
- Compreender a situação cotidiana narrada na crônica;
- Identificar o tema da crônica;
- Relacionar a situação narrada na crônica com a sua realidade;
- Refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humano;
- Identificar os elementos da narrativa na crônica;

1º MOMENTO

Professor,

neste momento, os grupos devem apresentar a biografia dos cronistas e fazer a leitura da crônica.

Inicialmente, o professor fará indagações sobre o conhecimento dos alunos a respeito dos autores. Depois, os grupos serão convidados para iniciarem a apresentação da biografia do cronista e, em seguida, realizar a leitura da crônica para os colegas. Nesse caso, o professor, deixa por último a apresentação do cronista Fernando Sabino, já que é o autor da crônica que será utilizada no segundo momento da aula para poder explorar um pouco mais sobre ele.

2º MOMENTO

Professor,

para introduzir o texto, é importante a realização de uma atividade de pré-leitura como motivação e para ativar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da temática do texto que será utilizado como suporte para a leitura.

Desenvolver uma atividade de pré-leitura relacionada com o tema do texto que será trabalhado em sala de aula. Dividir a turma em grupos e distribuir aos grupos exemplares de jornais e revistas para os alunos folhearem e retirarem imagens que estejam relacionadas à riqueza e à pobreza. Em seguida, cada grupo elaborará um cartaz destacando através das fotos selecionadas aspectos da riqueza de um lado e da pobreza do outro lado. Depois, cada grupo apresentará o seu cartaz destacando os aspectos da riqueza e da pobreza através das imagens e explicando cada imagem. Tal atividade tem como finalidade ativar os conhecimentos prévios dos alunos ou construir esses conhecimentos sobre a temática abordada no texto. Assim, essa atividade auxiliará o professor a fazer um breve diagnóstico sobre o nível de conhecimento dos alunos.

Professor,

nesta etapa, os alunos estarão prontos para realizarem a leitura e a compreensão da crônica escolhida para a aula. De início, apresente-lhes o título da crônica e indague-os se já

conheciam a crônica.

Apresentar aos alunos o título da crônica e realizar previsões informativas sobre ele para os alunos levantarem hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura. Para isso, deve realizar diversas perguntas:

- Esse título chama a atenção do leitor? Por quê? O que ele sugere?
- Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?
- Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar?

Professor,

nesse momento, entregue a crônica aos alunos, informe o objetivo da leitura e peça-lhes que realizem a leitura de forma silenciosa.

Antes de iniciar a leitura, o professor deve apresentar aos alunos o objetivo da leitura que será identificar qual é a crítica feita pelo pequeno acontecimento narrado na crônica. Através da leitura silenciosa, o aluno terá o primeiro contato com o texto. Logo após, o professor deve realizar a leitura de forma compartilhada. Nesse momento, o professor utilizará estratégias de leitura como a adivinhação cotextual, a inferenciação e a identificação de ideias mais importantes, também utilizará as estratégias de mediação, e os alunos irão assumir uma postura ativa para a construção do conhecimento. O professor, em continuidade, fará os questionamentos necessários para que eles identifiquem o que está explícito e implícito no texto e os alunos também terão a oportunidade de formular hipóteses e fazer inferências que irão auxiliá-los na compreensão do texto.

Professor,

ao realizar a leitura compartilhada, você terá a oportunidade de promover enquadres interativos e utilizar as convenções de contextualização que auxiliarão os alunos na construção de sentidos do texto.

O professor utilizará as pistas presentes no texto para promover uma melhor compreensão e utilizará tanto aspectos verbais como não verbais para serem processados com a leitura do texto. Nesse caso, são importantes os traços prosódicos, altura e modulação da voz, os comentários positivos, as reformulações, os reforços gestuais e faciais, entre outros.

São estratégias utilizadas durante a interação que auxiliam o aluno a realizar reflexões e compreender o texto lido.

Durante a mediação, o professor realizará o processo de andaimagem questionando os alunos através das pistas contidas no texto e realizando a avaliação das respostas. Para isso, deve realizar diversas perguntas:

- O que tinha ao lado da esplêndida residência?
- Por que a favela comprometia a paisagem?
- Por que as mulheres andavam com a lata d' água na cabeça?
- Por que crianças e mulheres ficavam espiando o jardim da residência?
- O que a vista da mansão despertava nessas personagens?
- Que sensação a dona da mansão deve ter tido quando viu a mulher entrando pelo portão? Por quê?
- O que a dona da mansão deve ter imaginado quando a mulher se aproximou da piscina?
- Para a dona da mansão, o que significou a atitude da mulher da favela?
- O que a mulher desejava?
- A água da piscina tinha significado diferente para as duas mulheres? Por quê?
- O marido estava no terraço e observou toda a cena. Por que para ele aquela cena pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate?
- Por que na semana seguinte o casal vendeu a casa?
- As crônicas relatam fatos do cotidiano, qual a realidade narrada nesse pequeno acontecimento do texto?
- Quais as personagens que vivem essa realidade e a que classe social elas pertencem?
- Como elas são descritas?
- Que sentimentos ou emoções a crônica despertou em vocês?
- Existe alguma relação entre a situação vivida pela família da crônica e a do nosso dia a dia?
- Alguém já passou por uma situação parecida com a narrada na crônica? Como aconteceu?
- Como você se sentiu nesse momento? Por quê?
- Suas hipóteses sobre o assunto da crônica foram confirmadas?
- Qual o objetivo da crônica?

- O narrador faz parte da situação narrada ou está como observador?

Após a realização desses questionamentos, o aluno transmitirá suas respostas e, como a interação é dinâmica, provavelmente, surgirão outras. Os alunos também poderão formular as suas perguntas e, assim, ocorrerá o momento de interação. Também, é importante incentivar o aluno a refletir criticamente sobre a vida e comportamento humanos. Além disso, realizar a análise da narrativa, como identificar a situação inicial, a complicação, o desenvolvimento de ações, o clímax e o desfecho da crônica, reconhecer o tom que pode ser humorístico, irônica, crítico ou lírico e apontar a linguagem utilizada na crônica.

Professor,

após a realização da leitura, é importante realizar o momento de avaliação.

Nesse momento, o professor iniciará o processo de avaliação da leitura para analisar se ocorreu a compreensão textual. Para realizar a avaliação, pode-se solicitar que o aluno identifique o tema do texto, a sua ideia principal e a crítica contida nele e a partir desse momento ocorrer um breve debate em sala sobre a abordagem do texto para provocar a reflexão crítica sobre a situação narrada no texto.

Outra estratégia, pode ser uma atividade de interpretação do texto com a resolução de perguntas formuladas pelo professor, como também, solicitar a elaboração de um resumo. Além disso, o professor pode sugerir a elaboração de um mapa conceitual.¹¹

Salientamos que aqui estão apresentadas algumas propostas de avaliação, no entanto, fica a critério do professor utilizar a que mais se adeque à sua turma.

¹¹ Para maiores informações sobre o uso de mapas conceituais como estratégia de leitura em sala de aula, sugerimos a leitura da dissertação de BEZERRA, J. J. *Uma análise das contribuições de mapas conceituais na reescrita e na retextualização de contos no 9º ano do ensino fundamental*. 2018. 137f. Dissertação (Mestrado) – PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de eventos de leitura em sala de aula é de grande relevância para a formação leitora do aluno. Através deles, o aluno possui contato com os diversos gêneros textuais, desenvolve a sua capacidade de ler e interpretar textos. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno interaja com o texto, identifique o que está explícito e o que está nas entrelinhas do texto. Mas, para que isso aconteça, é importante que o professor assuma o papel de mediador durante a realização de tais eventos, utilize estratégias de mediação facilitadoras e desenvolva processos interativos que conduzam o aluno a participar de forma ativa na construção de sentido ao texto.

Com base nas aulas analisadas, constatamos que o desenvolvimento de processos interativos em sala de aula auxiliam os alunos na construção do conhecimento, pois o professor utilizou as convenções de contextualização, contendo as pistas paralinguísticas e as prosódicas em diversos momentos das aulas, tendo em vista, que elas auxiliaram os alunos a identificarem o que estava explícito e implícito no texto.

Além disso, no enquadre da aula, o professor sempre situava os alunos na atividade que ia ser desenvolvida. Logo, utilizava, na sua metodologia, uma leitura silenciosa, depois a compartilhada, o estudo do texto e finalizava com uma atividade de interpretação do texto. Durante o estudo do texto, o professor fez uso dos enquadres interativos, utilizou os protocolos verbais e desenvolveu o processo de andaimagem que conduziu os alunos a desenvolverem a compreensão do texto, também utilizou os enquadres da vida real para os alunos fazerem a relação do que estava contido no texto com acontecimentos da vida real que oportunizaram a construção de sentido ao texto.

Atuando dessa forma, o professor exerceu o papel de mediador e promoveu a participação discente, já que estava constantemente realizando indagações sobre o que estava explícito e implícito no texto, desenvolvendo a avaliação das respostas dos alunos e reformulando perguntas quando necessário. Assim, ocorreu a participação discente e a compreensão do texto foi desenvolvida de forma conjunta.

Outro ponto é que a concepção de leitura atrelada às aulas observadas foi baseada na interação autor-texto-leitor. O professor conduziu a aula de forma interativa, exerceu o papel de mediador, sempre realizando questionamentos e avaliando as respostas dos alunos e fez com que os alunos participassem de forma ativa o que oportunizou o desenvolvimento da compreensão do texto, pois tiveram a oportunidade de responder aos questionamentos do

professor, de formular questionamentos, de transmitir o seu conhecimento de mundo e também de construir novos conhecimentos.

Em vista disso, identificamos que o desenvolvimento da leitura em sala de aula na perspectiva sociointeracionista propiciou o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois ocorreu a interação entre professor-texto-leitor que contribuiu para a construção do conhecimento de forma colaborativa, pois através da mediação do professor desenvolvida através dos protocolos verbais, o conhecimento foi compartilhado entre os envolvidos no processo interativo, já que o aluno participou de forma ativa.

Nesse sentido, a mediação do professor foi de grande importância para a eficácia dos eventos de leitura desenvolvidos em sala de aula, uma vez que as estratégias utilizadas foram voltadas para a formação de um leitor competente que dialoga com o texto e é capaz de ler o que está nas suas entrelinhas. Essas estratégias utilizadas pelo professor estão em consonância com o que aborda os PCN e a BNCC em relação ao trabalho com a leitura.

Vale salientar que verificamos que o professor não desenvolveu atividades de pré-leitura para ativar o conhecimento prévio dos alunos. Nesse caso, ele poderia ter realizado a predição voltada para o título, o tema e o gênero do texto em estudo para avaliar o conhecimento enciclopédico dos alunos e fazer um breve diagnóstico. Dessa forma, poderia ter desenvolvido mais momentos de interação que facilitariam a construção da compreensão dos textos apresentados em sala de aula.

É nessa direção que consideramos ser relevante que o professor esteja sempre analisando a sua prática docente, seja capaz de reconhecer os problemas, esteja aberto para a realização de mudanças e busque soluções que contribuam para o aperfeiçoamento do seu trabalho. Além disso, percebemos através das pesquisas teóricas desenvolvidas e do material estudado para a elaboração deste trabalho que existe um grande acervo bibliográfico voltado para o trabalho com a leitura em sala de aula que auxilia o professor a melhorar a sua prática docente.

O docente deve atuar em sala de aula como o mediador do conhecimento, a leitura não deve ser realizada de forma mecânica e o professor, como é um profissional experiente, deve ser capaz de conduzir o aluno a dialogar com o texto para que ele se torne um leitor ativo, capaz de identificar o que está explícito, como também, o que está nas entrelinhas do texto. Para o desenvolvimento de uma aula de leitura, é pertinente que, no enquadre da aula, o professor desenvolva estratégias para serem utilizadas antes da leitura, no momento da leitura e depois da leitura. Eis porque é importante desenvolver atividades de pré-leitura como a predição, depois realizar a leitura silenciosa, em seguida, a leitura compartilhada, momento

em que o professor exercerá o seu papel de mediador, facilitando a construção de sentidos ao texto, através da interação professor-texto-leitor com a utilização de protocolos verbais, do processo de andaimagem, das pistas de contextualização, dos enquadres interativos e das estratégias de leitura. Como atividade final, realizar a avaliação da leitura para verificar se ocorreu a compreensão do texto.

Dessa forma, constatamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados e a metodologia utilizada nesta pesquisa foi pertinente, pois propiciou a realização das etapas propostas que foram importantes para a elaboração deste trabalho, bem como contribuiu para chegarmos a um resultado satisfatório de acordo com o que almejávamos para o estudo.

Portanto, ressaltamos que esta não é uma discussão concluída sobre a utilização das estratégias de mediação em eventos de leitura desenvolvidos em sala de aula, no entanto, esperamos que seja subsídios para professores em formação, profissionais já atuantes pesquisadores interessados nos eventos de leitura para a educação básica.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina Santos. **Diálogo em gêneros, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (et. al). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.); BORTONI, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina Braga. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.); BORTONI, Marcia Elizabeth; MARTINS, Catia Regina Braga. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel Machado; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCK, Ingedori Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de; CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza. Interação e mediação: estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. In: _____. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. Campina Grande: EDUEFG, 2015.

LUCCA, José Carlos de. **Olho mágico**. São Paulo: Petit, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (et. al). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP, 2004. Disponível em:

<<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1550458&key=1f4fb3c1553ab32346e28dba83b885af>>. Acesso em: 05 maio 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de mediação docente e a participação discente em aulas de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental, a fim de propor uma mediação produtiva em tais eventos.

FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO

1 Da caracterização física da escola

2 Do recurso humano da escola

3 Dos recursos didáticos disponíveis na escola com destaque para os específicos usados pelos professores nas aulas de leitura

3.1 Das ações pedagógicas da escola no que respeita aos eventos de leitura

3.2 Dos documentos norteadores

4 Caracterização do público atendido pela escola

4.1 Caracterização da recepção do público no que respeita à leitura

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de mediação docente e a participação discente em aulas de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental, a fim de propor uma mediação produtiva em tais eventos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome: _____
- 1.2 Nível de escolaridade: _____
- 1.2.1 Área e ano do último nível: _____
- 1.3 Anos de docência: _____

2 DOS CONCEITOS E OUTROS PONTOS MEDIAÇÃO E LEITURA:

2.1 Os alunos possuem dificuldades na leitura dos textos que são levados para a sala de aula? Se sim, qual sua atitude para minimizar essa dificuldade?

2.2 Nesses eventos, o foco da leitura é direcionado para entender o pensamento do autor, para decodificar o texto ou para a interação autor-texto-leitor? Justifique.

2.3 Durante as aulas de leitura, como é a participação dos alunos?

2.4 Os objetivos que norteiam a leitura sempre estão claros para os alunos? Como isso acontece?

2.5 O conhecimento prévio do aluno é considerado durante a leitura? De que forma?

2.6 Você utiliza estratégias que auxiliam o aluno a identificar o que está explícito e implícito no texto? Explique.

2.7 Como você administra a interação dos alunos nos eventos de leitura?

2.8 Como você utiliza as pistas de contextualização linguísticas e paralinguísticas no desenvolvimento das atividades de leitura?

2.9 Gostaríamos que você finalizasse esta entrevista nos deixando, de acordo com sua prática, um conceito para:

2.9.1 leitura:

2.9.2 outro para mediação:

2.9.3 e outro para estratégia:

Muito obrigada pela colaboração.

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

P: boa tarde!

AS: boa tarde!

P: eu peço que vocês abram o livro na página 209. ((alunos abrem o livro)) Bom, nós temos *aí*:: na página 209 um texto de divulgação científica, certo. Então::, o autor desse texto que vocês tem *aí* é DRAUZIO Varella. Eu peço que vocês façam uma leitura silencio::sa, a princípio, *tá* CERTO? ((alunos começaram a realizar a leitura do texto))

P: bom, gostaram da leitura do texto?

AS: sim!

P: é::, vou fazer agora, vamos fazer uma leitura compartilhada, CERTO? Então::, começando por você.

A1: o vício de comer. O povo diz que os gordos são mentirosos e preguiçosos, andam pouco e comem mais do que confessam. Essa visão preconceituosa está por trás de+ por trás do atraso da medicina no tratamento da obesidade. Quando alguém com excesso de peso procura ajuda médica, a única prescrição que leva para casa é a de reduzir+ reduzir o número de calorias ingeridas. ((lendo))

P: ok, A2

A2: existe recomendação mais fadada ao insu(+) insucesso? É o mesmo que aconselhar o alcoólatra a beber com moderação. Quem consegue controlar a compulsão para comer ou beber não engorda nem fica bêbado. A primeira descoberta relevante no campo da obesidade só aconteceu nos anos de mil novecentos e noventa, quando (+) Cole:: Coleman e (+) Friedman

P: Friedman

A2: relataram que certos (+) ratos obesos eram insaciáveis porque apresentavam um defeito gené(+) ((lendo))

P: um defei::to(+)

A2: um defeito genético nas células do tecido(+)*adi*(+)((lendo))

P: adiposo

A2: adiposo, que as tornava de(+) que as tornava deficientes na produção de::(+)*lipi* (+)*lipitina* ((lendo))

P: le::p(+)*Tina*, olha a palavra, repita de novo

A2: LEp*Tina*

P: Isso!

A2: hormônio ligado à inibição do apetite. Foi demonstrado (+) que::/ ((lendo))

P: voltando a palavra, olha aí FO::I::

A2: foi a demonstração (+) *irivoca*/ ((lendo))

P: inequí::voca

A2: (incompreensível)

P: pode continuar, vamos.

A2: de que havia fatores hormonais envolvidos na obesidade./ ((lendo))

P: Pronto. A3

A3: logo(+)*logo* ficou claro, entretanto, que essa visão hormonal era incompleta: São raros os casos de deficiência de *lep* (+) *leptina*. Muitos obesos, ao contrário, produzem níveis mais altos de *leptina*, *insulina* e outros hormônios inibidores da fome, mas são pouco sensíveis a seus efeitos. A visão atual compara a neuro (+) biologia da obesidade à da compulsão por drogas, como *cocaína* ou (+) *heroína*. ((lendo))

P: ok, A4.

A4: quando a fome aperta, hormônios liberados pelo aparelho digestivo a:: ativam os circuitos cerebrais de recompensa localizados no núcleo estriado. Essa área contém concentrações elevadas de en(+) endorfinas, mediadores ligados à sensação de prazer. À medida que o estômago se distende e os alimentos progridem no trato digestivo, há liberação de hormônios que reduzem gradativamente o gosto que a refeição traz, tornando os alimentos menos atraentes. Os hormônios que estimulam ou diminuem o apetite agem por meio do ajuste fino dos prazeres à mesa. ((lendo))

P: Ok, carboidratos e alimentos gordurosos subvertem essa ordem. São capazes de excitar sensorialmente o sistema de recompensa a ponto de deixá-lo mais resistente aos hormônios da saciedade. Esses mecanismos explicam por que depois do terceiro prato de feijoada, já com o estômago prestes a explodir, encontramos espaço para a torta de chocolate. À:: medida que o peso corpóreo aumenta, o organismo responde aumentando os níveis sanguíneos de leptina, insulina e outros supressores do apetite. Como consequência, surge tolerância crescente às ações desses hormônios. Na obesidade, os circuitos de recompensa respondem MAL à presença de alimentos no estômago, exigindo quantidades cada vez maiores para disparar(+) a saciedade. Pessoas obes::as precisam comer mais para experimentar a mesma sensação de plenitude acessível com quantidades menores às mais magras. ((lendo)) A5,

A5: eu não sei esse nome não, professor.

P: Como defende Paul Kenny, do Instituto da Flórida(+) ((lendo)) o que é que ele diz?

A5: a obesidade não é causada por falta de força de vontade. Como nas drogas causadoras de dependência, a compulsão pela comida provoca (+) um

P:

[feedback ((lendo))
feedback

P: muito bem!

A5: nos centros cerebrais de reco::m (+) recompensa quanto mais calorias você consome, mais fome sente e maior é a dificuldade para aplica-la. Essa armadilha não lembra, de fato, a que aprisiona dependentes de nicotina, cocaína, álcool ou heroína? O efeito sanfona não é comparável às recaídas dos usuários dessas drogas? Faz sentido: a evolução (+) a evolução não criaria um sistema de recompensa para cada forma de compulsão. ((lendo))

P: A6,

A6: durante milhões de anos, a sobrevivência de nossos ancestrais esteve ameaçada pela escassez de alimentos. Como ativar a saciedade era preocupação secundária, a seleção natural privilegiou aqueles dotados de circuitos cerebrais mais eficientes em estimular a fome do que em suprimi-la. Os avanços da culinária, a fartura, a disponibilidade de alimentos industrializados ricos em gorduras e carboidratos, os sucos, refrigerantes, biscoitos e salgadinhos ao alcance das crianças, a cultura de passar horas à mesa e a vida sedentária criaram as condições ambientais para que a epidemia de obesidade se disseminasse. Segundo o IBGE, há cinquenta e dois por cento de brasileiros com excesso de peso ou obesidade, número que nos Estados Unidos ultrapassou setenta por cento. Em poucos anos chegaram lá (+) chegaremos lá. ((lendo))

P: E, essa informação tá aí embaixo?

A6: adiposo. /

P: NÃO, calma aí. Assim que você terminou de ler o texto, tem mais uma informação aí, qual é?

A4: segundo o IBGE, é aí?

P: em letri::nha MENOR, A6, o que é que tá escrito aí?(+)

A2: tá escrito o si::te (+) se é:: (+)

P: disponí::vel(+)

A2: em, aí.

P: em drauziovarella.com

A2: obesidade, o vício de comer, acesso em(+) vinte e três do sete de dois mil e quatorze.

P: pronto. Bom, esse te::xto(+) é basta::n(+)te(+) importante pra nós, né. Esse te::xto, ele(+) é voltado diretame::nte(+) PRA QUEM ?

A2: *pra* aquelas pessoas que fazem um certo uso de drogas e que comem em excesso, pessoas que comem em excesso.

P: TAMBÉM:: (+)

A2: obesidade.

P: Quem concorda com A2? E quem tem mais algo a acrescentar::?(+)

A7: (incompreensível)

P: Como é, A7?

A7: (incompreensível)

P: Mais o QUÊ::?(+)

A7: (incompreensível)

P: Mais alguém sugere, esse texto vai tratar de QUÊ::?(+) Qual o TE::MA?(+)

A2: da obesida::de, tá aumentando cada vez mais o sedentarismo e a:: ingestão de alimentos industrializados.

P: É::, vocês concordam com A2?

AS: SIM

P: ninguém pensa mais sobre outra coi::(+):sa::, é somente a obe::siDADE?

A6: a bebida.

A1: uso de drogas e bebida.

P: Então, o que é que leva a pensar que o texto nos direciona diretame::nte *pra* comi::da e *pra::*(+) esses vícios que nós temos que vai estimula::ndo (+) as nossas (+) von::TADES? (+)

A2: é no sentido que:: (+) (incompreensível) de algumas pessoas, do mesmo jeito que algumas pessoas utilizam drogas (incompreensível)

P: OH! Então, é importante lembrarmos que esse texto também (+) pode também servir *pra* alertar, esse texto alerta somente *pra* quem é obe::so ou pra quem COME?

AS: NÃO

P: PRA QUÊ?

A3: (incompreensível)

P: COMO?

A3: também *pras* pessoas que usam drogas.

P: e quem usa dro::ga, por exemplo se o texto fosse para alertar, se é *pra* alertar sobre os vícios, se é *pra* alertar sobre o consumo exagera::do de comida, É SÓ(+) para quem é obe::so?

AS: NÃO

P: serve *pra* QUEM?

A1: serve *pras* pessoas normais que:: tipo no futuro elas podem ficar assim.

A8: *pra* todo mundo.

AS: (incompreensível)

A6: professor, mesmo a pessoa sendo magro mesmo, pode ter problema, *né*, porque (incompreensível) a maioria dos problemas de colesterol, essas coisas e diabete.

P: Pronto, e alé::m de voltar também *pra*, pode levar *pra* a questão de você se alertar:: *pra* pessoa que tá bem(+) bem esteticamente aquele corpo magrinho também ter cuidados, porque além de ser essa questão da estética que o texto mostra também essa questão de você se cuidar pela estética, questão de saúde e ou::tros problemas que venham a aparecer. É, relacionado também *pra* questão da comida é só QUESTÃO de, de uma ale::rta, é só uma questão, porque em alguns trechos *aí* vocês *num* perceberam NADA além do que fosse só *pra*(+) VÍ::CIOS de comida, de doces, etc. ? Ele fala também em um certo ponto sobre (+) questão MÉDICA, questões também de você, na sociedade VÊ, por exemplo, você vai ali, vai passando uma pessoa obe::sa, todo mundo tem essa PRE(+):disposição é DISpo::sto a ajudar

diretamente. AH, a pessoa é gorda porque come demais(+), a pessoa come porque quer(+), ela come tu::do que ver pela frente porque quer(+), vocês acham que é ASSIM? (+)

AS: NÃO

A2: eu tiro por mim mesmo que:: as vezes eu como, como, como (incompreensível) ansiedade muito alta (incompreensível).

A1: professor, quando fala que:: (incompreensível)

P: E::, quando ele comPARA, o autor Drauzio comPARA o:: ví::cio a pessoa que bebe e a pessoa que CO::ME, esse vício é(+), é diretamente (incompreensível) por que quer? pelos desejos ou vocês acreditam, acham que foi pelo QUÊ, que o texto apresentou::?(+)

A2: pelo sentido que você::, quanto mais você começa a:: ingerir, mais você quer (incompreensível)/

A1: mais você tem vontade.

A2: meio que um impulso.

P: então, você diz como se fosse um impu::lso, né? Bom, não tem nenhuma palavrinha que vocês desconheçam, que vocês ficaram (+) se perguntando, que palavra é essa?

A2: não, nenhuma.

P: Pronto, qual foi a palavra, A8? Fala?

A1: inequívoco.

P: inequí::voco, ou seja, é aquilo que é o oposto, o antônimo de equívoco, que quando é o problema, quando você:: é o oposto, então aí ele vai dizer que foi algo evidente, o que foi explícito. Oi, A6.

A6: as que eu tinha:: dúvida já tem aqui.

P: Tem aí, né? Oi!

A1: O que é(+) insaciável?

P: Por exemplo, quando você co::me, que você tá com fome e você almoça e você diz pronto, já chega, eu não quero mais comer, você tá:: ? (+)

A2:

[saciado.
saciado.

P: E quando você tá insacia::do, é quando mais você co::me, você tá insatisfeito, você tá insaciado, você precisa de mais. É questão também, gente, de você observar::, por exemplo, tem aí uma pessoa e você diz, você vai comer DOIS sanduiches?, você vai comer, tomar com refrigerante?, você vai tomar com isso?, é também essa questão de você também te::r (+), de observar a sensibilidade do outro também tenha das suas observações que você venha fazer sobre o que ele tá comendo, porque a pessoa que tá::, é tipo uma pessoa que é viciada é:: em alguma droga, é a pessoa que te::m (+) HÁBITOS exagerados ou hábitos que eles fazem, que NÃO é da vontade dele, que se eles pudessem MODIFICAR o comportamento, eles modificariam, às vezes, você vai lá e faz observações que podem danificar também aquela pessoa no seu senso de humo::r, no seu humo::r, na questão, às vezes, de não sair de casa com vergonha, porque você começa a fazer observações que não são só tão significativas e importantes pra eles, que às vezes, pode até prejudicar. Ninguém aqui no seu cotidiano tem alguém que percebe isso, que você tem alguém mais, um:: parente, ou alguém que seja (+) mais fofi::nho, mais chei::nho?

P: vocês NUN::CA passaram por essa situação?(+)

AS: já.

P: vocês FAZEM essas observações?(+)

A2: Até comigo mesmo, tipo, eu sou magra,(incompreensível) eu como muito, às vezes (incompreensível) para onde vai essa comida? Essa menina come demais.

P: Essas observações que são fei::tas elas foram, (+) faz também. OH! então perce::bam que não é o te:xto que tá intitulado, é uma pesquisa cie::nTífica, vocês se perguntam por que é uma pesquisa cienTí::fica? (+) o texto que tá de divulgação cie::nTífica?(+)

AS: SIM.

A2: porque:: ele diz que:: a obesidade (incompreensível) além de comparação:: quando é um pensamento que:: é o vício de comer é o mesmo que algumas drogas. (incompreensível)

P: ONDE esse te::xto foi publiCADO?(+) Por quem foi publiCADO?(+) Foi por um professo::r (+), foi por um policia::l, foi POR QUEM? (+)

AS: Drauzio Varella.

P: Drauzio Varella. E o quê que ele É?(+)

A2: pode ser um doutor, eu acho.

A1: nutricionista.

P: ele é MÉ::DICO, então, é um dos fatores também que faz com que esse é de divulgação científica. O médico faz aquela pesqui::sa, então não é um texto que você vai ver como:: uma propaganda, como:: um anúncio, e sim, um texto que também serve para informa::r que foi escrito e pesquisado em fatos reais, né, em fatos que sejam comprovados científicame::nte./ Oi, A6.

A6: P, Drauzio Varella é:: (incompreensível)

P: É, onde foi que você viu o vídeo?

A6: a professora o ano passado, (incompreensível)

P: Ela trouxe alguma coisa sobre::? (+) Ela disse alguma coisa sobre ele?

A6: não, (incompreensível)

A2: ela meio que indicou *pra* procurar.

P: sobre ele, *NÉ*. Drauzio Varella, costumeiramente ele aparecia no Fantástico, então, ele é um médico que sobre esses problemas, constantemente, ele *tá* lançando divulgações científicas, pesquisas sobre obe::sos, sobre comportame::ntos e sobre outros problemas que venham pra a nossa sociedade, *tá* certo?

Aula 2

P: bom, voltando ao texto que lemos na aula anterior. Vamos continuar ainda discutindo sobre o te::xto e em seguida faremos a atividade. Bom, MAIS alguma coisa a ser colocada sobre o te::xto, alguma reflexão, algo sobre o TE::Xto?

A2: NÃO

P: pronto, é::, essas fontes *aí* que nós temos que o autor do texto, quem é o auTOR?(+)

AS: Drauzio Varella.

P: eu sugiro também que vocês se quiserem depois, em outro momento no caso, se vocês quiserem pesquisar também so::bre o autor, é bom para que vocês fiquem conhecendo de quem se trata e quem ele é na área que ele trabalha, *tá* certo?

AS: certo!

P: BOM eu também vi em algumas de suas (incompreensível) seria importante que nós víssemos *aí* algumas datas/

A1: professor, além de Drauzio Varella ser:: (incompreensível)

P: a partir do momento que ele escreve com certeza ele publica livros, publicou/

A8: PROFESSOR

P: oi!

A8: que página?

P: 209

A2: (incompreensível)

P: Como?

A2: (incompreensível)

P: Pronto, é *aí* também que eu sugiro que vocês pesquisem porque, para vocês pesquisarem a biografia do autor. Que automaticamente quando você vai lá pesquisa sobre a biografia do autor vocês vão perceber(+) ou::tras informações que não vem também acompanhada do texto, *tá* certo? As vezes vem um boxe do lado falando sobre o autor e não é o caso do nosso

livro, que não traz *NÉ?* Bom vocês vejam também que eles apontam, o autor aponta descobertas de DATAS que não são contemporâneas, ou seja, que não são atuais, ele traz dados que essas pesquisas de divulgação científica são datas, por exemplo, professor, ele pesquisou isso do:: começo do ano *pra cá?*(+) Ele pesquisou isso do começo do mês *pra cá?* não, então, são de datas lo::ngas que para fazer essa pesquisa ele teve que passar por etapas e observar até que ele publique o livro, publique isso científicaMENTE. VOcês num ficaram curiosos em perceberem *ai* também so::bre o que é utilizado por, o que são, quais as coisas utiliZAdas pra fazer essa pesquisa?(+)

A2: rato

P: vocês não VIRAM?

A2: ratos de laboratório.

P: por que é que vocês acham que eles utilizam na maioria das vezes são ratos que(+) dão o nome de camundongos?(+)

A2: é::, por causa que eu acho que o pensamento (incompreensível) raciocínio (incompreensível) meio que o sistema parecido com o nosso, alguma coisa assim.

P: sistema o QUÊ?

A2: parecido com o nosso, uma coisa assim, nesse sentido.

P: mais alguma opinião de alguém, alguém completa a fala de A2?

P: A2 nos disse que:: é:: o:: (+) os especialistas e os cientistas pesquisam *pra fazer pra* descobrir?/

P: oi!

A4: (incompreensível)

P: então ela disse que porque o organi::smo dele é semelhante, seria semelhante, ou seja, as CÉLULAS/

A4: porque também eles faziam teste com o rato e ao mesmo para saber a diferença entre o rato e o humano?

P: É, quando ele mostrou esses comportamentos das pessoas obe::sas, dessa COMPU::LSÃO que é uma resposta psíquica, ou seja, do psicológico, *né?* Que não é também (incompreensível) eu quero comer compulsivamente como o texto apontava que é com essas pessoas, ele usa justamente A4 (+) e os demais que é porque semelha::nças nas células e em alguns comportamentos dos ratos e eu acredito também que na maioria das vezes em alguns outros animais que é um pouco semelhante ao do organismo humano não é que é tal qual, mas apresenta semelhanças. POR QUE que essas curiosidades desses textos científicos não só sobre obesidade, mas outros assuntos também relacionados a doenças também são(+) é::(+) pesquisados em animais(+)?, por que vocês acham que (+) TEM que ser primeiro o animal, vocês nunca se perguntaram por que direta/

A1: porque eu não sei onde foi que eu vi um assunto que:: (+) é:: (+) pra (incompreensível) saber tipo é:: (+) quais (incompreensível) se é:: (+) do sexo feminino ou masculino (incompreensível) eles abriam o animal *pra* tirar experiências do animal *pra* fazer o teste com o ser humano.

A6: ciências

P: COMO?

A6: CIÊNCIAS

P: É na disciplina de ciências. Então vocês vejam que:: a importância dos textos eles tem que ah:: dialogar, eles dialogam também, NÃO é porque um texto é especificamente de língua portuguesa que ele não vá:: (+) dialogar com ou(+)TRAS áreas, *NÉ?* Por que você pode dizer: ah, professor esse texto deveria estar onde? No livro de(+)

A2: Ciências.

P: mas é importante porque vocês tem que entender que(+) elas estão dialogando também que a gente chama esse processo de interdisciplinar, ou seja, são as disciplinas se comunicando

entre si. O que é que eu queria, gostaria de suscitar em vocês, aquela pergunta, POR QUE que, por exemplo, VACINA, vocês acham que essas vaci::nas, que essas medicações, essas campanhas que são voltadas para a medicação são TESTADAS no comportamento de animais?

A2: para poder saber mais ou menos como /

A3: tipo para não afetar também o ser humano, *né*.

A2: (incompreensível)

A1: diante a:: experiências do ser hu é::(+) do animal, tipo fazer como A2, é::(+) descobrir a razão para a cura

P: É, justamente utilizam também para que(+), isso é tudo LEGAL, então, às vezes, já aconteceu situações de dizer assim: ah, tadinho dos animais, por que vão fazer isso? Mas, isso é::(+) tudo legal, eles utilizam aqueles animais, apesar de (+) serem mutações que vão acontecer, são (+) MODIFICAÇÕES que vão acontecer naquele animal, tem gente que tem dó, tem gente que defende e tem gente que é contra, mas pela ciência e tudo de forma LEGAL são eles que são utilizados como cobaias.

A2: (incompreensível) podia ter alguma reação e podia morrer.

P: É como se:: o humano nesse caso a ciência de descobertas o::(+) humano fosse prioridade a ser conservada.

A1: P2::

A3: Oi, P2.

A1: P2, estou com saudades!

A8: volta P2, melhoras.

P: Voltando para o foco do texto. Então, o tema principal do texto é so::bre?(+)

A8: vício de comer.

A3: professor e também tem que ser colocado em animais porque quando a gente compra algum medicamento *aí* tem assim dermo(+) não se o que demologicamente testado, *pra* dizer que é testado.

P: A8, eu perguntei sobre o tema, não vamos confundir, você disse *aí* vício de comer, será que isso daí não seria o título do texto? (+) abra *aí* o livro.

A2: (incompreensível)

P: o vício de comer, o Vício de come::r é o título do texto, então a temática do texto é algo que está mais (+) profundo no texto que abrange de forma maior, aqui é o TÍTULO.

A1: professor, me identifique uma coisa porque o meu psicológico é doido, eu não tenho fome e ele manda eu comer e eu como.

P: é só VOCÊ que sente essa sensação?(+)

A1: não

A8: eu acho que eu sou magra tipo(+) de ruim, eu como, como, como e não engordo.

A2: eu também!

P: então, isso é importante porque esse texto apresenta situações que na maioria das vezes NÓS nos encontramos em certos pontos, em certos fragmentos do texto que *tá* falando de determinado assunto, *né* verdade?/

A1: eu me encontrei foi em TUDO, menos nas drogas.

P: então percebam que quando você diz isso é a questão de:: (+) você(+), mecanismos que respondem *pra* aquela, quando você COME, você diz que COME, COME, COME, COME e não se sente saciada, *né*? Tipo uma, tem uma palavra que a coleção/

A3: SATISFEITA

P: que não *TÁ* saciada, então tem gente que o próprio autor apresenta no texto que ele diz o seguinte que (+) você CO::ME e as pessoas chegam lá e dizem: ah, você não *tá* satisfeito, você não *tá* saciado e as vezes você pensa que é porque a pessoa quer, ela come de forma exagerada porque ela QUER, ela é gorda porque ela QUER, assim como apresenta o autor do

texto, *NÉ?* Mas não é, é preciso que você entenda, estude sobre esses assuntos, sobre os comportamentos *pra* que quando você se deparar no dia a dia, você se deparar com situações de pessoas, nós, jovens não nos depara, não venha a: a xingar, a (incompreensível) porque isso também gera outros problemas, além desses problemas de comer compulsivamente, de modificar a estética, tem a questão psicológica dos SUJEITOS que são tratados no texto, ou seja, as pessoas da sociedade. Tem pessoas que (+) se privam, se resguardam, procuram o isolamento isso pode acarretar outros problemas, *TÁ certo?*(+)

A3: professor, tem gente que tem preconceito, *né*.

P: por quê?

A3: porque tem gente que é obeso, fica com preconceito.

P: tem sim, tem gente que passa a ter vergonha e a pessoa não pode julgar: nessa característica, ah, porque você é ALTO, você é BAIXO, você é GORDO, você é MAGRO porque nós estamos lidando com(+) PESSOAS, pessoas tem sentimentos e sofrem por isso, então, é desmistificar essa questão também de: (+) estética, as pessoas visam muito isso.

A1: eu acho que eu nem sei mais o que é preconceito, eu já me acostumei eu sou gorda e anã.

P: NÃO, como é que você se descreve desse jeito, se você tem quantos anos?

A1: doze.

P: DOZE, você tem tanto *pra* crescer, eu acredito que a mulher cresce até os:(+) 19 ou 20 anos.

A2: 21

A2: não, 20 anos

P: então, você não pode se julgar (+) no: caráter de anã até porque se você fosse com 12 anos você já apresentaria características.

AS: (incompreensível)

P: esse texto pode nos apontar outras coisas, ALÉM de você se preocupar só nessa questão de tentar equilibrar, o que é que também pode nos ensinar: sobre ISSO?(+) você leu o texto, você viu o TEXTO que o texto vai tratar sobre a questão da obesidade, quais foram os outros alertas que isso *ai* pode nos trazer? (+) Você tem que se alertar em QUÊ?(+)

A2: ele tem que entender que deve moderar senão chega uma hora que vai ficar comendo tudo compulsivamente.

P: se você vai ao MÉDICO, por exemplo, um: (+) a nutricionista (+) que é um médico responsável pelo QUÊ?(+)

A2: pela nutrição e a saúde: (+) do jeito de alimentar.

P: a saúde alimentar, isso. E:(+), esse texto também nos alerta *pra* quando(+), serve PRA QUÊ?(+) *pra* você se orientar e as pessoas que estiverem a sua volta que também apresentem essas características, você se ALERTAR DE QUÊ? PRA indicar profissionais da área *pra* que busquem indicações na questão alimentar. QUAIS são esses alimentos que podem causar a obesidade? (+)

A2: industrializados, principalmente.

A3: salgados, professor.

P: QUAIS são esses?(+)

A2: enlatados, é: com grande quantidade de conservantes, entre outros.

P: QUAIS são esses? (+) Vocês COMEM? (+)

A8: eu como tudo, agora mais besteira do que essas coisas saudáveis

A1: pizza, tudo.

A3: [professor

A1: [(incompreensível)

P: um de cada vez, por favor.

A3: professor, sabia que eu comia três coxinha e um enroladinho *pra* mim engordar.

A8: eu não engordo de ruim.

P: Enfim/

A8: eu como, como, como/

P: PRONTO, mais alguma coisa a ser colocada. É importante porque os refrigerantes são ricos em açú::car e o açúcar de forma exagerada causa da::nos, o sal também, é tanto que até (+), isso é até provado historicamente em alguns livros que:: em histórias, por exemplo em documentos do descobrimento (incompreensível) estuda em história, que até os índios já Tinham uma observação, nem precisava ser científica, eles observaram que o sal era prejudicial de uma forma bem natural, sem um estudo, sem ter aquela::, eles já perceberam que o sal danificava, tem o trecho em uma carta que foi quando o Brasil foi descoberto e:: lá ele já tratava disso.

A2: (incompreensível) é:: Pedro Vaz de Caminha

P: muito bem, ele escreveu como era que *tava* aqui, ele mandava informações *pra* Portugal e em alguns tre::chos, em alguns peda::ços, fragmentos ele aposta que os índios não recebiam a sal, ele já percebeu que aquilo causava também problema a saúde.

A2: e aquelas pessoas que não utilizavam o sal teriam o hábito de vida melhor.

A3: professor, e os médicos estão dizendo agora que sal, pimenta tão dando câncer também, né.

A8: tudo dar câncer hoje em dia, porque tudo é industrializado (incompreensível) quase todas as coisas.

A1: professor,

P: QUAIS são essas coisas?(+)

A8: arroz, feijão, carne, (incompreensível) macarrão, depois vai(+) colocar as coisas *pra* ficar melhor sabe, gosto de colocar margarina, ali já te::m/

P: por exemplo, os temperos *pra* deixar a carne bem MELHOR, *pra* ficar melhor a CAR::NE, você faz o seguinte usa aqueles industrializados, sachê::, os temperos, então é *AI::* onde o doutor ale::rta também, os MÉDICOS, não SÓ esse do texto, mas ale::rta você, equilíbrio, tudo DEMA::IS é que é veneno, certo? Tudo o que você come de forma desequilibrada, exagerada é que torna prejudicial.

A3: (incompreensível)

P: (incompreensível)

A8: (incompreensível)

A1: professor, mais eu acho também que coisa salgada demais nem ataca tanto aqui na nossa comunidade sabe por que, porque ninguém *tá* doido de comer muito sal.

P: vocês acreditam que:: esse vício de COME::R, ele pode acarretar além desse problema da obesidade, ele pode acarretar outros problemas?(+)

AS: SIM

A2: diabetes

A3: colesterol

P: pronto, oh, vamos pra atividade agora da página, sim, lembrando que nossa, eu já marquei a nossa avaliação, aqui?

AS: NÃO

A3: professor, tem uma *muier* que passou no jornal, que ela não consegue nem andar, nem passar numa porta de tão gorda que ela é.

A8: professor, eu não gosto nem de fazer, oh, mas tem uma mulher, é uma do cabelo curto?

P: ela disse que essa informação ela viu no jornal.

A8: lá perto da minha avó, professor, ela anda assim, oh.

P: mas olhe gente, vocês podem ter certeza.

A8: eu não tou mangando nada, só falando o jeito que ela anda.

P: vocês podem ter certeza, sente-se lá A8, por favor, A8, por favor, vocês podem ter certeza que essas pessoas que apresentam essa diferença de tamanho e de peso, pode ter certeza que

não é, elas não NASCERAM com aquilo daquele tamanho e nem com aquele todo excesso daquela gordura, daquele tecido adiposo.

A8: as vezes é o hormônio da pessoa.

P: hã?

A8: as vezes é o hormônio da pessoa.

P: e também a questão alimenta::r, é o seu comportamento com os alimentos, porque vai fazer com que você, porque QUA::NDO você chega a uma certa ida::de, você vai ficando um pouco mais sedenta::rio, evita caminha::r, evita (+)

A8: professor, eu acho (incompreensível)

P: evita caminha::r, evita anda::r de bicicleta

A1: o senhor falou que ninguém nasce com esse todo, né?

A8: (incompreensível)

P: por isso que é importante HOJE, hoje ser acompanhado, as crianças ter um acompanhamento desde a gestação que é o pré-natal e (incompreensível) para que os profissionais da área de saúde vá tentando acompanh::r de forma regular e saudável a criança até os cinco anos.

A1: professor, eu não sou normal não, eu tenho muita doença, meu psicológico doido e (incompreensível) doido.

P: mas você diz isso, precisa ser comprovado cientificamente (incompreensível). oi, A6, psiu! Por favor!

A6: eu nasci de nove meses, né, aí (incompreensível)

P: você nasceu prematuro?

A6: foi, bem magro, né, 2 quilos e meio, né, mãe foi (incompreensível)

P: você nasceu com 2 quilos, silêncio, por favor, A7, você nasceu com (+), você, A5 e ela lá, bichim que tão conversando, você nasceu com dois quilos e quanto?(+)

A6: quinhentas gramas.

P: você nasceu com:: nove, sua mãe *tava* com nove meses de gestação ou não?

A6: sete.

P: sete. PRONTO, justame::nte é *aí*, o profissional, o médico disse que ela fizesse o QUÊ?(+)

A6: desse comida senão eu ia morrer.

P: pronto, é *aí*, por isso que precisa de um acompanhamento médico desde a gestação até as fases/

A8: até o fim da vida.

P: NÃO, é você, depois você fica se acompanhando, mas PROfissionalmente, você tem aquele cartãozinho vacina? Então, ali a cada mês além das vacinas o:: profissional de saúde lá vai tirar sua medida, fazer a medida do IMC que é (incompreensível) altura adequada para o peso, ou o peso *pra* a altura.

A1: (incompreensível) é tudo sem(+), sem altura, que vai medir em casa, aprega aquele negócio bem grande na parede (incompreensível).

A8: professor, deixa eu falar *pro* senhor, meu irmão, aquele pequenininho que mora com a minha avó, sabe, né o mais velho não, o outro

P: o bebezinho

A8: não, o bebezinho não, o outro, tem outro, de dez anos.

P: sim

A8: ele nasceu de sete meses, professor, minha vó disse que ele ficou preto, preto, ele (incompreensível)

P: ele nasceu com algum proble::ma de:: peso?

A8: não, sete meses.

P: pronto.

A8: *aí*, ele ficou preto, ele foi *pro* balão, no Regional em(+) João Pessoa, *aí* foi, se transferiu

de João Pessoa pra outra cidade, ele passou dois meses, dois meses lá.

P: e hoje, qual o peso dele?(+) Ele tá adequado *pra*/

A8: *tá* normal, só a altura dele que é muito (+), ele é do tamanho de A9, MENOR.

P: enfim, vamos lá, mais algum questioname::nto, alguma coisa sobre o texto, que vocês\

A1: eu quero saber o significado de uma palavra.

P: QUAL é? Se nós não soubermos vamos procurar no dicionário e vamos olhar se ela não tiver aqui. Qual é?

A1: fadada.

P: onde é que tem no contexto *aí*, vamos lá.

A1: terceiro parágrafo.

P: terceiro parágrafo. Você pode ler *aí* o parágrafo até chegar nessa palavra.

A1: existe recomendação mais fadada. ((lendo))

P: ao quê? Ao insucesso. Acredito que mais fadada é que é mais frisada, mais consistente, *né*. Existe recomendação mais fadada, ou seja, insistência naquilo ali, recomendado constantemente, acredito que seja, mas eu vou ver esse contexto pra vocês, nesse contexto, mas eu acredito que fadada é isso, certo? OLHE gente, mais alguma colocação sobre esse TEXTO, de Drauzio?(+)

A1: professor, eu quero saber o significado de uma palavra.

P: qual é?

A1: é::, esse aqui? Cadê.

P: essa aqui?

A1: não

P: depois você ver e você me diz.

A4: professor, o que é estriado?

P: qual é a página, psiu! Por favor, silêncio! Num é estria não?

A4: aqui, oh, quando a fome aperta.

P: lei *aí*, leia, A8, por favor, sente-se, sente-se, por favor, SENTE-SE, por favor, leia.

A4: quando a fome aperta, hormônios liberados pelo aparelho digestivo ativam os circuitos cerebrais de recompensa localizados no núcleo estriado. ((lendo))

P: nú::cleo (+)

A4: estriado

P: deixa eu me situar aqui, viu. Durante milhões de anos, *né*? Começa *aí*, o parágrafo?

A4: não, quando a fome aperta. É na outra página.

P: ah, quando a fome aperta, *né*, vamos lá. Hormônios liberados pelo aparelho digestivo. ((lendo)) sabe o que é aparelho digestivo?(+)

A2: é o sistema:: + digestório.

A4: ah, é.

P: tudo que é composto, constituído de bo::ca, *aí* vem esô::fago, passa por todo esse processo pelos de::ntes, esse processo de degustação, desde a boca até o estômago. Então, a gente define como aparelho digesti::vo, *né*, ou digestório. *Aí*, vamos lá.

A2: (incompreensível)

P: como é, A2?

A2: trabalhamos com esse mesmo assunto no outro dia primeiro.

A4: ah, é porque eu me esqueci, *tou* nervosa.

P: *tá* nervosa?

A4: *tou*.

P: ativam os circuitos cerebrais de recompensa localizados no núcleo estriado. ((lendo)) eu acredito que esse núcleo *teja* ligado ao siste::ma(+) sensorial, por exemplo, o que é que ativa no seu cérebro quando você *tá* com fo::me? Ali, não é você que fica, que tem um despertador, um relóginho que diz assim: eu *tô* com fome. É automa, o seu cérebro de forma, é::, sem seu

comando, o cérebro mesmo tem o autocomando e diz que você *tá* com fo::me, então vai fazer com que você faça esse processo digestó::rio de come::r, procurar comida, passar por todo esse processo e vai para e::sse(+)/

A1: professor, mais.

P: eu vou ver esse contexto *aí*, como eu não sei, não é da minha área, vou ver o que é isso

A1: mais um motivo que eu não sou normal.

P: hum!

A1: mais um motivo que eu não sou normal, quando eu estou com fome eu me ati::vo toda.

P: pronto oh, exercício.

A1: professor,

P: OI!

A1: o que é neurobiologia?

P: neuro, sistema neurológico, na própria palavra já diz, o sistema, OI!

A4: (incompreensível)

P: neuro, então neuro, já *tá* ligado aos neurô::nios, então biologi::a está ligado a biológico, então alguma coisa ligada ao cérebro que liga para o seu/

A1: e leptídio?

P: ah?

A1: e leptídio?

P: pronto, façamos o seguinte, façamos o seguinte, quem tem pega *aí* o seu caderno, pega *aí* uma folha no caderno de português

A1: fazer o texto inteiro?

P: não, não vai fazer o texto inteiro não, peguem o caderno por favor,

A4: tira as palavras *é*?

P: peguem o caderno primeiro, peguem o caderno primeiro, abram na matéria de português,

A8: *é* para entregar?

P: não, não *é* para entregar, coloque::m as palavras que vocês desconhecem e tragam o significado na próxima aula que nós vamos discutir.

A2: mas, eu não fiquei com nenhuma dúvida.

P: não, *pra* quem ficou, quem não ficou não anota nada, ok? A1, que ficou com alguma dúvida em alguma palavra, você coloca.

A1: eu só não sei leptina

P: pronto, vocês vão procurar e trazer para discutirmos na próxima aula.

A6: (incompreensível)

P: como, A6?

A6: tem aqui, algumas dessas eu observei o que era

P: pronto, se tiver mais alguma que você desconheça e o professor também, por isso que *tou* pedindo aquela que você tem dúvida, você vai lá, traz o significado e vamos discutir na próxima aula com os colegas.

A1: aqui *tá* dizendo o que é leptina

A8: (incompreensível)

P: bom, isso *aí* eu não consigo explicar de forma tão precisa quanto outro profissional, mas eu acredito que *é* porque, você *tá*, seu organismo *tá* produzi::ndo, SEU CÉREBRO *tá* mandando informações que você *tá* com fome e seu organismo precisa de alime::nto. Então, *aí* quando aquele alimento não chega na hora que seu organismo *TÁ* pedi::ndo, *aí*, *alí* começa você sentir sensações de frio, as vezes tontu::ra, ge::lo, tremer:: *é* quando você passa das refeições adequadas e tem ge::nte que chega até a desmaiar::, *NÉ*?

A4: professor, eu tenho uma amiga que ela não sente muita fome não, *aí* ela coloca um alarme, *aí* ela coloca sei lá, uma hora pra ela comer né, *aí* ela coloca assim, *TÔ COM FO::ME*, *aí* o alarme, ele apita *pra* ela comer.

P: mas você acha que isso é adequado?

A4: não.

P: o que seria adequado? Você o quê? Se você não sabe, se você não sabe os horários adequados *pra* comida num intervalo de hora é bom que você se programe *pra* você tentar equilibrar SEM precisar de um aparelho, que já pensou se você *tá* ali, por exemplo, a pessoa obesa ou a pessoa que *tá* abaixo do peso, que está tendo um, *tá* lá, uma pessoa *tá* ALTA demais e com pouco peso, *né*, que a gente chama de IMC, o que é que você tem que fazer? Procura o profissional da área de saúde que vai fazer isso e ele vai passar adequadamente o que você tem que comer, as horas adequadas *pra* você comer e se você *tá* acima do peso, *ai* também ele vai passar toda a alimentação adequada dentro dos horários.

A4: eu não, eu como mais do que mainha.

P: então, olhe, façam isso, anotem as questões, as perguntas, as palavras que vocês desconhecem e em outra aula a gente vai discutir. E agora a atividade, página 210. Questão 1, COPIEM: viu, não, deixem de dizer: ah, professor tem no livro, mas o livro não é seu e você vai devolver e ninguém tem como estudar língua portuguesa sem escrever, *né*, eu já disse isso a vocês milhões de vezes. Questão 1, marquem *ai* de grafite no caderno, no livro aliás, questão 1 letra a que vai tratar justamente sobre você conseguir essa diferenciação entre TÍTULO e TEMA que na aula anterior já tinha discutido isso com vocês, num foi? Letra b, marca A3, *ai*, questão 2, é questão de múltipla escolha, faça também, o três, letra a, letra b, *ai* quatro, letra b, cinco, letra a e letra c, seis letra a e letra b, *ai* a sete não façam, *ai* vem oito letra a, letra e letra c, *ai* DEZ letra a e b. Pronto. Podem começar.

AULA 3

P: página 82 e 83, vamos fazer uma leitura silenciosa desse texto, CERTO? ((realização de leitura silenciosa))

P: acompanhem a leitura. PORTA DE COLÉGIO. Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da própria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que via e previa. Primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias. Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos? Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aquela de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar. A turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele vai tocar rock vários anos até arranjar um emprego em repartição pública. Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve

jeito, não lembra aquela mania de reunião e diretório? Se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerrilheiro. Mas esta hipótese deve ser descartada. Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? Aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será (+) qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU? Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudessem passar a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes dizer daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo. Affonso Romano de Sant'Anna. Porta de colégio e outras crônicas. São Paulo, editora Ática, mil novecentos e noventa e nove, página de nove a onze. ((lendo)) É: o texto, ele é bastante reflexivo *né*, ele permite (+) que:, *perce*(+), *pra* a nós pensarmos diante de algumas situações. Esse texto(+), quem consegue caracterizar, perceber QUAL o gênero desse texto? (+) Esse texto permite refletir sobre alguma COISA?(+)

A2: SIM

P: sobre o QUÊ?(+)

A2: a vida.

P: a vida. E: (+) *pra* esse texto (+) de Affonso Romano fazer refletir sobre a vida o que é que ele traz? Ele apresenta o QUÊ?(+) *Pra* que nós possamos *comparar* e refletir com a vida, ele traz o QUÊ? Sobre o QUÊ? (+) qual é o lugar que ele cita? Quais são os personagens?

A1: exemplos de alunos na escola.

P: Sim, é. Por que você acha, vocês acham que ele traz alu::nos, ou seja, sujeitos, pessoas, adolescentes *pra* trazer essa comparação, FAZER esse PARALELO com a vida?

A2: meio *pra* que NÓS, entre aspas adolescentes e crianças, comparar que a vida pode ser multiplicada por uma redoma.

P: o que seria essa redo::ma? Quem, quem na opinião/

A2: a escola, a casa, a questão dos amigos, essas coisas assim.

P: REDOMA, o que significa redoma?

A2: ao redor

A10: (incompreensível)

P: o que A10?

A10: proteção

P: proteção, então as pessoas que são citadas no texto quem são?

A10: adolescentes

P: adolesce::ntes, esse texto é curto ou ele é um texto longo?

AS: LONGO

P: vocês consideram o texto lo::ngo? O que seria um texto longo?(+) digamos

A2: um livro

P: um livro, será? O que seria um texto longo na concepção de vocês? O que vocês acham que seria um texto tão lo::ngo assim?(+)

A6: uma história (incompreensível)

P: uma história o quê?

A6: (incompreensível)

P: os acontecimentos, os fatos que são narrados, eles são LO::Ngos ou eles aparecem ou:: (+) previamente, ou seja, rapidamente você consegue ir:: percebendo o que tá sendo contado na história ou é bem cansati::vo, é bem exte::nso pra você conseguir ir percebendo CADA situação, CADA fato que é narrado no

A2: (incompreensível)

P: como é, A2? Fale um pouquinho mais devagar.

A2: rapidamente, eu li rápido (incompreensível)

P: então::, esse gênero TEXTUAL, como vocês, as características é um texto curto ou texto longo? Pelo que vocês consideram texto curto ou longo.

A2: assim, nas palavras não, só que o significado presente *pra* gente muito curto e:: (+) a gente lê muito rápido.

P: você ente::nde, você ente::nde no caso a história todi::nha, você consegue captar as informaçõe::es, entender do que se trata rapidamente, é isso?

A1: [É

A2: [É

P: vocês também, você também, A10. Vocês *ai*(+), conseguiram ente::nder, quem foi que leu o texto. ESSE texto seria, possivelmente, vocês acreditariam que seria::(+) um ANÚNCIO?

AS: NÃO

P: seria::(+) um texto:: (+) científico?

AS: NÃO

P: POR QUE que vocês dizem que não?(+) O último texto que foi lido em sala era o QUÊ?

A2: científico.

P: POR QUÊ? Nós discutimos algumas características dele. Então, por que que vocês conseguem perceber características NESSE que não tem no outro *pra* dizer que não é um texto científico.

A2: meio que a informação que tem nele, porque a informação que tem nele é meio que o nosso dia a dia entre aspas.

P: a informação do nosso dia a dia, é algo que faz, você quis dizer também em outras palavras, acrescentando a sua fala que:: traz coisas do nosso cotidiano *pra* refletir no texto, nas situações do texto, *NÉ*? Mais alguma coisa que vocês percebem de características, gente(+), nesse texto?

A1: os dois textos, o anterior e esse, é:: comparado, é:: tá falando sobre o nosso dia a dia.

P: o outro(+), o texto anterior você conseguiria refletir sobre o QUE em comparação com esse? Qual era o mais longo esse ou o anterior que nós lemos?

AS: o anterior

P: qual era o gênero do anterior?

A2: científico.

P: pronto, lembrando das características do anterior e voltando *pra* esse texto de agora, ele traz (+) eleme::ntos, ou seja, traz uma língua::gem que você perceba que não seja científica, vocês já conseguiram identificar isso, então:: (+) qual seria esse gênero, quem ARRISCA?(+)

A2: de uma forma ou de outra é informativo.

P: É:: tem o tipo, MARCAS(+), tem características de ou::tro gênero, *né*, ou seja, você consegue perceber que tem informação, *né*, é uma história narrada, contada, *né*, escrita e você percebe características de ou::tros textos, *né* isso, A2? Ou seja, de ou::tros tipos, nós temos os ti::pos e os gêneros que se distribuem dentro e os tipos estão inseridos nesses gêneros, *né*? Recapitulando, por exemplo, eu tenho lá::(+), só *pra* vocês se situarem nesse tipo, nesse gênero textual. Nós temos lá::, uma carta, o gênero textual CARTA e digamos que vocês dentro dessa CAR::TA, é::(+), digamos que você está escrevendo *pra* sua tia, ou *pra* sua mãe, você mora distante, você faz a saudação::, faz TODOS aqueles(+), tra::mites, ou seja, como tem que ser uma carta, o gênero textual carta, *ai*, digamos que você *tá* lá escrevendo, você diz: eita, eu lembrei de uma receita que a minha mãe pediu e agora eu quero inserir essa receita na carta, você vai lá e vai dizer, digamos titia segue a receita que você me pediu na última vez que se comunicou, *ai*, você vai lá e escreve a carta, então você traz dentro de um gênero outro gênero, *né*, que no caso você vai distribuir lá aquela receita. E nesse daqui, que dá *pra* refletir::, tem persona::gens, tem narrador e narrador perso::NAGEM? (+) Vocês conseguiram perceber isso nessa primeira leiTura?(+)

AS: SIM

P: o que foi que vocês perceberam, aqui? Tem narraDO::R, tem persona::gem, tem narrador persona::GEM?

A2: ele meio disse que::, o cara que é narrador, conta a sua história, está meio que falando um pouquinho (incompreensível) cotidiano presente nessa história, ele compara, uma comparação como era antes.

P: quais eram os luga::res?(+)

A2: esco::la, rua.

P: e o que mais? EsCOla e quando o narrador trata de esCO::la, daquele lugar específico, daquelas pessoas, ele tenta fazer você refletir e comparar com o quê?

A2: com o nosso cotidiano, (incompreensível)

P: e esse cotidiano é o que, A10? O que seria esse cotidiano quando a gente ver no dia a dia, é algo o QUÊ? Quando TUDO o que você faz no seu dia a dia,(incompreensível) a gente atribui ao quê? A nossa o quê?

A2: vida

P: a NOssa (+) [vida

AS: [vida

P: então, (+) alguém se arriscaria te::ntar lembrar:: ou seria preciso uma segunda leitura *pra* vocês conseguirem TEN::TAR identificar o gênero? (+) Vocês não lembram de nenhum gênero que vocês viam que traziam situações ou aquela característica de que aquele texto (+) FAZ você refletir diante do acontecimento, diante do que você leu, qual seria esse TEXTO? (+) vocês lembram? (+)

A2: não.

P: não lembram?(+)

A2: não, porque eu pensei no sentido que era:: meio que uma informação, outro meio que demonstrativo, nesse sentido.

P: demonstrativo. Você percebe algumas, alguma palavra na escrita do texto *pra* você, *PRA* SER demo::nstraTIVO, A2. Quais seriam? (+) COMO é que você consegue identificar assim, se você lesse um texto, se você visse algum parágrafo, é:: que você consegue atribuir essa característica de:: demonstrativo, a partir de quê? O que é que você usa *pra* demonstrar::?

A2: é no sentido (incompreensível) no dia a dia, a vida das pessoas e a vida dele como já passou.

P: OH, primeiro, segundo, vamos *aí* ao terceiro parágrafo para percebermos ALGO demonstrativo como A2 sugeriu *aí*, vamos *aí*. (+) AQUELE ali, aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; AQUELA de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; AQUELA morena de cabelos lisos quer ser médica; a gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multinacional; AQUELA esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algumas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, AQUELA quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na po::rta da vida e podem brincar. ((LENDO)) O que VOCÊS perceberam *aí pra* ser TÃO demonstrativo, o que é que é tão::(+), qual é o elemento, qual a palavra/

A2: aquela

P: aquela. Por que, A2, aquela o que gramaticalmente?

A2: (incompreensível) uma pessoa.

P: nas classes de palavras que nós conhecemos, aquela se configura, se classifica como qual? Quando eu digo aque::la

A2: demonstrativo.

P: é o que demonstrativo? Quem lembra? Quem ajuda A2? (+) como eu disse substanTI::vo,

adjeTI::vo, eu vou passando adVÉ::Rbio, VE::Rbo, *aí* quando eu chego em demonstrativo, qual o nome daquela classe de palavra? (+)

A2: não sei, não lembro (+)

P: vamos ajudar a colega A2, o que é que ela percebeBEU::, o que foi que A2 percebeu que tem *aí*, ela disse aquela, tem basta::nte, *né?* *Pra* fazer o quê? *Pra* demonstrar, em qual classe de palavras AQUELA está? (+) aquela, aquelas, aquele, aqueles, estes, esse, esses, este, estes (+)

A6: (incompreensível)

P: A2 já ajudou, A7, lembra? A4, A5, não lembram, só A2 que conseguiu dar a luz, dar uma luz no fim do túnel sobre isso. É preciso que vocês consigam identificar não só o que o texto quer TRAZER em SI::, mas que vocês consigam perceber elementos gramaticais, ou seja, aquelas classes de palavras onde vocês, TO::DO texto que vocês leiam, além de entender(+) o te::ma, o GÊ::nero do texto, tem que entender onde está as classes gramaticais que vocês já viram verbo, adjeTI::vo, substanTI::vo, substantivo, adjetivo, verbo e esse:: aqui, qual é? Vocês vão TER que conseguir lembrar, vamos recapitular, vamos LÁ:: no fundo da memória para tentar lembrar, aquele, gente, eu uso, A2 disse que é *pra* demonstrar, eu não vou dizer essa classe de palavra.

A6: eu lembro outras numeral, adjetivo.

P: lembra A3, (+) nós não vamos seguir enquanto vocês não conseguirem identificar (+), é si::mples, eu acredito que tá LÁ no sexto ano.

A1: P2 disse no 6 ano, só que eu *tou* com medo de falar e *tá* errado.

P: fale, que não existe isso, não existe, olhe acabe com essa história, olhe se::mpre, em todas as aulas de língua portugue::sa de qualquer outra disciplina, vocês acabem com essa história de que eu vou errar,(+) aqui, dessa porta *pra* dentro, acontece o erro e o erro tem que ser consertado, agora, dessa porta *pra* lá é que se torna um pou::co constrangedor::, vocês equivocarem-se em situações sobre isso, então, vamos aprender aqui, então, quem lembra?

A2: (incompreensível) que eu lembro que era substantivo demonstrativo.

P: é o quê?

A3: pronomes demonstrativos

P: PRONO::MES demo::nstrati::vos, EI::TA pessoal, *tava* lá.

A2: atrás no tempo.

P: pronomes demonstrativos, então, revejam isso daí, vamos dar uma revisada, em todas as aulas sempre, EM to::dos os textos vocês tem/

A1: porque eu *num* falei.

P: porque é que você não falou, porque você *tava* com medo e o medo não vem de Deus, tem que ter ousadia::, pra estudar tem que ter ouSA::dia::, tem que errar, se você já soubesse você precisaria vir a escolar, vocês precisariam vir a escola?

AS: NÃO

P: então, pronto. Estamos todos em casa, então é aqui o lugar de errar e de consertar.

A3: (incompreensível)

P: oi!

A3: (incompreensível)

P: pois esqueçam isso, nas minhas aulas e nos demais, esta história de errar (+) é comum, o erro tem que acontecer. (+) Certo, se tiver o erro que ele venha logo *pra* ser corrigido, *pra* não levar isso adiante. Não tem nenhu::ma pala::vra que chamou a atenção, nada que chamou a atenção de vocês, ALÉM da reflexão com a vida, nós vamos já voltar:: *pra* o gênero, que eu quero recapitular isso com vocês, que é um gênero textual que está be::m, no sexto ano vocês tenham estudado sobre ele, um texto cu::rto, eu vou deixar essa atividade *PRA* vocês, porque eu não vou dar o gênero diretamente *pra* vocês, vocês tem que pesquisar, nem sempre eu vou dar tudo *pra* vocês não, viu. (+) Nenhuma palavra? No último parágrafo, vamos *aí* eu vou ler, depois nós podemos fazer uma leitura compartilhada com vocês, A5, por favor, guarde isso *aí*.

(+) OLHA *aí*, no último parágrafo, só *pra* gente ir percebendo algumas palavras que vocês tem que, olha eu aconselho que toda vida que vocês forem ler um texto, PEGUEM um grafite e vão passando naquilo que vocês acham (+) curioso.

A2: eu tenho mania de usar o marca texto.

P: eu aconselho que façam isso, é bom, porque quando vocês forem pegando os textos vocês, vocês *pra* não tá perdido, vocês vão se familiarizar, AH, eu lembrei daquela palavra (incompreensível) tal canto (incompreensível). Então, vamos *aí*, olha só, vamos ver se vocês percebem algo diferente *aí*, em alguma palavra ou alguma letra diferente. Estou olhando aquele ba::ndo de adolescentes com evidente ternura. Pudessem passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas ESTÓ::RIAS da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes diria daqui: aproveitem enquanto estão no aQUÁ::rio e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por *aí*. E a gente pode às vezes modificá-lo. ((lendo))

A1: professor, estórias e história existe alguma diferença, porque história com hi é:://

P: calma *aí*, vamos por partes. Qual foi a palavra que::, que:: A1 percebeu? Diga *aí*, A1.

A1: estórias.

P: por que, o que ela tem de diferente?

A1: porque estórias é muito diferente de história, porque estórias com e é:: tipo lendas que não são verdadeiras e histórias são verdadeiras.

P: no caso, você é::/

A2: eu achava que estórias com e ficaria errado.

P: alguém pensa diferente? Quem tem outro posicionamento sobre essa questão de estórias com e, estórias com e?(+)

A1: eu vi isso no quinto ano que a professora falou que estórias eram lendas que não eram verdadeiras e histórias tipo lendas, lendas que aconteceram reais.

A6: foi.

P: A2, pensou que fosse o QUE, A2?

A2: eu pensei que dessa forma estaria errada.

P: que era a escrita era que estaria errada, né? (+) Mais alguém? Os meninos *aí*, NÃO tem NADA *pra* falar sobre o que a gente tá discutindo sobre o TEXTO, não conseguiram identificar NADA, perceber NADA.

A6: professor/

A1: eu quero saber outra coisa, o que é:: /

A6: carochinha.

A1: é isso *aí*, carochinha.

A6: (incompreensível) /

A2: são estórias que não exi::ste::m/

P: pera *aí*, A2. Como é A6, o que é que você achou interessante? PREstem atenção, viu.

A6: é isso que tá dizendo *aí* mesmo, caro::

P: carochinhas. O que seria essas estórias?(+)

A10: estórias contadas *pra* assustar crianças.

P: PRONTO, OLHEM *aí* o contexto, vamos, peGUE::mos essa palavra estórias com e e vamos:: (+) ler totalmente *aí pra* ver se a gente atribui o sentido. Ele diz *aí*, oh: PuDE::sse ((lendo)) no último parágrafo, viu, eu já tou no segundo ponto. PuDE::sse passava a mão nos seus cabelos e contava-lhes as últimas ESTÓrias da caroCHI::nha antes que o lobo FERROZ(+) os assaltasse na esquina. ((lendo))

A1: professor, isso tá:: no bom sentido, porque eu aprendi isso na época do folCLO::re, é tipo lendas que eram *pra* assustar crianças no folclore.

P: só um instante, A10, guarde sua pergunta. Ah!

A1: tipo carochi::nhas e:: estórias, ele falou que carochinhas é:: são lendas *pra* assustar

crianças e histórias como eu já falei são é:: lendas não verdadeiras, então, elas se juntam e dá o exemplo da:: história do folclore,(+) dos personagens.

A2: eu percebi no sentido::/

P: deixa só A10, por favor A2

A10: é só uma observação que toda vez que aparece assim lobo feroz os assaltasse, você *tá* dizendo o assaltante.

P: ah, muito bem, muito obrigada, *tava* nem percebendo isso.

A2: desde a primeira leitura.

P: o assaltasse, porque vocês não me disseram, não corrigiram o professor bem antes?

A10: (incompreensível)

P: FEIO! Por quê?

A10: NÃO, (incompreensível)

P: olhem, essa história de vocês dizem, olhem, GEN::TE, isso é muito importante *pra* vocês. Porque significa dizer que vocês estão ate::ntos a aula. Essa história de você dizer eu não dizer que o professor tem um erro ali, que o professor faltou isso, faltou uma vírgula ali, o professor ao invés de colocar um dois colocou um três, não seguiu a ordem numérica. Vocês, TEM que dizer: professor, é isso, como é que a aula acontece? É só o proFEssor(+) *tá* aqui na frente feito um robô ditando como tudo tem que SER?(+)

AS: NÃO

P: O conhecimento tem que ser compartilhado, vocês tem também que compartilhar com isso *aí*, minha visão era o quê?, era assaltante, mas era assaltasse. Depois nós continuamos, *TÁ CERTO?*

AULA 4

P: Vamos fazer a leitura compartilhada. Ago::ra, vamos perceber(+) se aparece (+) narraDO::R, vamos ver, vamos tentar perceber se esse narraDO::R (+) ele FA::LA, quando o narrador FA::LA e participa ele é o QUÊ? (+) QUANDO você *tá* le::ndo o texto e (+) tem o narrador:: de repente o narrador:: ele PA::SSA a ser integrante da situação, o enco::ntro que ele está observando, ele é narrador o QUÊ? (+)

A2: participativo.

P: narrador o QUÊ?(+)

A2: participaTIvo.

P: é::, qual seria outro termo melhor?(+) Narra::dor(+) narra::dor participa::nte qual seria outro termo melhor? É:: outra palavra que a gente poderia utilizar com o mesmo sentido.

Narra::dor (+) per(+)(+)so(+)

AS:

nagem

P: então vamos *aí* (incompreensível) começa por você A2.

A2: porta de colégio. Passando pela porta de um colégio, me veio uma sensação nítida de que aquilo era a porta da PRÓpria vida. Banal, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, parei, como se precisasse ver melhor o que (+) é eterno. ((lendo))

P: pronto. Via e previa.

A2: é via e previa.

P: oh, percebam AÍ, nesse primeiro parágrafo, vamos perceber os verbos *aí*, por exemplo, PAREI::, (+) é:: identifiquem outro *aí*, PAREI:: *tá* em QUÊ? (+)

A2: no sentido de que ELE fez a ação.

P: então, se ele fez a ação(+), paREI::, observEI::, VI::, esses verbos caracterizam que a pessoa está(+) ve::ndo a situação, participando da ação, então QUA::NDO ele participa, que ele narra, que ele partici::pa, ele é o QUÊ? narrado::r (+)

AS: personagem.

P: personagem, então pre::stem atenção nisso DAÍ, porque ele diz oh: passa::ndo pela porta

de um colégio, ME ve::io((lendo)), então ele tá contando algo que E::LE viu, por o::nde E::LE passou, então ele é participa::nte (+) do texto, então ele é narrador personagem, então vamos ver:: esse narrador:: persona::gem, esse texto cu::rto (+) e mais outras características que nós vamos tentar descobrir ao longo do texto PRA chegar a esse gênero que vocês não tão conseguindo chegar(+), CERTO? Que nós não estamos conseguindo. Estão com o livro, mocinhas?

A5: TOU!

P: pronto, acompanhem viu. Continue.

A2: primeiro há uma diferença de clima entre aquele bando de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, em torno de carrocinhas de doces e refrigerantes, e aqueles que (+) transitam pela rua. Não é só o uniforme. Não é só a idade. É toda uma atmosfera, como se:: estivessem ainda dentro de uma redoma ou aquário, numa bolha, resguardados do mundo. Talvez não estejam. Vários já sofreram a pancada da separação dos pais. ((lendo)) /

P: A1, continue.

A1: Aprenderam que a vida é também um exercício de separação. Mas há uma sensação de pureza angelical misturada com palpitação sexual, (+) que se exhibe nos gestos sedutores dos adolescentes. Ouvem-se gritos e risos cruzando a rua. Aqui e ali um casal de colegiais, abraçados, completamente dedicados ao beijo. Beijar em público: um dos ritos de quem assume o corpo e a idade. Treino para beijar o namorado na frente dos pais e da vida, como quem diz: (+) também tenho desejos, veja como sei deslizar carícias. ((lendo))

P: pronto, A3.

A3: Onde estarão esses meninos e meninas((lendo)) /

P: um pouquinho mais alto *pra dá pra ouvir, né?*

A3: Onde estarão esses meninos e meninas dentro de dez ou vinte anos? Aquele ali, moreno, de cabelos longos corridos, que parece gostar de esportes, vai se interessar pela informática ou economia; aque::la de cabelos loiros e crespos vai ser dona de boutique; aquela morena de cabelos lisos quer ser médica; a:: gorduchinha vai acabar casando com um gerente de multi(+) multinacionais; ((lendo)) /

P: oh, vamos *aí*, só um instante por favor, é:: presta atenção que(+) a entonação *tá* mudando, só que *aí* você *tá* dando, vocês estão percebendo a entonação que (incompreensível) *tá* dando?

A2: não.

P: a entonação, digamos de pergu::nta. O que caracteriza uma pergu::nta? Na escrita sabemos que é o ponto de:: (+)

A2: interrogação.

P: pronto, tá presente no texto AÍ?

A2: só no início, mas no resto não.

P: pronto, então vamos ver, continue a leitura, A3 e vamos observando.

A3: aquela esguia, meio bailarina, achará um diplomata. Algu::mas estudarão Letras, se casarão, largarão tudo e passarão parte do dia levando filhos à praia e praça e pegando-os de novo à tardinha no colégio. Sim, aquela quer ser professora de ginástica. Mas nem todos têm certeza sobre o que serão. Na hora do vestibular resolvem. Têm tempo. É isso. Têm tempo. Estão na porta da vida e podem brincar. ((lendo))

P: A6.

A6: a turma já perdeu um colega num desastre de carro. É terrível, mas provavelmente um outro ficará pelas rodovias. Aquele que vai tocar (+) rock vários anos até arranjar um emprego em repartição público. Tão desinibido aquele, acabará líder comunitário e talvez político. Daqui a dez anos os outros dirão: ele sempre teve jeito, não le::mbra aquela mania de reunião e diretório? ((lendo))

P: A4

A4: se fosse haver alguma ditadura no futuro, aquele ali seria guerri(+), guerrilheiro. Mas esta

hipótese deve ser descartada. Quem estará naquele avião acidentado? Quem construirá uma linda mansão e um dia convidará a todos da turma para uma grande festa comemorativa? ((lendo)) /

P: alguém quer lê esse aqui?

A10: aquela ali descobrirá os textos de Clarice Lispector e isto será uma iluminação para toda a vida. Quantos aparecerão na primeira página do jornal? Qual será o tranquilo comerciante e quem representará o país na ONU? Estou olhando aquele bando de adolescentes com evidente ternura. Pudessem passar a mão nos seus cabelos e contavam-lhes as últimas histórias da carochinha antes que o lobo feroz os assaltasse na esquina. Pudessem lhes dizer daqui: aproveitem enquanto estão no aquário e na redoma, enquanto estão na porta da vida e do colégio. O destino também passa por aí. E a gente pode às vezes modificá-lo. ((lendo))

P: pronto(+), é:: há alguma:: observação que vocês perceberam nessa segunda leitura::ra, nessa leitura compartilhada, alguma outra informação a mais::, além das que já foram feitas?(+)

A2: eu não.

P: não perceberam nada(+), oh, conseguiram, meninas, *aí*? Perceberam, vocês *aí* não tem NADA do que vocês perceberam, gente, é LÊ o texto, uma segunda leitura, ela é importante *pra* quê? *Pra* que vocês nessa segunda leitura, aquilo que vocês não conseguiram identificar, você ficar MAIS atento, *pra* você se familiarizar:: com o texto. Essa segunda leitura é importante por isso, certo?(+) Por quê? No primeiro momento que nós fizemos a leitura eu perguntei se vocês conseguiriam identificar se era narrador::, se esse narrador participava, se era um narrador personagem, certo. Então, narrador personagem é uma característica, *né*? É::, nesses primeiros parágrafos ELE apresenta informações (+) de fatos imediatos, como se fossem antecipados. Vamos *aí*: passando pela porta de um colégio(+), me veio uma sensação *Nítida* de que aquilo era a porta da própria vida. BANAL, direis. Mas a sensação era tocante. Por isto, PARE::I, como se precisasse ver melhor o que via e previa ((lendo)). Ele já traz as informações, aquilo que você (+), às vezes a gente *tá* lendo uma história e você lê::, ela vai levando *pra* você:: ir gostando e você quer o desfecho, quer o fim da história e você vai direto, você lê:: e diz: eu quero chegar logo no fim da história que é *pra* saber dos acontecimentos. AQUI::, ele já vai trazendo logo comparações::, acontecimentos, LOGO? (+)

A2: É.

P: é, por que, A2? Você pode lê *aí* por que é que você consegue perceber isso?

A2: porque no sentido tem várias informações de que no colégio havia uma sensação (incompreensível) ele meio que se aproximou *pra* saber o que era.

P: e::, no FINAL vamos agora *pra* o final, eu quero conseguir que vocês cheguem(+), tentem lembrar lá:: na memória *pra* conseguir identificar esse gênero(+), *né*. Por exemplo, vamos ver, vamos perceber, seria:: uma fábula?

AS: NÃO.

P: por quê?

AS: por que não tem um animal.

P: porque não tem um (+)

A2: animal falando.

A10: e ensinamento.

P: Tem uma REFLEXÃO?

A2: [SIM

A10: [SIM

P: ninguém arrisca qual seria esse gênero que vocês já leram::?(+) FÁBULA vocês identificaram e disseram que não é uma fábula por que/

A2: pode ser uma história.

P: uma história::, uma história::, mas você tem que dizer essa história::, ela se encaixa

em:: /

A2: (incompreensível)

P: vocês lembram quando a gente tem alguma coisa *pra* refletir::, quando tem um naRRAdo::r, ou tem um narrador persona::gem e no final ele tem uma REFLEXÃ::O, permiti::te você refleti::r (+),

A2: é um texto reflexivo.

A6: (incompreensível) realidade.

P: traz acontecimentos que você pode comparar com a realidade, é isso A6 que você *tá* dizendo? Fábula não é, uma receita não é,

A2: um conto não é.

P: um co::nto TALve::z, vocês lembram das características do CON::TO?

A10: uma história contada ou inventada.

P: uma o quê?, repita *pra* nós.

A10: uma história contada ou inventada.

P: e *ai*, vocês não tem ni::nguém?

A2: é um conto.

A6: é um aviso.

P: tem ma::rcas, assim, info::rme, pode ter peque::nas MARCAS de informação, *né*, como eu disse a vocês, vocês vão perceber MA::RCAS (+), vocês não tem que tentar adivinhar, vocês tem que tentar lembrar, já que não tão conseguindo lembrar::.. Mais alguma observaÇÃO? Seri::a o quê? Eu tenho certeza que vocês já conheceram esse gênero textual. (+)

A1: não é científico.

P: Os demais *ai*, só quem vai participar são os meninos aqui e as meninas aqui. (+) Eu vou ter que deixar uma atividade *pra* vocês pesquisarem sobre essas características que eu disse, será possível? Eu tenho ce::rTEZA que vocês já viram sobre esse gênero, (+) traz uma reflexã::o.

A10: (incompreensível)

P: Quê? Vamos tentar lembrar. Será que poderia ser uma crônica?(+) Poderia ser?

A1: não sei nem o que isso, nunca nem vi.

P: SÉRIO!

AS: SÉRIO!

P: tem certeza?

A2: eu já vi isso, só que esqueci. (incompreensível) Crônica eu sei que é uma história.

P: só que assim, você tem que saber as principais características do gê::nero, porque senão você não vai conseguir, acontece isso, você não vai consegui::r perceber (+) semelha::ças e difere::ças e:: isso é importante, porque você vai conseguir olhar *pra* aquele texto e você vai conseguir parar *pra* analisar e dizer AQUI:: é uma fábula, AQUI:: é uma crônica, AQUI:: é uma charge, AQUI:: é uma tira. Então, acredito que vocês, se não viram vão ver ao lo::ngo dos anos.

A10: o que é charge?

P:oi, você não conhece o gênero textual charge?

A10: não, o que é isso?

A2: é tipo assim (incompreensível)

P: então vamos ver, significa dizer que nós vamos ver isso adiante, porque se eu for PRA isso agora a gente vai adiantar algumas coisas. Então, eu trago isso *pra* vocês, *tá* certo? QUEM MA::IS desconhece esses outros gêneros: TIRA, CHARGE/

A2: a charge eu sei.

A10: a charge eu não conheço.

P: a charge você não conhece.

A10: não.

P: oi, A6.

A6: (incompreensível)

P: Eu acredito que *tá lá*:: no sexto, sétimo ano. Então, AGO::RA(+), vamos *pra* o gênero, eu vou fazer o seguinte como atividade, abram o caderno de português, na página de português, lá naquela página no final da matéria, façam isso(+). Lá onde tem anotações (+). Coloquem de grafite, pesquisar:: as principais características ou pesquisar o gênero textual (+) crô::nica.

A1: é *pra* pesquisar as principais características.

P: pesquisar as principais características do gênero textual CRÔ::NICA. Procurem em livros, procurem/

A6: (incompreensível)

P: Notaram o que vocês tem que fazer?(+) Então nós vamos apresentar assim, vamos trazer o que foi pesquisado sobre aquele gênero, *tá certo*? Então, enfim, vamos *aí*::, nenhuma reflexão a mais, nenhuma observã::o, nenhum acréscimo, além dos que já tiveram?(+)

A2: não.

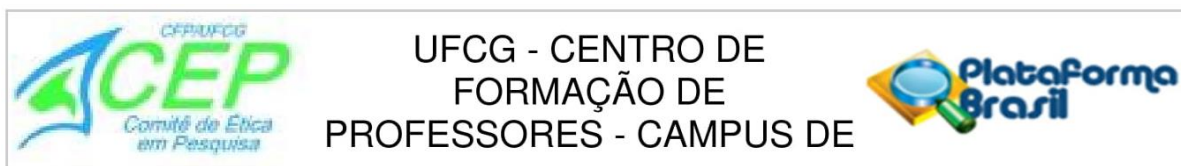
P: nenhuma palavra desconhecida que fez com que vocês saíssem um pouco do conte::xto. (+) Então, vamos a atividade, compreensão e interpretação, vocês vão fazer, prestem atenção questão: do um vocês fazem a e d, dois, letra b, *aí* vocês vem *pro* cinco faz a, b e c(+), pronto, notaram?

AS: sim.

P: seis, a e d, pronto. *Aí*, agora vão *pra* página 86 e façam o 1 a, b, c e d. Depois nós (+) discutiremos sobre isso e não esqueçam de fazer a pesquisa.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES DOCENTES E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78559417.5.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.338.759

Apresentação do Projeto:

O estudo parte da observação de sala de aula do Ensino Fundamental II de dificuldades dos estudantes em relação à leitura, não sendo considerados leitores competentes. Com base nesse diagnóstico, questionamos: Como acontece o processo das intervenções docentes e da participação discente em eventos de leitura nas aulas de língua portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental? E atrelado a este questionamento: Durante esse processo de mediação, há intervenções docentes facilitadoras para a construção de sentido do texto por parte dos alunos? Por fim: No processo de mediação em eventos de leitura em sala de aula, o leitor tem a oportunidade de expressar sua compreensão sobre o texto ou ele é apenas receptor de informações?

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as intervenções docentes e a participação discente no 8º ano do Ensino Fundamental.

Observar aulas de leitura, a fim de reconhecer estratégias utilizadas pelos professores no processo de mediação em sala de aula;

Identificar as convenções de contextualização nos enquadres interativos que caracterizam eventos produtivos de leitura na sala de aula;

Compreender o papel do professor na mediação para a produtiva construção de sentidos do

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

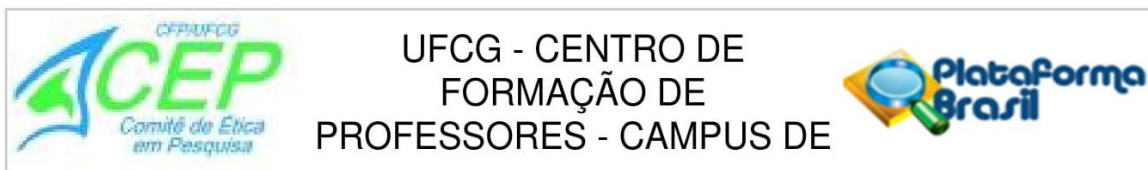
UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

CEP: 58.900-000

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.338.759

texto em eventos de leitura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco mínimo de constrangimento ou desconforto durante o processo de observação das aulas, apesar de ser garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho. Para evitar, portanto, esse risco, uma das cautelas é realizar uma acolhida amigável e esclarecedora dos benefícios da pesquisa e do caráter voluntário da participação.

Benefícios da pesquisa serão: reflexão crítica acerca do processo de mediação em eventos de leitura nas aulas de língua portuguesa, bem como contribuição de propostas com estratégias produtivas de mediação em eventos de leitura em sala de aula.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável com descrição de todas as exigências da Resolução 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta adequadamente os documentos exigidos pela Resolução 466/2012 que dispõe sobre normas éticas para pesquisa com seres humanos.

O estudo é importante para qualificação do ensino na escola onde será realizado a pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_985886.pdf	08/10/2017 17:31:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	08/10/2017 17:30:46	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	08/10/2017 17:09:07	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	08/10/2017 17:06:18	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

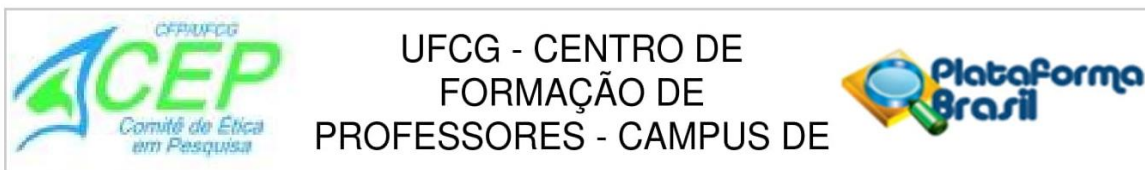
CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.338.759

Outros	Termo_de_compromisso_de_divulgacao dos resultados.pdf	08/10/2017 17:05:07	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	08/10/2017 17:03:33	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	08/10/2017 17:00:46	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	08/10/2017 17:00:31	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/08/2017 18:18:50	RUTHLANA DUTRA NOGUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 19 de Outubro de 2017

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador)

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br