



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE
COMPREENSÃO LEITORA
KARINA MARTINS DE SOUZA**

Brasília – DF, janeiro de 2011

KARINA MARTINS DE SOUZA

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE COMPREENSÃO

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr. Vera Aparecida de Lucas Freitas.

Brasília – DF, janeiro de 2011



Monografia de autoria de Karina Martins de Souza, intitulada de O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE COMPREENSÃO LEITORA, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em ___/___/_____, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Dr. Vera Aparecida de Lucas Freitas
Orientadora
Faculdade de Educação – UnB

Prof.
Faculdade de Educação – UnB

Prof.
Faculdade de Educação – UnB

Brasília – DF, janeiro de 2011

HOMENAGEM

Dedico este trabalho e todo o esforço em chegar ao fim desta caminhada a minha mãe Aparecida Martins Rosa que foi minha companheira fiel em todos os momentos da minha vida em especial na graduação e a quem devo tudo o que sou.

AGRADECIMENTOS

A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso encerra uma fase marcante da minha vida. Durante esse período muitas pessoas foram essenciais para que eu tivesse força e perseverança dando o melhor de mim para não desapontá-las.

A caminhada até aqui foi dura, mas sei que o aprendizado fará com que a continuação desse trabalho, que não se encerra com a graduação, seja cada vez mais um aprendizado para a vida e não apenas acadêmico.

Agradeço a Deus porque, se durante esse tempo tive a oportunidade de entrar e agora concluir a graduação, foi com a permissão Dele.

Aos meus pais, Ricardo Jhones de Souza e Aparecida Martins Rosa, que são as pessoas mais importantes da minha vida e que sempre estiveram ao meu lado e não apenas por isso, mas por tudo que significam para mim mereciam páginas e páginas com palavras que buscassem demonstrar toda a minha gratidão.

Ao meu irmão, Luciano Martins dos Passos, que sempre me apoiou e acreditou que eu conseguiria alcançar meus objetivos.

Ao meu namorado, Thiago Reis Biacchi, meu companheiro de todos os momentos durante os últimos cinco anos, e que por diversas vezes me ajudou a continuar lutando para que eu chegasse até esse momento e que de uma forma muito especial conquistou todo o meu orgulho e carinho.

A professora Sandra Ferraz, que foi uma amiga dentro da academia e por quem tenho grande admiração e carinho, assim como a minha orientadora, Vera Aparecida de Lucas Freitas, que durante dois anos, incluindo a orientação do trabalho de conclusão de curso, foi um exemplo de profissional e de ser humano.

Enfim, a todas as pessoas que de alguma maneira estiveram comigo e com isso me ensinaram muitas coisas em especial as minhas amigas de graduação Ana Caroline, Marielly, Marcela, Juliane, Josy e Anne com a sua linda princesinha Gabriele.

“O professor, no ato de ler para seus alunos, é o ‘seio bom’, o mediador que liga o aluno ao prazer do texto.”

(Melaine Klein)

RESUMO

A leitura é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, e por isso merece atenção e dedicação dos educadores. O trabalho disserta sobre algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo professor durante a leitura de textos em sala de aula, colaborando para a compreensão efetiva do texto. O que se busca com essa discussão é que os professores se conscientizem do seu papel de mediador fazendo com que os alunos perpassem os níveis de leitura buscando um objetivo final que é despertar nesses alunos a capacidade que cada um deles tem de fazer a leitura avaliativa dos textos, ou seja, de construírem uma postura crítica. O processo de compreensão leitora deve obedecer algumas etapas, que começa com uma leitura mais simples e chega à leitura avaliativa, permitindo que os alunos sejam capazes de construir novos conhecimentos e colocando-os em prática em seu cotidiano se tornem sujeitos cada vez mais letrados.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Leitura; Mediação.

ABSTRACT

Reading is an essential part of teaching and learning process, and therefore deserves attention and dedication of educators. The paper talks about some strategies that can be used by the teacher during the reading of texts in the classroom, contributing to effective understanding of the text.

What is being sought through this discussion is that teachers become aware of its paper of mediator making the students reading levels pervade seeking an ultimate goal which is to awaken the ability in these students that they each have to make the evaluativity reading of texts, ie to build a critical stance.

The process of reading comprehension must obey certain steps, beginning with a more simple reading and get to reading evaluativity, enabling students to be capable to build new knowledge and putting them into practice in their daily lives become increasingly literate subjects.

Key-words: Reading comprehension. Reading. Mediator.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Memorial Educativo.....	12
Capítulo 1 - Metodologia, descrição e análise da pesquisa.....	17
1.1- Metodologia da pesquisa.....	17
1.2- Contextualização e descrição da pesquisa.....	18
1.3- Perfil do Sujeito Colaborador.....	21
1.4- Análise da pesquisa.....	21
Capítulo 2 – O Professor Mediador.....	22
2.1 – Alfabetização e Letramento.....	23
2.2 – O que é mediação?.....	28
2.3 – Como trabalhar com gêneros textuais em sala de aula.....	30
2.4 - Como desenvolver o interesse pela leitura.....	33
2.5 – Compreensão Leitora.....	35
2.5.1 - Estratégias de leitura.....	37
2.5.2 - Pedagogia da Leitura.....	38
2.5.3 – Andaimés.....	39
2.5.4 – Perguntas Inferenciais.....	42
Capítulo 3 – Análise de dados.....	44
Considerações Finais.....	75
Perspectiva Profissional.....	76
Referências Bibliográficas.....	77

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é constituído de três partes. A primeira delas é constituída pelo Memorial no qual construo e descrevo brevemente minha trajetória escolar e acadêmica, destacando as experiências que mais contribuíram para minha formação. Para a construção do memorial é necessário que haja uma reflexão sobre os momentos que se sucederam até a graduação e durante o seu curso. Experiências positivas e também negativas são importantes para que percebamos que os momentos vividos até aqui são experiências que levam a grandes aprendizados.

A segunda parte do trabalho consiste na elaboração da monografia. As questões que a regeram foram trabalhadas durante o curso da disciplina Projeto 3 fase 1, 2 e 3, que são parte obrigatória do currículo de Pedagogia. Durante esse período os trabalhos estavam voltados para a vivência da prática do professor e exigia que analisássemos essas práticas tendo como foco principal o processo de compreensão leitora de alunos regularmente matriculados na rede de ensino do Distrito Federal.

Algumas questões chamaram a atenção durante o período de curso dessa disciplina, mas uma delas despertou maior interesse de aprofundamento. A questão que é explorada durante esse trabalho se refere “a que estratégias podem ser utilizadas pelo professor, a fim de colaborar para melhor compreensão dos textos que são trabalhados em sala de aula?”. Pressuponho que, assegurada à importância da leitura dentro do processo de aprendizagem, o que deve ser analisado neste momento são as práticas de mediação que os professores têm utilizado e se elas estão sendo positivas.

O objetivo do trabalho é identificar estratégias que colaborem para que o trabalho com a leitura, dentro da sala de aula, tenha resultados positivos de maneira que os alunos possam compreender o que estão lendo. Não é por acaso que as discussões sobre a importância de compreender o que se lê sejam comuns, pois a leitura é de suma importância para a aprendizagem além de ter caráter interdisciplinar.

A necessidade de trabalhar para que os alunos se tornem leitores capacitados e com isso à educação possa sofrer mudanças positivas é um dos motivos pelo qual essa questão foi abordada durante essa pesquisa.

A última parte do trabalho se refere à perspectiva profissional. Nessa parte faz-se uma reflexão sobre ações futuras almejadas como educadora. Essas ações são baseadas, principalmente, nos conhecimentos adquiridos durante a graduação e a confecção desse trabalho de conclusão de curso. Elas são firmadas na expectativa de que como educadora os conhecimentos adquiridos colaborem para uma prática que contribua para a construção da cidadania, ou seja, de alunos que sejam sujeitos letrados.

MEMORIAL EDUCATIVO

Sou brasileira, nascida em Brasília na cidade satélite de Taguatinga no dia 15 de fevereiro de 1989. Meu pai também nasceu em Brasília e minha mãe é mineira nascida em Lagoa Formosa, Minas Gerais. Tenho apenas um irmão mais velho de 27 anos.

Sou uma pessoa alegre, brincalhona e amiga. Adoro fazer novas amizades, não gosto de ver as pessoas tristes e quando possível procuro ajudá-las. Sou católica apostólica romana e apaixonada pela minha religião. Tudo que consegui durante minha vida agradeço primeiramente a Deus e em segundo a minha família que sempre me incentivou.

O início da minha vida escolar foi com cinco anos de idade quando entrei na primeira série do ensino fundamental. O primeiro dia de aula foi um dia tranquilo, mesmo sendo uma criança extremamente mimada reagi positivamente na chegada a escola. Ao contrário das outras crianças me senti a vontade com tantas novidades. Demorou alguns minutos, mas logo estava conversando com algumas crianças que já estavam na sala quando cheguei.

Infelizmente não pude terminar o ano letivo devido a um acidente. Brincando no parquinho da escola fui empurrada por um dos alunos e acabei fraturando o dedão da mão direita o que impedia que eu conseguisse cumprir as atividades, além de a professora ter alegado que ninguém havia me empurrado o que acabou causando um constrangimento e uma revolta da minha parte não aceitando mais ir à escola. A diretora sugeriu a minha mãe que não me forçasse continuar indo, pois eu estava um ano adiantada, em relação aos outros alunos e se fosse obrigada a continuar na escola poderia tomar raiva o que poderia trazer problemas mais sérios.

Voltando a escola no ano seguinte não havia nenhum resquício do que acontecera anteriormente. Meu primeiro dia de aula foi tranquilo, enquanto algumas crianças se negavam a aceitar a novidade eu já estava me adaptando à sala e as outras crianças. Não apresentei nenhuma dificuldade durante o processo de alfabetização e segundo meus pais estava encantada com tudo que estava acontecendo. Antes de dar início a minha vida escolar minha mãe relata vários momentos em que estávamos na rua e ao ver as placas eu sempre questionava as pessoas que estavam comigo sobre o que estava escrito. Era muito pequena quando fazia isso o que tornava a situação engraçada, pois ao ser lido para mim o

que estava escrito eu me virava para o outro lado sem dar muita atenção, a minha curiosidade acabava a partir do momento que liam para mim as placas, faixas e até mesmo placas de endereço.

Sempre fui muito participativa, sem problemas de timidez o que acredito que tenha me ajudado bastante durante o processo escolar. Permaneci no mesmo colégio até a 4^o série do ensino fundamental - hoje 5^o ano- chamado de Escola Classe 11 de Taguatinga.

Em seguida fui transferida para o Centro de Ensino 5 de Taguatinga onde permaneci por um ano e meio. Cursei a 5^a série e os dois primeiros bimestres da 6^a série que foi concluída no Centro de Ensino 9 de Taguatinga. Essa transferência foi feita devido à distância do colégio da minha nova residência. Não tive nenhum problema com adaptação sendo considerada, já no terceiro bimestre, destaque na turma. Isso ocorreu em outros momentos principalmente até a 8^a série que foi cursada nesse mesmo colégio.

Um ponto negativo da minha vida escolar está relacionado ao Ensino Médio, pois até a metade do primeiro ano não havia passado por nenhuma preparação específica para ingressar na UnB. Quando começaram as inscrições para o PAS foi que a escola dedicou momentos para essa oportunidade. Transferida para um colégio que considero até hoje um dos melhores colégios públicos de Taguatinga e a meu pedido cursei o ensino médio no Centro de Ensino Médio Ave Branca – CEMAB.

Fiz a inscrição para o PAS primeira etapa e tive um rendimento mediano. Na segunda etapa o rendimento foi o mesmo. Eu não me sentia motivada a lutar por uma das vagas que o programa proporcionava. Na terceira etapa fiz a prova tentando uma vaga para o curso de matemática, mas não passei.

Terminei o terceiro ano e decide então que iria fazer um cursinho para tentar o vestibular. Foi uma época da minha vida que me trouxe muitos ensinamentos principalmente no que diz respeito à perseverança e disciplina. Eu nunca tive costume de estudar em casa, fazia os deveres, os trabalhos, mas não ficava revisando o que tinha estudado na escola. Quando entrei no cursinho me propus a fazer diferente. Tinha aula pela manhã e todas as tardes após descansar, cerca de uma hora, eu revisava tudo que havia visto na aula e em seguida resolvia os exercícios que a apostila trazia sobre o assunto. A experiência foi positiva além de

absorver mais facilmente os conceitos, os exercícios tiravam qualquer dúvida que havia ficado.

Depois que o cursinho já havia começado saiu uma notícia de que o vestibular seria adiantado o que fez com que eu tivesse aula de segunda a sábado e na maioria dos domingos pela manhã.

Eu nunca pensei em conseguir entrar na Universidade, principalmente na UnB. Quando conversava com os outros alunos no cursinho presenciava muitas reclamações principalmente porque eu era uma das únicas que estava fazendo cursinho pela primeira vez. Havia pessoas que estavam na terceira ou quarta tentativa pelo vestibular e ainda não haviam conseguido êxito, mesmo alegando que já teriam optado por cursos considerados mais fáceis de passar ou com menor concorrência de vagas. Ficava bastante ansiosa e agoniada quando via o pessoal conversando sobre isso, mas eu não poderia desanimar então levantava a cabeça e continuava estudando. Neste momento a minha fé foi muito importante. Sempre que me sentia desanimada me lembrava de uma frase que fazia parte de uma música e que sempre quando estava agoniada escutava “se sou fiel no pouco Ele me confiara mais”. O meu esforço no cursinho foi guiado na grande maioria das vezes por esse pensamento, se eu estava achando que era difícil, mas mesmo assim me esforçasse e desse o máximo de mim Deus iria me recompensar, pois eu estava cumprindo com o que havia prometido.

Quando começaram as inscrições para o PAS passei por um dos momentos mais difícil, escolher o curso. Conversei com algumas pessoas e acabei optando pela pedagogia, além de ser o curso que oferecia mais vagas era uma das minhas opções depois de fisioterapia, que na época não era oferecido na UnB, e enfermagem.

Foi então que no dia da divulgação dos resultados tive uma surpresa maravilhosa, havia passado para o curso de pedagogia na Universidade de Brasília na primeira chamada. Foi um dia de emoção, meus pais que acreditaram em mim e que me apoiaram estavam muito felizes. Eu não conseguia acreditar no que estava acontecendo ao mesmo tempo em que estava muito feliz eu não conseguia imaginar como seriam as coisas dali pra frente. Era um mundo completamente novo para mim, não conhecia a UnB, minha primeira ida à universidade foi para levar a documentação no dia de fazer o registro. Agradei muito a Deus, pois Ele jamais me deixou sozinha.

Já na universidade me sentia muito feliz e realizada. Até o segundo semestre estava eufórica de estar na universidade e não pensava na possibilidade de trocar de curso, mas a partir do terceiro semestre comecei a ter vontade de fazer o vestibular novamente, mas ficava insegura. Acabei demorando demais e quando vi já estava na metade do curso e não acreditava que valesse à pena abandonar o curso já tendo cursando dois anos o que correspondia à metade do curso.

Essas dúvidas provocaram momentos difíceis. As diferenças com alguns professores, os momentos de dificuldade pessoal pesaram bastante, mas acabei decidindo permanecer no curso e decidi me empenhar para cursar as disciplinas que são chamadas Projetos e que exigem um pouco mais do que as outras matérias. Como sou apaixonada por criança foi uma fase que me ajudou bastante, o contato com os alunos me fez reavivar o sentimento positivo de estar em um curso tão importante e que interfere diretamente na vida de tantas pessoas que hoje são crianças, mas que amanhã serão os adultos da sociedade.

Todas as minhas fases do Projeto 3 foram cursados com a orientação da professora Vera Aparecida de Lucas Freitas o que me rendeu um ano e meio de ensinamento prático, o contato com crianças para alcançar o objetivo do projeto foi precioso para a construção de algumas decisões tomadas por mim posteriormente. O Projeto 4 foi cursado com a professora Stella Maris Bortoni Ricardo e seguindo quase que a mesma linha, mas dando ênfase a um assunto específico tive contato com a sala de aula por meio do estágio supervisionado. As duas fases foram cumpridas em colégios católicos a primeira delas no Colégio Marista Champagnat e a segunda no Centro Educacional Stella Maris, ambos em Taguatinga. Foi uma experiência magnífica, pois, durante um ano pude conhecer a realidade de uma sala de aula assim como seus pontos positivos e negativos.

Destaco esses dois projetos, na área da alfabetização, durante a minha vida acadêmica, pois, foram eles que me ajudaram a permanecer no curso assim como construir um carinho todo especial pelo trabalho do educador. Demorou, mas o curso de pedagogia acabou me conquistando além de ter vontade de atuar em sala de aula creio que o curso me proporcionará várias outras oportunidades.

A experiência construída pelas atividades de monitoria também contribuíram para a minha maneira de enxergar o curso de pedagogia. Durante um ano e meio fui monitora da professora Sandra Ferraz de Castillo Dourado, dois semestres na

matéria de Orientação Educacional e um semestre na matéria de Psicologia da Educação.

Uma certeza que tenho é de que o professor só deve ocupar o lugar de educador se ele for capaz de deixar fora da sala de aula todas as suas amarguras, fracassos e tudo que venha atrapalhar o desempenho dele diante dos alunos. Em alguns momentos nos sentimos despreparados e inseguros e isso é aceitável, somos seres humanos e carregamos conosco uma carga emocional referente a uma vida, entretanto não podemos nos esquecer que diante de nós existem várias outras vidas que podem ser marcadas pelas nossas angústias e fracassarem como cidadão.

O educador não ocupa uma posição de simples detentor do conhecimento ele é um mediador e como tal age não apenas para transmissão de conhecimentos. O educador é um exemplo para cada um de seus alunos, sendo que cada um coloca nele suas expectativas particulares. A importância do professor na alfabetização é muito grande principalmente no momento em que essas crianças se deparam com situações novas como, por exemplo, a leitura de um texto sendo que até dias atrás eles nem sabia ler palavras simples do nosso cotidiano.

Tendo chegado a essa conclusão resolvi que gostaria de aprofundar meus conhecimentos nessa área e que meu Trabalho de Conclusão de Curso poderia ser elaborado com objetivo de compreender a importância do professor como mediador no processo de compreensão leitora.

Um dos motivos para esta escolha foram as experiências que tive durante a realização do Projeto 3, quando trabalhei mais especificamente com essa questão. Acredito que nunca seja tarde para nos esforçarmos e buscarmos o ponto positivo de uma situação. Hoje faço questão de cumprir e valorizar o curso que escolhi e que quero atuar, respeitando não apenas a profissão que escolhi, mas também cada um dos alunos que estarão comigo durante minha caminhada.

A educação precisa de mudanças e essas mudanças só irão acontecer quando conseguirmos compreender a importância do professor, do aluno e de todo esse processo responsável por formar os cidadãos de amanhã e quem sabe modificar a sociedade de maneira que ela possa ser mais justa.

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA

1.1 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Hamel (1993) (Cf. ANDRÉ, 2005) quando os estudos de caso surgiram eles tinham um objetivo que era “estudar um caso, geralmente problemático, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento.” (p. 13)

Algumas outras áreas utilizam os estudos de caso com o intuito de “ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema”. (p.13)

Sendo assim, escolhemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa por ser esse compatível com os objetivos definidos nessa pesquisa, diagnosticar e debater sobre as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, durante o processo de compreensão leitora, para que os alunos compreendam efetivamente o que estão lendo.

Segundo Isaac (1974) citado em André (2005), os estudos de caso são utilizados em diversas áreas do conhecimento. O seu uso na educação surgiu na década de 60 e 70, mas com um sentido muito estrito. Segundo o autor os estudos de caso eram um

estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de aluno, uma sala de aula. Nesses manuais os estudos de caso são, em geral, incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, com objetivo de exploração inicial de uma temática, ou seja, destinam-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos (p.14)

Os estudos de caso são fundamentados nas abordagens qualitativas. A pesquisa qualitativa “procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

A pesquisa realizada é um estudo de caso do tipo etnográfico. Ela está voltada para uma instância particular e o interesse é de conhecer o que se passa numa específica situação (ANDRÉ, 2005).

André (2005), ainda destaca que o interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social. Para que a pesquisa etnográfica aconteça a observação deve ser participante, ou seja,

o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos (p. 24).

Essa pesquisa obedece, portanto, cada um desses pontos com o objetivo de compreender como tem sido o trabalho com os textos em sala de aula, procurando identificar as estratégias que podem ser utilizadas por todos os professores, pois, todas elas dependem apenas do esforço do professor e do aluno, e colaboram para a compreensão e não apenas decodificação dos textos utilizadas dentro da sala de aula.

Sobre os dados que são utilizados durante a pesquisa André (2005, p. 27) explica que

Coletar dados numa situação de campo é, pois, uma importante característica da pesquisa etnográfica. O pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes. Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões e falas de diferentes sujeitos; tempo de duração de atividades; representações gráficas de ambientes [...] Não há modificação do ambiente natural dos participantes: os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana, o que faz com que alguns autores também considerem essa pesquisa como naturalística ou naturalista.

Cada situação exigirá do pesquisador a escolha sobre a maneira como ele ira se aproximar dos sujeitos colaboradores. A duração do contato direto entre o pesquisador e o sujeito colaborador varia de acordo com a situação e objetivo.

1.2- CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Para que a pesquisa fosse realizada o curso da disciplina Projeto 3, disciplina obrigatória no currículo de pedagogia, foi essencial. O projeto é dividido em três fases, cada uma delas tem duração de um semestre. Durante esse período o grupo de alunos pode compreender como funciona e se preparar para também realizar uma pesquisa nos semestres que seguem.

A primeira fase do projeto tem por objetivo um embasamento teórico sobre o que é uma pesquisa e elaboração de um pré-projeto na área de Alfabetização e

Linguagem para séries iniciais. O projeto tinha como tema a compreensão leitora.

Na segunda fase transformamos o pré-projeto em uma pesquisa em que o objetivo era compreender como se dá o processo de compreensão leitora, em crianças de 10 a 11 anos, ou seja, que estivessem cursando a 3ª ou 4ª série do ensino fundamental. Esse nível de ensino foi foco do trabalho realizado durante essa segunda fase, devido o déficit nos resultados sobre a capacidade desses alunos, já em séries avançadas, de compreender os textos que são trabalhados.

Segundo estudos sobre a realidade das escolas brasileiras, principalmente das escolas da rede pública, é possível observar que

grande parte dos nossos alunos é somente alfabetizada, isto é, apenas reconhecem as letras, codificam e decodificam as palavras, mas não conseguem, muitas vezes, ir além do que está escrito, ou seja, não conseguem fazer uso social dessa tecnologia, o que faz com que, mesmo sabendo “ler e escrever”, esses cidadãos fiquem à margem da sociedade e tenham poucas chances no mercado de trabalho (p.13).¹

Fica claro que há algo de errado no trabalho que está sendo feito e que esse problema tem refletido na sociedade como um todo.

Por meio dos protocolos verbais que foram coletados faremos uma análise do nível de compreensão leitora alcançado por crianças, que denominamos de sujeitos colaboradores, procurando identificar na prática o que os educadores, como mediadores desse processo, podem melhorar a sua prática.

O gênero textual escolhido para a realização da pesquisa foi a história em quadrinhos. A história em quadrinhos era intitulada de “Água boa para beber”, uma historinha com os personagens da Turma da Mônica. A decisão sobre que gênero textual utilizar para a pesquisa levou em consideração o interesse pela leitura que pode ser despertado nas crianças com a escolha de um gênero textual que as captive. Sabendo que utilizar textos que despertem o interesse das crianças pela leitura, pode ajudar na compreensão, não pode ser algo que exclui dos trabalhos com leitura os outros gêneros textuais. Por isso, durante a pesquisa também foi utilizado um texto informativo que tratava do mesmo assunto.

¹ Comunicação apresentada no I SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – UCB/UNB intitulada “REFLEXÕES SOBRE ANALFABETISMO E ALFABETISMO FUNCIONAL”.

Algumas atividades foram elaboradas, a fim de continuar analisando a compreensão que os alunos construíam sobre os dois textos trabalhados.

Por fim a terceira etapa tinha como objetivo a análise dos dados já coletados nas fases que antecederam.

A pesquisa aqui realizada segue essa mesma metodologia, com uma diferença, já que ela utiliza outro gênero textual, a fábula além de não seguir atividades pré-elaboradas. Para que pudesse ser analisado o desempenho do sujeito colaborador a coleta de dados seguiu, após a leitura, com uma conversa informal.

Algumas asserções guiaram a pesquisa, todas elas buscando responder a asserção geral que era assim definida: Compreender quais são as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores, que mediando o processo de leitura dos textos, colaboram para que os alunos sejam capazes de compreender o que lê e de se posicionarem perante ele.

As subasserções que colaboraram para que fosse possível chegar à asserção geral definida foram:

1. Utilizar protocolos verbais para identificar possíveis dificuldades de compreensão leitora.
2. Mediar a leitura de um texto como pesquisadora, trabalhando com um sujeito colaborador, buscando utilizar estratégias que colaborem para que ela compreenda o texto.
3. Fornecer andaimes que colaborem para que o aluno seja capaz de perceber a intenção e idéias implícitas propostas pelo autor do texto.
4. Perceber e incentivar o sujeito colaborador a antecipar o tema abordado no texto, por meio do título e do autor.
5. Descobrir se o sujeito colaborador consegue utilizar em suas práticas sociais os conhecimentos adquiridos, tornando-se um sujeito letrado.
6. Observar se o colaborador sabe:
 1. Localizar informações explícitas;
 2. Descrever ou inferir o sentido de uma palavra;
 3. Inferir uma informação implícita;
 4. Identificar a partir do título o assunto tratado no texto;

5. Interpretar o texto com auxílio das ilustrações;
6. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
7. Interpretar o texto com o auxílio de material gráfico (figuras e gráficos);
8. Estabelecer relações entre as partes de um texto;
9. Identificar o efeito e o sentido decorrente das figuras disponíveis.

1.3 - PERFIL DO SUJEITO COLABORADOR

O sujeito colaborador é do sexo feminino, tem 10 anos de idade, está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal.

A mãe possui Ensino Fundamental incompleto e atualmente trabalha como empregada doméstica. O pai tem a mesma formação e trabalha como jardineiro.

O sujeito colaborador durante a pesquisa demonstrou algumas dificuldades ligadas à leitura, mas isso não afetou a sua capacidade inferencial, ou seja, ela demonstra facilidade em compreender o texto.

1.4 - ANÁLISE DA PESQUISA

Após a coleta e registro dos dados foi realizada a análise dos resultados obtidos. Com a análise dos dados buscou-se destacar turnos em que o sujeito colaborador apresentasse diferentes níveis de compreensão, principalmente, quando percebeu-se alguma intervenção da pesquisadora que colaborou para resultados positivos, ou seja, para que o sujeito colaborador chegasse a fazer inferências sobre o texto contribuindo para que ele fosse capaz de fazer uma leitura avaliativa, posicionar-se perante o texto.

CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR MEDIADOR

Para compreender efetivamente um texto o aluno necessita de várias competências. Recorrer a experiências e conhecimentos que colaboram para a compreensão leitora é algo que deve ser trabalhado para que o aluno alcance o objetivo principal que é a compreensão do texto.

O professor tem papel decisivo nesse processo, pois com a mediação esse processo pode ser menos complicado. Para que compreendamos melhor quão importante se torna a participação do professor perante seus alunos abordaremos durante este capítulo alguns conceitos e exemplos.

O professor que pretende dar atenção à leitura, atividade presente em todos os momentos escolares e não apenas nas aulas de português, como muitos acreditam, precisa ter a prática da leitura e trabalhar para que a sua participação desperte nos alunos o interesse pela leitura para que eles possam ler e desenvolver-se não apenas dentro da sala de aula, mas no dia-a-dia.

Para se compreender a metodologia utilizada pelo professor, que aqui será denominada pedagogia da leitura (BORTONI-RICARDO, 2010), faz-se necessário abordar alguns conceitos básicos como, por exemplo, o que é leitura. Segundo Koch e Elias (2006):

leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realizam, 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 (p. 57).

Isso porque exercitamos a leitura em todos os momentos de nossa vida, quando caminhamos pela rua, quando nos divertimos lendo as charges do jornal ou quando nos debruçamos sobre os mais belos poemas. É possível perceber que a leitura tem um caráter interdisciplinar (Cf. BORTONI-RICARDO 2010, p. 16). Mas qual é a diferença entre ler e compreender um texto? Qual é a importância do professor nesse processo?

Bortone (2004) destaca as três etapas na metodologia da leitura que devem ser obedecidas para que o aluno evolua na compreensão leitora. A **leitura objetiva** é a primeira delas nela o aluno é incentivado pelo professor e consegue identificar as informações explícitas no texto. A segunda etapa é a **leitura inferencial**,

momento em que o aluno interage com o texto captando as informações implícitas, por meio das inferências, e assim vai construindo o significado do texto. E por último a terceira etapa da metodologia da leitura que é a **leitura avaliativa** em que o aluno expressa a sua postura crítica diante do texto.

Abordaremos cada uma dessas questões a seguir com o objetivo de mais bem compreender a importância da mediação professor-aluno e dos diversos gêneros textuais trabalhados na escola. Assim como as estratégias que o professor pode utilizar dentro da sala de aula buscando despertar em cada aluno suas próprias estratégias de compreensão leitora.

2.1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são dois conceitos bastante discutidos atualmente. Para compreender melhor o verdadeiro papel de cada um deles dentro do processo de ensino-aprendizagem vejamos o que alguns especialistas dizem sobre cada um desses processos. Segundo Kleiman (1995) a alfabetização é

o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (p. 20).

Para Soares (2004a, p. 11) falar em alfabetização significa tratar da

aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se inscreve, não é pré-requisito para o letramento.

Scribner e Cole (1981) citados em Kleiman (1995) definem letramento como,

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19).

Segundo Bortoni-Ricardo (2010, p.52), tornar-se um sujeito letrado consiste em fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia-a-dia. Ou seja, entenderemos o sujeito alfabetizado como o sujeito que adquiriu a tecnologia capaz

de codificar e decodificar a língua escrita, sendo portanto capaz de realizar a leitura objetiva.

E qual a diferença entre o sujeito alfabetizado e o sujeito letrado? Para Soares (2003), o sujeito alfabetizado não é necessariamente letrado. Por exemplo, uma criança que consegue ler e escrever, mas não compreende o que lê e principalmente não utiliza em seu dia-a-dia os conhecimentos adquiridos durante a leitura pode não ser um sujeito letrado. Ser ou não letrado também é bastante discutido atualmente isso porque é difícil acreditar que dentro da nossa sociedade haja pessoas que possam ser consideradas não letradas.

Para Bortoni-Ricardo (2010, p.52) o indivíduo precisa apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. Ou seja, podemos perceber que essa apropriação proporciona ao indivíduo desenvolver-se, tornando-se cada vez mais letrado.

O professor que se preocupa em alfabetizar seus alunos, enfatizando o sentido das informações explícitas e implícitas, trazidas pelo texto está colaborando para a construção de um sujeito letrado. Esse sujeito possivelmente não apresentará dificuldades para a compreensão de textos mais complexos, pois exercitou o hábito da leitura fundamentado no objetivo da compreensão.

Soares (2003) chama atenção para a distinção terminológica, defendendo a complementaridade e o equilíbrio entre esses dois fenômenos:

alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (p. 90).

É indiscutível que esses dois processos se completam, mas há autores que defendem um único e indissociável processo de aprendizagem. Emilia Ferrero (2003) rejeita **o uso do termo letramento**. Veja o que ela diz:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação

prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (p. 30).

O ponto de vista defendido por Ferrero (2003) revela uma preocupação em possibilitar nas séries iniciais do ensino fundamental, momento em que a criança tem maior contato com o processo de alfabetização, práticas efetivas de aprendizagem no que diz respeito a esse processo, sem que ele seja visto apenas como decodificação, o que poderia prejudicar o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais.

As práticas de letramento no mundo atual estão presentes desde muito cedo, mesmo quando ainda não temos o domínio da escrita e da leitura, quando ainda não fomos alfabetizados. Exemplo disso são crianças que mesmo muito pequenas conhecem cédulas ou moedas de determinado valor, pois convivem com ela diariamente e com isso aprendem que para comprar algum objeto desejado, doces, balas entre outros, conhecem a cédula, não porque compreendam o valor de cada coisa, mas porque sabem que com aquela nota podem conseguir o que querem. Ou ainda as crianças que ouvem histórias infantis, contos de fada, lidos pelos pais ou avós na hora de dormir. Sobre a importância dessa prática de letramento Kleiman (1995) diz que

A estória noturna é o evento de letramento maior que ajuda a estabelecer padrões de comportamento que recorrem repetidamente durante a vida de crianças e adultos da comunidade, apesar de poucos pais terem consciência do que a leitura de estórias significa como preparação para os tipos de aprendizagem e de demonstração de conhecimento esperado pela escola (p.96).

Há muitos outros exemplos de práticas de letramento anteriores a alfabetização. Certa vez uma criança que já se acostumara a comprar din-din, pede a mãe dinheiro e recebe uma nota diferente da que estava acostumada a receber e que representava um valor muito maior. A criança não reconhecendo a cédula rejeita e diz à mãe que não queria aquela cédula, porque queria comprar din-din. O que percebemos nessa situação é que a criança já estava familiarizada com a cédula de R\$ 1,00 e que tal nota dava a ela a oportunidade de conseguir o que queria, e por isso ela não aceitou a cédula diferente, por não ter a certeza de com ela, poderia comprar o que desejava.

Essa é uma prática de letramento, pois coloca a criança em contato com o mundo letrado por meio da moeda que circula em sua sociedade como afirma Soares (2003). Esse deve ser o foco do professor, preparar os alunos para lerem um texto, tomarem conhecimento de informações novas e com isso aperfeiçoarem suas práticas sociais a fim de conviverem melhor dentro da sociedade.

Alves (2002) destaca a importância dessas práticas de leitura para as crianças por dois motivos diferentes um por despertar nelas a aprendizagem da leitura e outra por despertar o interesse nas crianças em ler os textos sozinhas.

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. “Erotizada – sim erotizada! – pelas delícias da leitura ouvida, a criança se volta para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que está lendo (p. 41).

As discussões sobre os conceitos de alfabetização e letramento são muitas, mas aqui será utilizado o conceito de **alfabetização** como a capacidade de codificar e decodificar um texto sendo capaz de realizar a leitura objetiva e **letramento** como os impactos que a leitura e a escrita exercem sobre o indivíduo em suas práticas sociais. Ainda sobre o uso da expressão letramento é importante destacar que letramento deve ser usado no plural devido aos vários **tipos de letramento**, dentre eles o letramento literário, o matemático, o científico etc.

A expressão “**múltiplos letramentos**” é usada para enfatizar, como faz a Unesco (2004) na revisão de seu conceito de letramento, que

letramento envolve um contínuo de aprendizagem habilitando os indivíduos a alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial e participar plenamente em suas comunidades e sociedade em geral (p. 13).

Portanto, é necessário que se compreenda que algumas práticas de letramento podem ocorrer sem a alfabetização, como entrar em um ônibus, prática que pode ser definida por outros meios como a cor, o horário e outros mecanismos particulares desenvolvidos pelo indivíduo que não é alfabetizado. Mas é inegável que a prática da escrita e leitura, que se inicia com a alfabetização, torna muito mais

fácil a inserção do indivíduo na sociedade letrada permitindo que ele desenvolva-se diariamente.

Sendo assim, é papel do professor mediador procurar estratégias que contribuam para a formação do sujeito letrado, capaz de construir sentido para os textos que lê, além de

buscar desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progredam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação (BORTONI-RICARDO, 2010, p.53).

Partindo desses conceitos e das ideias defendidas pelos autores, o que precisamos é buscar uma maneira de **alfabetizar letrando** (BORTONI RICARDO, 2010). Se esses dois conceitos se completam ou se são apenas um embate conceitual, o que precisamos é fazer com que o processo de alfabetizar letrando tenha resultados práticos dentro da sala de aula, levando em consideração as particularidades de cada sujeito e conseqüentemente o que mais desperta prazer e curiosidade no que se refere à leitura já que essa é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos nos esquecer de que como educadores, e principalmente como mediadores, temos a obrigação de oferecer aos nossos alunos um ensino para a vida que esteja o mais próximo possível da realidade de cada um deles, para que possam praticar o que aprendem dentro da sala de aula e no cotidiano. Quanto mais os alunos conseguirem relacionar o que aprendem dentro da escola com a realidade em que vivem mais significado o ensino terá para cada um deles. Relacionar o que se ensina na escola com as necessidades impostas a cada indivíduo pela sociedade é ensinar para a vida e esse deve ser o objetivo de todo educador.

Ou seja, precisamos repensar as práticas em sala de aula para que o processo de alfabetizar letrando possa ter êxito. Para isso Castanheira; Maciel; Martins (Orgs.) (2008) (Cf. SOARES, 2001, p. 92) afirma que o mediador deverá proporcionar a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita e esse exercício

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de

texto; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]

Sendo assim, é indiscutível a importância do professor como mediador no que se refere à construção do aluno enquanto sujeito que está sendo preparado para a convivência dentro da sociedade. Por isso deve-se dar atenção ao processo de compreensão leitora que está presente em todo o processo educativo e tem interferência direta no desenvolvimento do sujeito.

2.2 – O QUE É MEDIAÇÃO?

A mediação deve ser entendida como as estratégias e auxílios utilizados pelo professor para que o aluno, dentro do processo de compreensão leitora, construa efetivamente um diálogo com o texto.

Ou seja, as intervenções feitas pelo professor que colaboram para melhor compreensão dos textos trabalhados em sala de aula diante de situações em que os alunos apresentam pouca ou muita dificuldade, pelo assunto abordado ou pela estrutura textual e por isso comprometem o objetivo da leitura.

Para Solé (1998), as “estratégias de compreensão leitora”

são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a sua avaliação e possível mudança (p. 69).

Com o uso dessas estratégias o professor mediador estará colaborando para a construção de um diálogo entre o aluno e o texto, dentre elas podemos citar o estímulo à interpretação do título, que pode ajudar para a construção de uma ideia sobre o que venha a ser o tema do texto e com isso proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o assunto e retomar seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto. A formulação de perguntas também é uma boa estratégia a ser utilizada pelo professor mediador já que elas colaboram para a construção da ideia central, que o texto tem como proposta.

Durante o trabalho com textos o professor pode atuar de diversas maneiras a seguir temos um exemplo em que a professora (P) e o aluno (A) estão conversando sobre uma história em quadrinhos que eles acabaram de ler juntos.

P - Você disse pra mim que o Cascão não tinha lavado as mãos! Onde você viu isso?

A - No começo está falando que ele estava com as mãos sujas.

Veja que a professora faz uma pergunta, pois o aluno havia dado uma informação que não estava explícita no texto, isso é um exemplo claro do que deve acontecer durante a mediação, pois professora colabora para que o aluno compreenda principalmente as informações implícitas do texto.

Solé (1998) citada em Bortoni-Ricardo (2010) chama a atenção para a importância dessas estratégias quando o objetivo é a compreensão textual, pois elas

são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e não entende, são úteis para poder resolver o problema com o qual se depara (p. 55).

A partir do momento em que o professor procura estratégias de compreensão leitora destacaremos a **leitura tutorial**, sob a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2010):

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto. A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada (p. 51).

Independente da estratégia escolhida pelo professor mediador, ele deverá definir o objetivo de cada leitura, isso porque, “dependendo do objetivo, as estratégias aplicadas serão diferenciadas” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 56).

Diante do texto o aluno precisa ser um leitor ativo, o diálogo entre ele e o texto é primordial. O professor mediador, tendo esclarecido o objetivo da leitura, colabora com algumas informações com o intuito de que o aluno chegue à compreensão do texto.

Sobre isso Bortoni-Ricardo afirma:

Os alunos devem ser responsáveis pelo desenvolvimento de sua compreensão leitora, mas é imprescindível que o professor assuma o papel de mediador nesse exercício. Todos devem estar envolvidos nas tarefas de leitura; a leitura deve ser compartilhada (p. 57).

Mesmo quando a interpretação feita pelo aluno não corresponde àquela esperada pelo professor, ele deve utilizá-la de maneira que ela possa colaborar para a compreensão esperada, atendendo os objetivos da leitura.

Como podemos perceber a mediação para compreensão leitora consiste num processo onde o professor precisa de estratégias que obedeçam as necessidades de cada aluno e, talvez pela particularidade de cada um, esse trabalho se torne escasso.

Portanto, o professor deve estar centrado e ter como objetivo a formação de sujeitos letrados para que ele consiga buscar estratégias que sendo significativas, para o sucesso das atividades, façam com que o conhecimento construído em cada uma delas seja aplicado no cotidiano de maneira que eles se tornem cada vez mais letrados.

2.3 - COMO TRABALHAR COM GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA

Segundo Carvalho (2009):

A raiz da palavra *texto* é a mesma da palavra *tecer*. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto (p. 49).

A autora afirma que:

Um texto é uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido. Pode ser curto ou longo, uma frase ou uma oração que expressa um significado completo podem ser um texto. Um texto é mais do que a soma de palavras e frases: assim, uma lista de frases estereotipadas das cartilhas do tipo *O boi baba, A babá bebe. O ovo é da ave* etc, estão longe de constituir um texto (p. 49).

Ou seja, trabalhar um texto com os alunos exige uma intimidade entre o professor e o próprio texto para que ele possa mediar à leitura, ajudando na construção do sentido, buscando a compreensão dos alunos fazendo do trabalho um

trabalho que tem seu objetivo definido e estratégias bem sucedidas. Como afirma Carvalho (2009), palavras e frases só constituem um texto se fizerem sentido, mas ao lerem um texto os alunos podem apresentar dificuldades, parecendo na primeira leitura que ele não tem nenhum sentido. Esse é um dos pontos que faz com que a mediação seja importante para a construção do conhecimento.

É importante compreendermos que o conhecimento pode ser dividido em três grandes sistemas, (Cf. KOCH, 2002) o “conhecimento linguístico”, o “conhecimento enciclopédico” e o “conhecimento interacional”. Conforme argumenta a autora, o primeiro deles está relacionado ao conhecimento gramatical e lexical; o segundo aos conhecimentos gerais sobre o mundo, que é particular de cada um. Por fim, o conhecimento interacional que, neste momento, será discutido mais detalhadamente.

O conhecimento interacional engloba ainda outros quatro tipos de conhecimentos o **ilocucional** que é responsável por nos permitir compreender os objetivos ou propósitos do autor do texto. O **comunicacional** que se refere ao cumprimento de exigências básicas para que uma mensagem possa ser compreendida principalmente quanto à quantidade de informação necessária que colabora para compreensão do objetivo do texto, variante linguística adequada e adequação do gênero textual. O **metacomunicativo** que se refere ao uso de ações linguísticas que venham assegurar ao locutor a compreensão do texto. O **superestrutural** pode ser denominado também como conhecimento sobre gêneros textuais. Esse conhecimento consiste basicamente na identificação de textos que se adequam a eventos diferentes da vida social de cada sujeito por estar diretamente ligado à escolha do gênero textual de acordo com o objetivo pretendido (KOCH e ELIAS, 2006).

Os gêneros textuais segundo as autoras são formados por tipos textuais. E aqui é importante distinguirmos gêneros textuais de tipos textuais. Os tipos textuais são: narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos. Alguns gêneros textuais são: histórias em quadrinho, notícias, letras de música, contos de fada, anúncios, crônicas entre outros. Ou seja, os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas como afirma Koch e Elias (2006):

destaca-se a ideia de que gêneros textuais – práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dada esfera de atuação humana, o que nos

possibilita (re) conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário (p.106).

Os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos textuais, ou seja, há uma heterogeneidade tipológica. A escolha que o professor faz sobre os textos pode ser restrita devido às determinações de cada estabelecimento de ensino no que se refere ao cumprimento do currículo e também dos planos de aula, que podem ser semanais, bimestrais, semestrais e até mesmo anuais. O que o professor pode modificar é a maneira como ele irá trabalhar cada um desses gêneros textuais.

A história em quadrinhos é um gênero textual que está mais presente no cotidiano dos alunos do que os textos informativos, por isso, será recebido pelos alunos com mais facilidade. Além disso, as histórias em quadrinhos possuem gravuras que podem dar a elas o ar humorístico de que as crianças tanto gostam. Muitas vezes o texto pode ser disposto de outra forma e não causar no leitor o mesmo interesse, isso porque cada criança apresenta um interesse particular sobre determinados temas.

Para Bortoni-Ricardo (2007)

Os quadrinhos são uma excelente opção para incentivar a leitura em quem está entrando no mundo das letras. A começar pelos personagens, que, por si só, são atraentes para a garotada (p. 2).

As estratégias utilizadas pelo professor que colaborem para a compreensão do que está sendo lido, torna-se decisiva a partir do momento em que se percebe que os alunos apresentam desinteresse por determinado gênero textual. O professor precisa ter uma postura que colabore para que o seu aluno compreenda a importância dos diversos gêneros textuais para a sua formação.

Bortoni-Ricardo (2010) chama atenção para o uso de intervenções didáticas que conduzam o aluno à compreensão do texto e, se estamos tratando de gêneros textuais, podemos concluir que essas estratégias devem receber atenção do professor. É importante destacarmos que as necessidades de cada aluno englobam também suas preferências por cada gênero textual. Essas preferências podem colaborar ou comprometer o trabalho do professor a partir do momento em que os alunos podem criar uma espécie de preconceito sobre determinado gênero textual.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula não pode se reduzir a interpretação do texto. É preciso que o aluno consiga perceber, sempre que

possível, o uso desses gêneros textuais no seu cotidiano e para que isso aconteça o professor deverá discutir *como* são construídos cada um desses gêneros, qual a *função social* de cada um deles e *onde* eles mais circulam na sociedade. Ou seja, é essencial que haja o domínio dos gêneros textuais, para que ele perceba o uso e função de cada um deles no seu dia-a-dia, pois assim ele estará levando para o seu cotidiano os conhecimentos produzidos na sala de aula e se tornando um sujeito letrado (KOCH e ELIAS, 2006).

2.4 - COMO DESENVOLVER O INTERESSE PELA LEITURA

Dentro de uma sala de aula podemos encontrar uma diversidade muito grande quando falamos em interesse pela leitura. A grande maioria dos alunos pode apontar histórias em quadrinhos ou contos da literatura infantil como seus livros preferidos. Essa diversidade deve ser respeitada, pois ela traz novamente a questão de que estratégias o professor pode utilizar diante de gêneros textuais diferentes, que conseqüentemente provocam um grau de interesse diferenciado em cada aluno.

A literatura, oral ou escrita, representa a cultura e porque não dizer a história das culturas. Cecília Meireles (1979) (*apud* GALLO, 2000, p. 19) é uma das autoras que mais preocupou com a literatura infantil

Sempre que uma atividade intelectual se manifesta por intermédio da palavra, cai, desde logo, no domínio da Literatura. (...) A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. (...) nem por isso deixam de compor seus cânticos, suas lendas, suas histórias...

Em pesquisa feita anteriormente, que tinha como problema de pesquisa descobrir quais são os fatores que determinam o interesse pela leitura de crianças do 4º ano do ensino fundamental de uma escola particular do DF e como objetivo geral investigar o porquê do interesse das crianças pela leitura ser tão heterogêneo, pude comprovar que, em um universo de análise de 38 alunos do 4º ano do ensino fundamental, os meninos preferem histórias de aventura que têm super-heróis.

Tendo como objeto de análise as leituras e produções textuais feitas pelos alunos durante as aulas, pude confirmar grande parte das minhas asserções. A primeira delas se referia a preferência dos meninos por histórias de aventuras que têm super-heróis. Nas entrevistas que foram realizadas as crianças não apresentaram nenhum problema em definir os gêneros que mais gostavam de ler. Uma conclusão me chamou atenção: os alunos têm uma resistência à leitura de textos informativos, principalmente porque, no geral, esses textos não trazem figuras.

A outra asserção que também foi confirmada se referia a leitura livre, os alunos confirmaram que a leitura obrigatória, principalmente aquelas que estão ligadas as atividades obrigatórias, são menos prazerosas que as leituras livres, que são aquelas em que eles escolhem o que querem ler.

Uma saída encontrada pela escola foi selecionar uma lista de livros infantis que atendessem as exigências curriculares, deixando que quando possível os alunos escolhessem quais os textos queriam ler e responder as atividades. Isso acontecia principalmente nas aulas de redação e português. Essa sensação de que eles podiam escolher o tema, já que os livros atendiam a gêneros diferentes que precisavam ser trabalhados, fazia com que o trabalho se tornasse mais prazeroso. Paulino e Cosson (2009)² destacam que os resultados positivos que colocaram a Finlândia, de acordo com o Programa de Avaliação Internacional dos alunos da OCDE, em primeiro lugar no campo da leitura estão ligados

a um conjunto de fatores, todos relacionados entre si, a exemplo da estrutura do sistema educacional, da formação dos professores e de interesses, atitudes e atividades dos próprios alunos (p.61).

O que não podemos esquecer é que todos os gêneros textuais são de extrema importância para a formação do aluno, ou seja, o que o professor precisa é, tendo seus objetivos definidos, buscar as estratégias que colaboram para a compreensão leitora de cada gênero textual e com essas estratégias tentar despertar o interesse pela leitura em cada um de seus alunos.

² ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

Para isso, é necessário que o professor conscientize-se de que o interesse pela leitura apresentado por cada aluno, na grande maioria das vezes, é despertado na escola. O que comprovamos atualmente é que as crianças não sentem prazer em ler. Isso tem ocorrido, pois o contato com a leitura, principalmente na visão desses alunos, está diretamente ligado ao cumprimento das atividades escolares, a obrigações escolares. Sobre isso Carvalho (2009) assegura que

a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores-leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizadas por bibliotecários (p. 67).

É importante que o professor tenha hábitos de leitura além de buscar que os alunos façam da leitura um processo agradável e interessante. O gosto pela leitura apresentado pelos alunos é decisivo a partir do momento em que o desejo pelo ato de ler pode ser um dos fatores que interferira no sentido que o texto terá para cada um deles. Para que os textos se tornem cada vez mais presentes na realidade dos alunos, atuando significativamente no processo de ensino-aprendizagem o mediador deve utilizar-se de estratégias que envolvam o objetivo da atividade de acordo com o gênero textual utilizado.

Sendo assim, podemos concluir que, a escola deve proporcionar aos alunos o acesso a livros sempre que possível e o quanto antes, isso porque a familiaridade com o mundo dos livros é o primeiro passo para que eles desenvolvam o interesse pela leitura. E o professor, obedecendo ao seu papel de mediador deve, então, buscar as melhores estratégias de mediação para que os alunos progredam cada dia mais no interesse pelos diversos gêneros textuais, devido à importância de cada um deles, além de colaborar para que eles utilizem a leitura em seu cotidiano e se desenvolvam cada vez mais como sujeitos letrados dentro da sociedade.

2.5 – COMPREENSÃO LEITORA

Para que a compreensão leitora seja considerada completa Bortone (2004) assegura que o aluno deve alcançar quatro dimensões: o contexto, o texto, o infratexto e o intertexto.

Na primeira dimensão é necessário que o aluno situe o texto numa dimensão sociocomunicativa, relação entre o mundo real, em que o ele está inserido, e o mundo textual. Além disso, será necessário que o leitor consiga perceber quais são as intenções do produtor do texto, a intencionalidade. Sobre o contexto, a autora ainda destaca que a proximidade entre o conhecimento de mundo e as informações do texto são muito importantes, já que um texto que traz uma grande quantidade de informações novas será de difícil compreensão.

O conhecimento de mundo ou conhecimento pragmático-cultural é baseado nas experiências que vivenciamos, nas crenças e ideologias que acreditamos e principalmente no contexto da cultura em que vivemos (BORTONE, 2004). Durante a leitura de um texto o autor nos fornece informações com o intuito de que com elas antecipemos muitas outras, quando o aluno tem dificuldade em perceber essas informações à compreensão leitora estará seriamente comprometida já que as informações necessárias à compreensão não estão todas explícitas no texto, elas podem estar implícitas.

Na segunda dimensão, o texto, a autora destaca que deve-se atentar para a coesão, pois as estruturas coesivas são responsáveis pela progressividade do texto. O vocabulário também merece atenção, pois ele terá interferência direta do contexto em que o texto foi elaborado. E por fim a coerência que é responsável pela sequência lógica que o texto deve obedecer, início, meio e fim.

No que se refere ao infratexto Bortone (2004, p. 14) afirma que “é tudo aquilo que está abaixo da superfície do texto, e que é decisivo para a sua coerência”. Bortone (2004) destaca a importância das informações implícitas que para ela são consideradas indispensáveis por complementarem o sentido do texto.

A última dimensão é o intertexto, que se refere às referências que são feitas durante a leitura a outros textos que por ventura o leitor já tenha lido ou venha a ler.

Ou seja, durante a leitura de um texto é necessário que um série de informações sejam ativadas isso por que quando buscamos a compreensão, e não apenas a decodificação de um texto, é necessário que o sujeito consiga perceber principalmente as informações que estão implícitas.

Para que o indivíduo ative essas informações necessárias a compreensão leitora, uma série de pistas são postas na superfície do texto pelo autor. Essas pistas podem ser percebidas facilmente se o leitor já for capaz de atingir um nível

acima da leitura de decodificação utilizando seu conhecimento de mundo e principalmente questionando as informações do texto.

Na primeira parte deste trabalho elucidamos alguns conceitos com o objetivo de esclarecer dúvidas e compreendermos melhor o que o professor pode fazer para auxiliar os alunos durante a leitura de textos no cotidiano escolar.

Essa noção de que o professor é papel fundamental para que os alunos atendam as expectativas precisa estar clara até aqui, pois a partir de agora nos deteremos ao uso de algumas estratégias presentes no cotidiano escolar, com o intuito de esclarecer formas diferenciadas e práticas favoráveis para utilizá-las.

2.5.1 - Estratégias de leitura

Ao ler o texto será exigido do aluno que ele, durante a produção de sentido, reveja seus conhecimentos e utilize-os para alcançar seu objetivo final. Neste momento o professor é decisivo para que o trabalho tenha bons resultados. Como mediador ele deverá buscar as estratégias que melhor contribuem para a compreensão leitora, levando em consideração que para cada gênero textual ele escolherá uma metodologia diferente, assim como, detectar nos alunos as particularidades de cada um para selecionar as estratégias que o ajudará.

Durante a leitura de um texto, assim como o professor, os alunos elaboram hipóteses de interpretações (KOCH, 2006), que devem receber à atenção do professor, pois elas contribuem para a produção de sentido. Essas hipóteses, na maioria das vezes, serão guiadas pelos conhecimentos prévios que o aluno tem, assim como pelas suas experiências que são decisivas durante o processo de compreensão leitora.

Para Koch e Elias (2006), a produção de sentido do texto é inexistente e apenas existirá quando houver a interação entre o sujeito e o texto, levando em consideração o contexto em que ele está inserido. As autoras definem contexto como

O conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas (p.73).

Sendo assim, podemos perceber que as experiências de cada um dos alunos afetarão o sentido e a interpretação que ele fará do texto.

Portanto, o que deve acontecer é a abertura para o diálogo entre professores e alunos, já que com isso ambos estarão construindo novos conhecimentos que é o objetivo do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as estratégias selecionadas pelo mediador deverão estimular a participação do aluno, para que ele participe ativamente e haja uma interação agradável e construtiva em todos os aspectos.

2.5.2 - Pedagogia da Leitura

Para que o professor possa perceber a importância da compreensão leitora, ele terá de se sentir inserido nesse processo, ou seja, obrigatoriamente ele terá de ter uma prática pedagógica voltada para determinadas estratégias. Para isso o docente deverá compreender e enxergar a leitura como algo essencial. É indispensavelmente ter hábitos pessoais de leitura, ou seja, ter acesso a uma pedagogia da leitura.

A pedagogia da leitura tem um papel essencial dentro do processo de compreensão leitora, pois segundo Bortoni- Ricardo (2010)

quando os professores têm acesso a uma Pedagogia da Leitura tendem a fazer bom aproveitamento de suas estratégias e a melhorar seu trabalho pedagógico (p. 16).

Note-se que estamos tratando da postura do professor enquanto adulto de referência para os alunos dentro da sala de aula e como tal deve passar para os alunos segurança no que se refere às estratégias escolhidas por ele para o trabalho de leitura e compreensão dos textos.

Cada educando apresenta uma maneira diferente de compreender e interpretar um texto. Isso deve ser levado em consideração pelo professor, pois as estratégias utilizadas em sala precisam trazer resultados concretos, mas não homogêneos. Para Koch e Elias (2006) o processo textual é estratégico, pois “os

leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos” (p.39).

Como sabemos, interpretar um texto é também recordar experiências e retornar os conhecimentos que já temos. Esses conhecimentos influenciam decisivamente na interpretação que fazemos de um texto.

Sendo assim, o professor precisa estar atento para que a sua prática pedagógica tenha como centro das atividades a leitura. Será necessário ainda que ele dê atenção à “agenda do aluno” (BORTONI-RICARDO, 2010) e assim consiga atender suas expectativas e acatar suas sugestões. O professor que ocupa o lugar de detentor do saber e não dialoga com seus alunos, buscando uma interação professor-aluno e aluno-aluno, não está exercitando o que a pedagogia da leitura propõe.

O professor tem uma série de dificuldades que precisa enfrentar principalmente no que diz respeito às atividades que envolvem mediação. Na grande maioria das vezes, a única saída encontrada por eles é a leitura superficial, que traz pouco ou nenhum sentido, com o único objetivo de cumprir as atividades curriculares, fato este que afasta cada vez mais os alunos de se tornarem sujeitos letrados.

É preciso que a interação entre professor-aluno e aluno-aluno, tenha como objetivo a construção do conhecimento que norteia o ser humano dentro da sociedade em que vive. A construção desse conhecimento precisa ser uma troca de experiências e de saberes que não proponha a nenhum dos dois lados uma postura passiva e sim um processo de ensino-aprendizagem em que professor e aluno se completam e criam uma relação mais simétrica, pois ambos são sujeitos em desenvolvimento (FREITAS, 2008).

2.5.3 – Andaimos

Segundo Bortoni-Ricardo (2010), andaime

é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível e audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz (p.26).

Há momentos em que o aluno apresenta dificuldade em concluir um raciocínio ou ideia, que contribuirá para a compreensão do texto. Neste momento o professor pode utilizar-se de andaimes que o ajude.

O membro mais experiente não se refere apenas ao professor já que o aluno também deve ser indivíduo ativo e por isso também pode ocupar esse lugar se ele apresentar algum domínio sobre o assunto discutido. É comum que durante as aulas a professora faça questionamentos a um aluno e os outros o ajude fazendo com que ele responda a expectativa da professora o que também constitui uma situação onde foram utilizados andaimes fornecidos pelos próprios alunos.

Bortoni-Ricardo (2010) ainda explica que o trabalho de andaimagem não acontece apenas dentro da sala de aula. Segundo ela:

O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização (p.26).

Ou seja, a partir do momento em que o indivíduo se encontra num processo de socialização ele estará sujeito a utilizar andaimes como estratégia para alcançar determinado objetivo.

No caso da sala de aula é possível analisar esse trabalho com mais frequência, pois, aluno e professor estão em constante processo de socialização. Dentro do processo de compreensão leitora professor e aluno ocuparão o papel de membro mais experiente, dependendo da situação. O que é importante é que o professor, enquanto membro mais experiente, estimule o diálogo a fim de que os alunos percebam que as trocas de conhecimentos são essenciais. Dessa forma ele deverá estar atento para que os andaimes colaborem para compreensão leitora, sem que haja um exagero e com isso ele acabe por induzir o aluno à interpretação pessoal que ele fez do texto, deixando de dar espaço para interpretação do aluno.

Ainda sobre o momento correto de utilizar os andaimes como estratégia para o processo de compreensão leitora é importante destacar que diante de algumas situações pode ser necessário o uso de uma sequência de andaimes. Isso pode acontecer porque em alguns momentos o aluno pode, por exemplo, estar compreendendo o texto e devido à quantidade de informações acabar perdendo sua

linha de raciocínio. Se isso acontece o mediador deverá intervir, a fim de que, o aluno retorne até a parte em que ele compreendeu perfeitamente o texto e, a partir daí auxilia-lo com uma sequência de andaimes para que ele possa compreender e adquirir o máximo de informações trazidas pelo texto.

Há ainda, outro conceito ligado a ideia de andaimes que facilita a compreensão sobre a importância do seu uso em sala de aula, quando buscamos a compreensão de um texto. As “pistas de contextualização” são definidas por John Gumperz (2002) (Cf BORTONI-RICARDO, 2010) como:

quaisquer sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas (p. 27).

Normalmente as pistas de contextualização são transmitidas

por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo na produção verbal); cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos e franzir de cenho) e proxêmicos (p. 27).

Durante a leitura de um texto as mudanças, principalmente no tom e ritmo da produção verbal, colaboram para a compreensão do texto. Dependendo do gênero textual essa diferenciação torna-se ainda mais essencial, pois durante a leitura esses dois traços são de suma importância para a compreensão e ainda para despertar o interesse no aluno para que ele continue atento ao texto.

Essas pistas de contextualização são, portanto, as estratégias que constituem os andaimes (BORTONI-RICARDO, 2010), podendo variar de acordo com especificidades culturais.

Dessa maneira, podemos concluir que os andaimes são ferramenta essencial para o professor mediador que assume a responsabilidade de colaborar para que os seus alunos possam chegar a um nível de compreensão da leitura desejável e apropriado para evoluírem em nível de letramento.

2.5.4 – Perguntas Inferenciais

Para que os alunos compreendam totalmente um texto trabalhado pelo professor mediador, ele deverá utilizar de outra estratégia que além de essencial é uma ferramenta avaliativa, as perguntas inferenciais.

Conseguir responder perguntas objetivas, cuja resposta está explícita no texto, demonstra que os alunos estão conseguindo fazer a “leitura de decodificação” (BORTONE, 2004), que é fase importante do processo de compreensão leitora. Nesse momento, percebemos quão importante é a alfabetização, pois é durante esse processo que os alunos adquirem a tecnologia de codificar e decodificar um texto.

As perguntas inferenciais são a fase seguinte à leitura de decodificação isso porque essas perguntas instigam o aluno a ir além da leitura de decodificação, buscando respostas que estão implícitas no texto.

As perguntas inferenciais marcam um ponto decisivo no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos. Grande parte das crianças apresentam dificuldade e muitas não conseguem atingir a compreensão de um texto devido o fato de não conseguirem retirar dele as informação implícitas, ou seja, não conseguem responder as perguntas inferenciais.

Segundo Bortone (2004),

aquilo que lemos só começa a fazer sentido, ou ser coerente, quando conseguimos perceber as intenções do autor, entender e compartilhar seus pontos de vista e, até, “adivinhar” as possibilidades de desfecho para determinado texto. Para que esses aspectos da leitura sejam ativados, é necessário que se compreenda uma série de fatores. É preciso, portanto, que nós, como leitores, não apenas entendamos as palavras que compõem o texto, entendamos 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 que o texto nos dá, entre outros aspectos (p.12).

Ou seja, para que o aluno consiga perceber no texto as informações implícitas ele deverá fazer sentido para o leitor. Isso só acontecerá se o leitor conseguir fazer inferências sobre o texto, ou seja, for capaz de no diálogo com o texto detectar aquilo que está implícito no texto.

Sendo assim, as perguntas inferenciais são também avaliativas, pois o professor pode utilizá-las com o objetivo de descobrir se seus alunos alcançaram o nível superior à decodificação do texto. A compreensão leitora é essencial para que a aprendizagem seja eficiente e por isso o professor mediador deve estar atento para que ela seja eficiente.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Após conceituar algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo educador dentro da sala de aula durante a leitura de texto, analisaremos um protocolo de leitura em que PP é a professora pesquisadora e SC é o sujeito colaborador.

Esse protocolo verbal teve duração de mais ou menos uma hora e utilizou-se o material didático do próprio sujeito colaborador. Outros protocolos verbais já haviam sido gravados com esse sujeito colaborador, o que facilitou a interação.

O objetivo, neste momento, é identificar e exemplificar os conceitos e estratégias que foram discutidos até esse momento dentro do diálogo entre a professora pesquisadora e o sujeito colaborador.

- 1) **PP-** Chega pra cá. É, então, a primeira coisa que eu vou te perguntar é o seguinte, você gosta de ler historinha?
- 2) **SC-** Gosto.
- 3) **PP-** Gosta, então é então eu vou mostrar uma fábula pra você, tá pra você ler.
- 4) **SC-** (xxx).
- 5) **PP-** É. O título da fábula é “A mosca e a formiguinha” tá “A mosca e a formiguinha”. Como que você acha que vai ser essa história só olhando pro título? Você acha que vai tratar do que?

Nos turnos (1) – (5), a pesquisadora explica para o sujeito colaborador o gênero textual que será utilizado durante a leitura, que neste caso é uma fábula. Ela então lê o título e inicia com duas perguntas. A primeira delas diz respeito à expectativa do sujeito colaborador se baseando apenas no título da fábula e a segunda tem um objetivo mais direto e demonstra a expectativa da pesquisadora em descobrir se o sujeito colaborador será capaz de demonstrar algum conhecimento prévio acerca do tema.

O primeiro questionamento feito pela pesquisadora está relacionado com a antecipação que nada mais é que incentivar o aluno a antecipar conteúdos do texto que será lido a elaborar hipóteses sobre o texto. As principais informações que devem ser utilizadas pelo leitor para que ele faça antecipações sobre o texto são o título e o autor do texto.

O segundo questionamento feito pela pesquisadora é parte fundamental da interação que deve acontecer durante a leitura, isso porque, a partir da resposta do sujeito colaborador, a pesquisadora busca diagnosticar o nível em que este sujeito se encontra e, de acordo com esse diagnóstico, decidir como será realizado o trabalho buscando a compreensão efetiva e não apenas a decodificação do texto.

Segundo Oliveira (2001, p. 62) citado em Bortoni-Ricardo (2010, p. 111):

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequado à faixa etária e ao nível de conhecimento e habilidade de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

- 6) **SC-** Sei lá, da amizade?
- 7) **PP-** Hã?
- 8) **SC-** Amizade.
- 9) **PP-** Amizade da mosca e da formiguinha?
- 10) **SC-** É porque elas são diferentes, né.
- 11) **PP-** Elas são muito diferentes. Isso mesmo. Então, que mais que vai acontecer nessa história? Amizade da mosca, da formiguinha que mais?

Dando continuidade ao trabalho de introdução e diagnóstico sobre o que o sujeito colaborador infere sobre a leitura que será realizada, apoiando-se no título a pesquisadora continua buscando mais informações sobre o que o sujeito colaborador acredita que será tratado no texto nos turnos (6) – (11).

- 12) **SC-** Elas devem brigar.
- 13) **PP-** Ah, elas vão brigar? As amigas brigam?
- 14) **SC-** Não, mas eu acho que elas ainda não devem ser amigas, né?
- 15) **PP-** Hã?
- 16) **SC-** Depois elas vão virar amigas.
- 17) **PP-** Você acha que no começo elas vão brigar, depois elas vão ser amigas? É isso?
- SC-** É.

Nos turnos que se seguem é possível notar que a pesquisadora colabora para que o sujeito colaborador construa uma hipótese mais concreta sobre o que poderá acontecer durante a leitura. No turno (13) é possível perceber que a pesquisadora fornece um andaime, que exige que o sujeito colaborador recorra ao seu conhecimento de mundo sobre como é uma relação de amizade colaborando assim para que ele construa uma conclusão sobre o que ele acredita ser o tema da fábula. Uma pista de contextualização foi dada ao sujeito colaborador quando a pesquisadora faz a pergunta no turno (13) modificando o tom de voz.

- 18) **PP-** Elas vão começar a brigar e depois vão ser amigas, tá bom. Você sabe o que, que é uma fábula? Você já leu alguma fábula?
- 19) **SC-** Já, mas eu não.
- 20) **PP-** Mas não sabe o que é?
- 21) **SC-** Eu não me lembro o que, que é.
- 22) **PP-** Tá, então presta atenção que eu vou falar pra você o que é tá. As fábulas são, elas são historinhas que querem ensinar pra gente como nós devemos nos comportar. Elas mostram os erros, os acertos que nós cometemos na vida, né usando os animais como personagens, tá lembrada disso?
- 23) **SC-** Aham.
- 24) **PP-** É, os personagens na fábula eles se tornam animados o que, que é isso? Eles falam, eles têm vida.
- 25) **SC-** Eles andam como se fossem pessoas.
- 26) **PP-** Isso mesmo, né. Nas fábulas nós também encontramos personagens é, além dos animais nós encontramos outros tipos de personagens, por exemplo, seres humanos, é, deuses de outras culturas (xxx), pra que, que a gente estuda isso? É, é, na hora, é pra o seguinte quando você lê um texto que vai, por exemplo, ter um personagem que é um deus, você vai saber o que é, né. Então, nas fábulas, nós também encontramos como personagens da história, além dos animais, seres humanos, deuses de outras muitas culturas e seres inanimados como rios, rochas, árvores, qualquer ambiente da nossa vida, tá? As fábulas sempre transmitem boas mensagens para as crianças. Elas encerram, elas terminam com uma lição de moral, tá? A primeira pessoa que contou fábulas para as crianças foi um contador de

histórias chamado Esopo. Ele foi um escritor que nasceu na Trácia, Trácia é uma região da Grécia, você sabe o que, que é Grécia? Que, que é Grécia?

Nos turnos (19) – (26), a pesquisadora se dispõe a familiarizar o sujeito colaborador com o gênero textual fábula. Ao questionar o sujeito colaborador sobre o conhecimento que ele já tem e o nível de contato do sujeito com esse gênero textual, ela se dispõe a falar um pouco sobre esse gênero e sobre a sua utilidade, por exemplo, como aparece no turno (22) e (24).

A fábula é um dos gêneros textuais utilizados em sala de aula e que tem resultado positivo com grande parte dos alunos por utilizarem animais, deuses e muitos outros personagens que chamam à atenção das crianças, assim como, as histórias em quadrinho que despertam maior interesse da grande maioria das crianças pelo ar humorístico.

No turno (26), a pesquisadora faz uma pergunta que torna a leitura interdisciplinar e que é bastante positiva no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Ao explicar para o sujeito colaborador quem foi o primeiro contador de fábulas, a pesquisadora questiona o sujeito colaborador sobre um conhecimento da área da geografia, o que é Grécia. Nos turnos seguintes o sujeito colaborador demonstra o conhecimento que tem tentando responder o questionamento da pesquisadora.

27) **SC-** Grécia é.

28) **PP-** É o quê?

29) **SC-** É um lugar.

30) **PP-** É um país, né como o Brasil né, como os Estados Unidos.

31) **SC-** Eu fiz um dever que falava sobre a fábula do Esopo.

32) **PP-** Hum.

33) **PP-** E qual que é a moral dessa história?

34) **SC-** Que era bem assim, ele era um menino travesso e falava, gritava “mãe olha o lobo, o lobo” e não era o lobo. Aí a mãe dele parou de acreditar nele, e quando veio o lobo de verdade ele pediu pra abrir a porta, porque ele sempre falava que era o lobo pra mãe dele correr e abrir a porta mais rápida, aí também nesse dia era o lobo de verdade e ele veio correu do lobo e caiu dentro de um buraco.

35) **PP-** E qual que é a moral dessa história?

36) **SC-** A moral dessa história é que, que não pode mentir.

Entre os turnos (32) – (36), o sujeito colaborador demonstra ter compreendido o papel das fábulas, que sempre trazem uma mensagem para o leitor ao final de cada uma delas, resumindo para a pesquisadora uma fábula que ela já havia estudado em outro momento.

O questionamento da pesquisadora no turno (33) é uma maneira de avaliar o sujeito colaborador sobre a capacidade de compreender a mensagem de um texto que ela já tenha lido. O sujeito colaborador demonstra a sua capacidade de síntese.

37) **PP-** Isso mesmo, muito bem. Então, o Esopo, né que era um contador de fábulas para as crianças ele nasceu na Trácia, lá na Grécia que é uma região da Ásia Menor, é, a mais de 2.500 anos e ele tinha um dom de contar histórias para as crianças. Dizem que ele foi um escravo muito inteligente, e que quando o seu dono viu como ele contava história tão bem ele (xxx). É eu vou te mostrar uma foto dele, tá.

38) **SC-** Tá.

39) **PP-** Então eu vou te mostrar uma foto do Esopo. Pra você ficar conhecendo, per aí.

40) **SC-** Nessa foto ele era bem velho.

41) **PP-** É, nessa foto ele era bem velho, né. Pela foto parece que ele era alto, né?

42) **SC-** É.

43) **PP-** Que, que você acha dele? Parece com alguém que você conhece?

44) **SC-** Parece, mas parece com uma mulher.

45) **PP-** A, ele parece mais com uma mulher, por quê?

46) **SC-** Eu acho que parece, pelo rosto.

47) **PP-** Hum?

48) **SC-** Os traços.

49) **PP-** Pelos traços fisionômicos, e o que mais?

50) **SC-** Ele deveria ser gordo.

(Risos)

- 51) **PP-** A, ele era um pouco gordo, não era demais. E o cabelo?
- 52) **SC-** O cabelo dele? Não dá pra ver direito na foto, mas parece que era (xxx).
- 53) **PP-** Não é ondulado.
- 54) **SC-** A.
- 55) **PP-** Pela foto você acha que ele era uma pessoa, como que ele era como pessoa pela foto assim? Que, que você acha?
- 56) **SC-** Tem cara de ser sério.
- 57) **PP-** Tem cara de ser sério. Pois é, engraçado né ele adorava contar histórias para as crianças.
- 58) **SC-** E ele tem cara de ser tão sério. Fechado.
- 59) **PP-** É, sério e fechado. Será que uma pessoa que gosta de contar história para as crianças é sério e fechado?
- 60) **SC-** Não.
- 61) **PP-** Como que é?
- 62) **SC-** Só pela foto.
- 63) **PP-** Só pela foto né. Então como que você acha que ele era?
- 64) **SC-** Alegre (xxx), divertido.

Nos turnos (38) – (64) a pesquisadora continua expondo para o sujeito colaborador um pouco sobre o surgimento das fábulas e sobre o primeiro contador de fábulas, Esopo.

Ela busca em alguns momentos, como no turno (43) fazer com que o sujeito colaborador faça a leitura de uma fotografia do contador de histórias, comparando-o com pessoas que ela conheça.

As indagações feitas pela pesquisadora ajudam o sujeito colaborador a chegar à conclusão sobre como seria a personalidade de Esopo, tendo como base a fotografia e a informação de que ele gostava de contar histórias para as crianças.

- 65) **PP-** Nossa isso mesmo. Então, você sabe onde fica a Grécia? Não?
- 66) **SC-** Não é na América do Sul, isso é certeza.
- 67) **PP-** Você tem certeza que não é e acertou, é na Europa?
- 68) **SC-** Não sei, não faço a mínima idéia.

- 69) **PP-** Na época que ele nasceu a Grécia, né. E a Ásia Menor você sabe onde fica? A Trácia, que pertencia a Grécia, né ficava na Ásia Menor. Você não sabe onde fica? Não? Então eu vou te mostrar também no mapa. (xxx) Claro eu tenho tudo pra mostra pra você, eu quero que você fique bem atenta. Vamos ver se você acha aí no mapa. Ó tem dois aqui, tem dois mapas aqui.
- 70) **SC-** Vou achar a Grécia depois acha a.
- 71) **PP-** Não primeiro você acha a Ásia, depois você acha a, a Grécia depois você acha a Trácia.

(Procurando no mapa)

- 72) **SC-** Ásia.
- 73) **PP-** Grécia fica por aqui, ó. Olha a capital da Grécia, Atenas. Agora vê se você acha a palavra Trácia, nesse, acha aí pra mim a palavra Trácia.
- 74) **SC-** Achei.
- 75) **PP-** Achou. Trácia é o lugar o que? Onde?
- 76) **SC-** Onde, que?
- 77) **PP-** Onde o que? Eu falei pra você.
- 78) **SC-** É o lugar.
- 79) **PP-** Onde nasceu o?
- 80) **SC-** O Esopo.
- 81) **PP-** Isso. E essa região aqui da Trácia pertencia a quem? Eu também falei.
- 82) **SC-** Esqueci.
- 83) **PP-** Grécia.
- 84) **SC-** A Grécia.
- 85) **PP-** Que ficava aonde?
- 86) **SC-** Na Trácia.
- 87) **PP-** Na Ásia Menor. Não a Trácia ficava na Grécia, a Grécia se localizava na Ásia Menor.
- 88) **SC-** Tá, e o que, que é Ásia Maior?
- 89) **PP-** (risos) onde é que é a Ásia Maior? Não sei, depois a gente vê isso, vamos procurar no mapa, tá. Vamos ver se você acha aí.
- 90) **SC-** Primeiro tem que achar a Grécia, né?
- 91) **PP-** Olha que mapa é esse? Essa região aqui tá mostrando o que? A África.

- 92) **SC-** É a África.
- 93) **PP-** Aqui a América do Sul, olha o Brasil aqui. Ó nós estamos bem aqui.
- 94) **SC-** É.
- 95) **PP-** Bem nesse pontinho aqui. Tá vendo?
- 96) **SC-** É, então ele é muito maior que aqui em Brasília, né?
- 97) **PP-** Olha o tanto que é grande. A Trácia ficava mais aqui porque tudo isso aqui era a Grécia.
- 98) **SC-** Tá.
- 99) **PP-** Tá, aí agora a Trácia pertence a outro país. Aqui fica a Grécia.
- 100) **SC-** Hã, aí agora a Trácia não fica mais na Grécia?
- 101) **PP-** Não agora é aqui ó, mais ou menos por aqui ó, porque essa região foi toda subdividida em países.
- 102) **SC-** É eu, eu já escutei isso. Que (xxx)
- 103) **PP-** Não, mas não foi por isso não, foi por motivação política.
- 104) **SC-** A.
- 105) **PP-** Porque as pessoas brigavam por territórios esse aqui é meu esse é seu, entendeu? Não foi por que. Aqui em relação à África e o Brasil houve isso, houve essa separação. Se você chegar esse mapa pra cá, ele encaixa direitinho.
- 106) **SC-** Encaixa mesmo, eu percebi isso.
- 107) **PP-** Percebeu né? Ele encaixa direitinho aqui ó.
- 108) **SC-** Aqui também ó.
- 109) **PP-** No continente Africano, aqui também houve (xxx), tá vendo. Isso aqui foi um fenômeno natural da própria natureza, né e aqui não aqui foi às pessoas brigando pra cada um ter seu pedaço de, de território. Seu pedaço de chão.
- 110) **SC-** Eu acho que isso daqui ó essas passagens aqui ó me lembra uma coisa que eu estudei na escola.
- 111) **PP-** Que coisa?
- 112) **SC-** Sobre os povos que quando o oceano foi congelado.
- 113) **PP-** Hã.
- 114) **SC-** Muitas pessoas que passaram pra cá ó.
- 115) **PP-** Não, eles passaram por aqui por cima ó.
- 116) **SC-** A foi por cima?

- 117) **PP-** Foi.
- 118) **SC-** Mas isso.
- 119) **PP-** Como é o nome? Estreito de?
- 120) **SC-** Bering
- 121) **PP-** Isso Estreito de Bering, né. Então veio por aqui. Aqui é a Europa, tá vendo?
- 122) **SC-** Aham.
- 123) **PP-** Essa parte aqui ó. Quem é que fica lá na Europa? Portugal, Espanha, França, Itália, né. Todos esses países ficam na Europa.
- 124) **SC-** Eu tenho vontade de viajar pelo Brasil.
- 125) **PP-** É. É bem legal mesmo viajar pelo Brasil.
- 126) **SC-** Pelo mundo.

Nos turnos (65) – (126) a pesquisadora fornece vários andaimes para que o sujeito colaborador compreenda como localizar a Grécia no mapa tornando, mais uma vez, o trabalho interdisciplinar o que contribui para a construção do conhecimento e para uma nova perspectiva de trabalho que busca essa interdisciplinaridade.

Essas atividades com imagens são essenciais para que os alunos possam compreender os textos, já que em alguns casos essas imagens trazem informações essenciais à compreensão do texto que está sendo lido.

- 127) **PP-** É pelo mundo. Então, você já leu outras fábulas que você já me contou, né. Foram fábulas de Esopo.
- 128) **SC-** Foram.
- 129) **PP-** Têm algumas outras que são bem conhecidas, por exemplo, “Os viajantes e o urso”, você conhece essa?
- 130) **SC-** Não
- 131) **PP-** Não, né?
- 132) **SC-** Não eu conheço uma chamada “A formiga e a cigarra”.
- 133) **PP-** A, “A cigarra e a formiga”, é muito conhecida. E “A raposa e as uvas” você conhece? Não? Agora eu só me lembro dessas, né “A raposa e as uvas”, “A cigarra e a formiga”, mas tem um monte de outras fábulas que o Esopo.

- 134) **SC-** Igual aqui também ó, Pinóquio não é uma fábula do Esopo não, né?
- 135) **PP-** Não, porque Pinóquio não é uma fábula é um conto.
- 136) **SC-** A tá.
- 137) **PP-** Bom você quer ler em voz alta ou em voz baixa?
- 138) **SC-** Em voz alta.
- 139) **PP-** Em voz alta. Você prefere, então pode começar a ler.

O aluno não deve ser obrigado a ler em voz alta, a decisão sobre a leitura silenciosa ou em voz alta deve ser tomada levando em consideração o grau de intimidade entre o professor e o aluno.

(Sujeito Colaborador lendo)

- 140) **SC-** (xxx)
- 141) **PP-** Não, espera, começa pelo título.

No turno (141) a pesquisadora chama a atenção do sujeito colaborador a fim de que ele perceba a importância do título durante a leitura. Incentivar os alunos a refletirem sobre o tema do que será lido apoiando-se no título como nos turnos (5) – (18) é uma estratégia que o professor deve utilizar durante o processo de leitura, já que ela permite que os alunos construam hipóteses sobre o que o texto irá tratar antecipando o conteúdo.

- 142) **SC-** A mos a mosca e a formiga.
- 143) **PP-** Formiga?
- 144) **SC-** Formiguinha. Monteiro Lobato.
- 145) **PP-** Não é melhor você dá uma lida antes e depois lê em voz alta? Tá então você vai lendo aí que eu já venho, tá?

(Após um tempo para a leitura silenciosa)

- 146) **PP-** Terminou Sujeito Colaborador?
- 147) **SC-** Uhum.

- 148) **PP-** Agora você lê em voz alta tá.
- 149) **SC-** Tá. Sou fidalga.
- 150) **PP-** Não começa pelo título.
- 151) **SC-** A é, eu esqueço. A mosca e a formi e a formiguinha. Sou fida fida fidalga dizia a mosca a formiguinha.

Nos turnos (150) e (151) é possível perceber que o sujeito colaborador não tem costume de começar a leitura pelo título e mais uma vez a pesquisadora chama a sua atenção para a importância do título.

- 152) **PP-** (xxx) dê atenção para aquilo que você está lendo.
- 153) **SC-** Dizia a mosca a formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco, lambisco de todos os manjares passei sobre o colo das donzelas e até me sento no nariz que vidão regalado o meu a formiga ariou a carga.
- 154) **PP-** Como que é? Repete aí.
- 155) **SC-** Arriou, arriou a carga, enxugou a testa e disse: apenas de tudo.
- 156) **PP-** Não. Presta atenção no que você está lendo.
- 157) **SC-** Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São mal vistas. Ninguém as, as estima. Toda, toda gente as enxota com as com asco e o pior é que têm um bé um berço degradante nascem, nas, nas esterqueiras. Ora ora! Exclamou a mosca. Viva eu quente a ria-se
- 158) **PP-** Não, não. A? A?
- 159) **SC-** A gente.
- 160) **PP-** Essa letra aqui é a?
- 161) **SC-** Não, viva em quente.
- 162) **PP-** Não. Viva eu, você não tá enxergando?
- 163) **SC-** To.
- 164) **PP-** Então presta atenção no que você está lendo.
- 165) **SC-** Viva em quente a ria-se a gente. E ela.
- 166) **PP-** E ela não.
- 167) **SC-** E além de imundas são cínicas continuou a formiga. Não passam de umas parasitas e parasitas é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me

respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria onde nada me falta durante o rigoroso mau tempo.

- 168) **PP-** Durante o rigoroso, veja bem.
- 169) **SC-** Durante o rigor do mau tempo. E você? Você basta que cheguem.
- 170) **PP-** Ó. Que fechem.
- 171) **SC-** Que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela dourada vida de.
- 172) **PP-** De, não.
- 173) **SC-** Dos filantes. Quem dedenha quer compra.
- 174) **PP-** Não.
- 175) **SC-** Quem desdenha quer comprar. Murmurou ironicamente a mosca. Dias depois a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça. Então finalga então, finalga, que é isso? Perguntou-lhe. A prisioneira respondeu muito aflita: Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater a for formiga repetiu as em empáfias da mosca, imitando-lhe a voz. “Sou finalga!
- 176) **PP-** Não, não é finalga.
- 177) **SC-** Fidalga.
- 178) **PP-** Uhum.
- 179) **SC-** Sou fidalga. Pouso pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo de.
- 180) **PP-** De?
- 181) **SC-** Passeio pelo colo das donzelas e lá seguiu o seu caminho, apressada como.
- 182) **PP-** Apressada com?
- 183) **SC-** Apressa apressadinha como sempre.

Durante a leitura, o sujeito colaborador apresenta dificuldade em ler algumas palavras e as intervenções da pesquisadora chamando a sua atenção para que ele se concentre e pronuncie corretamente as expressões, a fim de que, a compreensão leitora possa ser efetiva são muito importantes.

O vocabulário está ligado a uma das dimensões: o texto que o aluno deve alcançar para que a compreensão seja íntegra.

- 184) **PP-** Isso muito bem. Você gostou?
 185) **SC-** Gostei.
 186) **PP-** Tá, mas você entendeu a história?
 187) **SC-** Entendi.

Nos turnos (184) – (187) a pesquisadora faz um trabalho de motivação onde ela busca identificar se o sujeito colaborador sentiu alguma dificuldade em compreender a moral da história, um dos motivos dos alunos alegarem não gostar de um texto ou gênero textual pode ser por não conseguirem compreendê-lo, ou por eles exigirem que eles acionem maior quantidade de conhecimento de mundo.

Antes de continuar a análise a pesquisadora retorna a uma informação contida no início do texto referente ao autor turno (188). O sujeito colaborador não apresenta dificuldade em identificar o autor. A pesquisadora então chama a atenção do sujeito colaborador para que ele perceba que Monteiro Lobato, foi um grande escritor.

- 188) **PP-** Quem que é o autor dessa fábula?
 189) **SC-** Monteiro Lobato.
 190) **PP-** A, não é o Esopo não?
 191) **SC-** Não, é Monteiro Lobato.
 192) **PP-** Muito bem, Monteiro Lobato também escreveu fábulas, né.
 193) **SC-** É.
 194) **PP-** Você sabe quem foi Monteiro Lobato.
 195) **SC-** Sei.
 196) **PP-** Quem foi?
 197) **SC-** Só sei que foi que criou a historinha do (xxx).
 198) **PP-** Isso muito bem.
 199) **SC-** Ele ficou muito conhecido por outras grandes histórias e fábulas.
 200) **PP-** Isso.
 201) **SC-** E eu já li muitos outros livros dele e gostei.
 202) **PP-** É. Você já viu alguma fotografia dele?
 203) **SC-** Não.
 204) **PP-** Eu vou te mostrar. Olha aqui Monteiro Lobato.
 205) **SC-** Nunca tinha visto.

Nos turnos que seguem a pesquisadora pede ao sujeito colaborador que faça a leitura da biografia de Monteiro Lobato. Após a leitura a pesquisadora faz alguns questionamentos buscando um diagnóstico das informações sobre o autor do texto, Monteiro Lobato.

- 206) **PP-** Nunca tinha visto? Lê pra mim tudo isso que fala dele aqui. Como é que é o nome completo dele?
- 207) **SC-** Nome completo, José Bento Monteiro Lobato.
- 208) **PP-** Qual é a data de nascimento dele aí?
- 209) **SC-** Nascimento 18 de abril de 1802
- 210) **PP-** Não.
- 211) **SC-** Ou 1882.
- 212) **PP-** E onde ele nasceu? Onde que foi? Nome da cidade.
- 213) **SC-** Taubati, São Paulo.
- 214) **PP-** Não Taubati não, num tem um acento no e.
- 215) **SC-** Taubaté.
- 216) **PP-** Isso. Onde em que Estado?
- 217) **SC-** São Paulo.
- 218) **PP-** Muito em. E ele morreu quando.
- 219) **SC-** 4 de junho.
- 220) **PP-** Junho?
- 221) **SC-** Julho.
- 222) **PP-** Tem que tomar cuidado porque junho e julho são meses diferentes.
- 223) **SC-** 4 de julho de 1948.
- 224) **PP-** Hum. Foi no ano que eu nasci. Eu nasci em 1948. Quantos anos ele tinha quando ele morreu?
- 225) **SC-** 66 anos.
- 226) **PP-** Isso. Qual foi o Estado que ele morreu?
- 227) **SC-** São Paulo.
- 228) **PP-** Aí diz a cidade?
- 229) **SC-** Não.
- 230) **PP-** Não diz né. Qual é a nacionalidade dele?
- 231) **SC-** Brasileiro.
- 232) **PP-** Isso. E qual é a ocupação dele? A profissão dele?

- 233) **SC-** Escritor.
- 234) **PP-** Isso. Então agora você vai ler um pouco da biografia dele.
- 235) **SC-** José Bento Monteiro Lobato.
- 236) **PP-** Não você pulou um nome.
- 237) **SC-** José Bento Renato Monteiro Lobato nasceu em São Paulo em 1882.
- 238) **PP-** Não você pulou.
- 239) **SC-** Nasceu em 18 de abril de 1882. Morreu em São Paulo, no dia 4 de julho de junho é de julho ta certo de 1948. Foi um dos mais influentes escritores brasileiros do século 20, né?
- 240) **PP-** Isso. Muito bem Sujeito Colaborador.
- 241) **SC-** Foi um importante editor de livros inédito e autor de importantes traduções. Foi o precu precursor da literatura infantil brasileira e ficou popular populalmente conhecido.
- 242) **PP-** Não lê de novo a palavra.
- 243) **SC-** Popularmente conhecido pelo junto.
- 244) **PP-** Pelo.
- 245) **SC-** Pelo conjunto educativo bem como divertido de uma obra.
- 246) **PP-** De uma não.
- 247) **SC-** De sua obra, infantil que constitui apaixonadamente.
- 248) **PP-** Não.
- 249) **SC-** Aproximadamente a metade da sua produção literati literária.
- 250) **PP-** Da sua produção literária.
- 251) **SC-** Literária. A outra metade consistindo inúmeros contos, geralmente sobre temas brasileiros. Artigos, críticas, crônicas, prefá prefácios, cartas, um livro sobre a importância do petróleo e do ferro, é um único romance, O Presidente Negro, o que.
- 252) **PP-** O qual.
- 253) **SC-** O qual não alcançou a mesma popu popularidade que sua obras.
- 254) **PP-** Suas obras.
- 255) **SC-** Suas obras para crianças.
- 256) **PP-** Hum, muito bem. Agora vamos voltar à fábula, tá.
- 257) **SC-** Num sabia que ele tinha feito isso não.

- 258) **PP-** Pois é então hoje você aprendeu tudo isso sobre Monteiro Lobato, né. É, então Monteiro Lobato foi um escritor brasileiro que escreveu muitas historinhas para as crianças, assim como o Esopo ele também escreveu algumas fábulas, né. Ele nasceu em São Paulo, se ele tivesse vivo ele faria 100 anos em abril do ano que vem.

Nos turnos (206) – (259) o sujeito colaborador parece compreender as informações sobre Monteiro Lobato. Nos turnos seguintes o sujeito colaborador faz indagações sobre as mudanças na perspectiva de vida da população com o passar do tempo turno (263) o torna a leitura interdisciplinar novamente.

É importante que o professor tenha essa visão para que a leitura e principalmente a vontade dos alunos em tornar a leitura interdisciplinar não seja desperdiçada.

- 259) **SC-** Cem anos? Ele morreu com 66.
- 260) **PP-** Não, cem anos em abril do ano que vem. Acho que ele, ele nasceu quando, ele nasceu em 82.
- 261) **SC-** É.
- 262) **PP-** Então ele já fez 100 anos. Ele já fez 100 anos.
- 263) **SC-** Verdade que antigamente as pessoas morriam mais tar.
- 264) **PP-** Mais cedo né.
- 265) **SC-** Mais cedo?
- 266) **PP-** É mais cedo.
- 267) **SC-** Disseram que antigamente as pessoas morriam com 100, 120.
- 268) **PP-** Nem sempre.
- 269) **SC-** No tempo de Jesus.
- 270) **PP-** A no tempo de Jesus ele viviam mais tempo, mas eu não sei quanto era exatamente. Você disse que conhece outras histórias que foram escritas por Monteiro Lobato.

No turno (270) a pesquisadora fecha a discussão sobre a biografia de Monteiro Lobato e afirmando não ter certeza sobre a perspectiva de vida da população no passado. A pesquisadora encerra o assunto retomando ao questionamento referente às histórias que o sujeito colaborador já havia lido.

- 271) **SC-** Sim.
- 272) **PP-** E você conhece os personagens da história dele? Um você já falou é a Emília.
- 273) **SC-** O Sítio do Pica-pau amarelo.
- 274) **PP-** Pois é.
- 275) **SC-** É a Narizinho, o Pedrinho, Dona Benta a Tia Anastácia.
- 276) **PP-** Isso. Tia Anastácia.
- 277) **SC-** Agora eu to lembrando, Rabicó.
- 278) **PP-** Rabicó, Visconde de Sabugosa. Quem mais?
- 279) **SC-** A Cuca, nossa tem tanto.

De (271) a (279) o sujeito colaborador demonstra que reconhece perfeitamente os personagens que compõe uma das histórias mais conhecidas de Monteiro Lobato “O Sítio do Pica-pau amarelo”.

- 280) **PP-** Agora você vai recontar essa fábula pra mim.
- 281) **SC-** Recontar?
- 282) **PP-** É, faz de conta que eu não conheço essa fábula. Então você vai me contar essa historinha, tá. Você leu em algum lugar e agora vai contar pra mim.

Partindo para o foco principal do trabalho, a pesquisadora solicita em (280) que o sujeito colaborador recontar a história, o que proporcionará a ela perceber qual foi a compreensão do sujeito colaborador sobre a fábula “A mosca e a formiguinha”.

- 283) **SC-** É, e a história da mosca e da formiguinha.

Em (283) o sujeito colaborador apresenta o título da fábula de uma maneira diferente. O que é importante nesse turno é que, como o sujeito colaborador não tinha costume de iniciar a leitura pelo título, esse pode ser um sinal de que ela compreendeu a sua importância, principalmente quando o leitor ou o ouvinte, papel agora ocupado pela pesquisadora, já que o sujeito colaborador está contando a

história como se a pesquisadora não a conhecesse, não tem informações sobre o assunto que será abordado durante a leitura.

284) **PP-** Hum.

285) **SC-** É que a mosca se achava muito esperta e também se achava chique.

286) **PP-** Sim.

287) **SC-** Aí a formiguinha, a formiguinha não tava nem aí para o que ela falava aí a mosca falava assim eu sô chique eu faço isso eu faço aquilo eu pouso no colo de donzelas, mas aí a formiguinha falava assim pra ela que não se importava porque não tinha inveja dela porque ela trabalhava. E também ela era conhecida como, honesta e a mosca não a mosca roubava. E também ela era conhecida como nojenta e ninguém gostava dela, aí um dia a formiguinha tava passando por perto de uma casa aí ela viu a mesma mosca que ficava falando que era chique se debatendo dentro da casa aí ela subiu na parede e perguntou pra ela o que aconteceu, aí ela falou bem assim: é você não era chique, pousava no colo de donzelas agora vai ficar aí trancada aí a mosca ou a formiga começa saindo e foi colocar comida na casa dela.

No segmento de (284) a (287) o sujeito colaborador faz uma síntese da fábula. A síntese demonstra que ela conseguiu compreender e identificar os principais pontos da fábula.

288) **PP-** Muito bem! É agora você vai me dizer uma coisa, você sabe qual é a moral dessa história? Qual que é a moral dessa história?

289) **SC-** Você não se pôr mais alto que as pessoas.

290) **PP-** Então você vai escrever isso aqui. Moral dois pontos e aí você escreve qual é a moral.

291) **SC-** (xxx)

Entre (288) e (291) a pesquisadora busca identificar se o sujeito colaborador compreendeu a moral da história. Como ela já havia explicado as fábulas trazem sempre uma lição. Em (291) o sujeito colaborador comprova que, além de sintetizar a fábula, ela compreendeu perfeitamente a moral da história.

- 292) **PP-** Agora nós vamos voltar à fábula, tá e você vai sublinhar as palavras que você é não sabe o significado. (xxx)

Utilizar o dicionário é essencial durante a leitura. Grande parte dos trabalhos que envolvem leitura são prejudicados pela dificuldade em compreender o significado de expressões desconhecidas. Sendo assim, o uso do dicionário é indispensável, sendo uma das estratégias que trazem mais resultados positivos e que devem ser incentivadas pelo professor, para que o vocabulário utilizado no texto não se torne um obstáculo e com isso o sentido do texto seja prejudicado.

- 293) **SC-** Finalga.
- 294) **PP-** Finalga, tem certeza que é finalga que tá escrito?
- 295) **SC-** Fidalga.
- 296) **PP-** Hum, você já leu finalga várias vezes.
- 297) **SC-** Fidalga.
- 298) **PP-** Fidalga. Você sabe o que, que é fidalga?
- 299) **SC-** Não.
- 300) **PP-** Não? O que, que você acha que é fidalga?
- 301) **SC-** Chique?
- 302) **PP-** Nobre.
- 303) **SC-** Nobre é uma pessoa.
- 304) **PP-** É que pertence a uma corte. Fidalgos são os nobres da corte. Quando nós estamos pensando em um sistema de governo que é a anarquia aí a gente pode pensar em reis, rainhas em fidalgos. Fidalgas são pessoas nobres que pertencem àquele meio, né.
- 305) **SC-** É.

Em (293), o sujeito colaborador apresenta dificuldade em pronunciar corretamente a expressão fidalga. A pesquisadora em (294) e (296) chama a atenção do sujeito colaborador tentando detectar se a dificuldade é apenas por falta de atenção na leitura ou não. Uma hipótese que explica a dificuldade do sujeito colaborador em pronunciar corretamente é que a expressão “fidalga” não pertence ao seu léxico, ao seu vocabulário.

Na sequência em (299) mesmo afirmando não saber o significado da expressão, o sujeito colaborador em (301) demonstrar ter uma noção correta do que vem a significar a expressão.

- 306) **PP-** Outra palavra. Lambisco. O que, que é lambisco? Aposto que a sua mãe não gosta quando você fica lambiscando antes do almoço.
- 307) **SC-** Ah, agora eu sei o que, que lambisco.
- 308) **PP-** Hum, o que, que é lambisco?
- 309) **SC-** Lambiscar é a pessoa chegar na panela e pegar um pedacinho.
- 310) **PP-** Pra que?
- 311) **SC-** Pra comer.
- 312) **PP-** Pra provar né. Pega um pedacinho aqui, prova pega outro pedacinho prova, né? Então lambiscar é isso, ficar pegando uns pedacinhos para
- 313) **PP + SC-** Provar.
- 314) **PP-** Muito bem. Outro.

No trecho que segue (306) percebe-se que a pesquisadora faz uso da andaimagem induzindo o sujeito colaborador a fazer inferências sobre o significado da expressão. O resultado da intervenção feita pela pesquisadora termina com um resultado positivo, em que o sujeito colaborador fornece uma resposta satisfatória e objetiva em (313) atendendo a expectativa da pesquisadora. Isso aconteceu principalmente porque a pesquisadora forneceu um andaime em que ela narra uma situação do cotidiano do sujeito colaborador que facilita a compreensão do significado da expressão.

- 315) **SC-** Manjares.
- 316) **PP-** Manjares. Que, que você acha que seja manjares? Quando eu fui ao casamento do seu pai e da sua mãe, sua mãe serviu no almoço muito manjares, muitas iguarias, ou seja, muitas comidas gostosas.
- 317) **SC-** A então manjares são comidas gostosas.
- 318) **PP-** Gostosas. Tanto de sal quanto de doce, tá são petiscos, são sobremesas, são comidas tudo que assim que é comida gostosa a gente fala que são manjares, iguarias, quitutes, guloseimas. O casamento da sua mãe e

do seu pai era cheio de manjares ela fez muitos manjares. Outra. Sabe o que são donzelas?

No caso da expressão manjares, a pesquisadora utiliza a mesma estratégia utilizada em (306). Ela narra uma situação do cotidiano do sujeito colaborador o que faz com que a expressão se torne de fácil compreensão levando o sujeito colaborador a uma resposta satisfatória sobre o seu significado.

- 319) **SC-** Sei.
- 320) **PP-** O que são donzelas?
- 321) **SC-** Donzelas, são moças bonitas.
- 322) **PP-** Isso, donzelas são moças.
- 323) **SC-** Tá.
- 324) **PP-** Tá são garotas. Você é quase uma donzela. Você é uma adolescente, uma pré-adolescente. Quando você tiver uns 14, 15, 16 anos aí sim você vai ser uma donzela, tá. Outra. Que mais, não é só uma palavra é uma expressão. Arriou? Vê se você consegue entender. Ó a formiguinha tava carregando uma carga.
- 325) **SC-** Ariou uma carga.
- 326) **PP-** Não ariou é diferente. Por exemplo, ariar uma panela de louça.
- 327) **SC-** Arriou.
- 328) **PP-** Arriou é o que?
- 329) **SC-** Ela levantou?
- 330) **PP-** Hum pensa bem. Ó uma pessoa, a formiguinha tava com a carga nas costas.
- 331) **SC-** Aí ela tirou e colocou no chão ariou.
- 332) **PP-** Não, não é ariou. Ariou é dar brilho, dá brilho no chão. É dar brilho, fazendo um esforço assim, pra dar brilho. Ariar a panela de alumínio, pra ficar brilhoso isso é que ariar. Ariou a panela. Arriou então é o que?
- 333) **SC-** É.
- 334) **PP-** Descer, né?
- 335) **SC-** É.
- 336) **PP-** Descer.
- 337) **SC-** Descer a carga.

No turno (319) a (337) a pesquisadora faz uso de andaimes contribuindo para compreensão e fixação do significado de algumas palavras que o sujeito colaborador já tinha uma noção como em (324). Em (328), a pesquisadora questiona o sujeito colaborador sobre o significado da expressão “arriou” e após vários andaimes ele consegue compreender o significado.

- 338) **PP-** Descer a carga. Ela arriou a carga. Desceu, derrubou né. Outra. O que são mal vistas? Você sabe?
- 339) **SC-** Mal vista é quando a pessoa é, quando, por exemplo, eu não gosto de você e acho você mal vista, você faz alguma coisa errada. Por exemplo, você come de boca aberta, essas coisas.
- 340) **PP-** Hum, então é uma pessoa que não é vista com bons olhos.
- 341) **SC-** É.
- 342) **PP-** Né? Que é mal avaliada que as pessoas avaliam mal. É uma pessoa mal educada, que não tem bons modos, então é uma pessoa que faz coisas erradas, que mata aula que briga com os colegas, então ela é mal vista né. Ela é um elemento nocivo a sociedade, né. Que palavra é essa?

A pesquisadora em (342) aproxima o significado dado pelo sujeito colaborador para a expressão “mal vista”, dando exemplos que são do cotidiano do sujeito colaborador, para que o trabalho seja efetivo e a aprendizagem tenha significado para o sujeito.

É importante que o professor tenha consciência de que quanto mais o aluno consegue ligar o que aprende ao seu cotidiano, à sua realidade ou até mesmo às experiências que ele já vivenciou, mais significado o aprendizado terá para ele. Isso é alfabetizar letrando, é fazer com que o aluno, em suas práticas sociais, utilize os conhecimentos adquiridos na escola.

- 343) **SC-** Estima.
- 344) **PP-** Estima. Estima.
- 345) **SC-** Eu entendi.
- 346) **PP-** Ninguém as estima.
- 347) **SC-** Eu acho que estima significa que, ninguém gosta dela.

- 348) **PP-** Isso. Estimar é gostar, né. Ninguém as estima ninguém gosta delas. A não começa daqui, aqui tem palavras que eu acho que você não sabe. Toda gente.
- 349) **SC-** Toda gente as, enxota com asco.
- 350) **PP-** Com asco. Então vamos lá. O que você acha que é enxota?
- 351) **SC-** Maltrata.
- 352) **PP-** Não.
- 353) **SC-** Não sei.
- 354) **PP-** Ó tem uma mosca perturbando aqui quando eu faço assim o que, que eu to fazendo com ela?
- 355) **SC-** Enxotando ela.
- 356) **PP-** Enxotando a mosca.
- 357) **SC-** Então quer dizer que quando você tiver batendo na mosca você ta.
- 358) **PP-** Batendo não.
- 359) **SC-** Espantando.
- 360) **PP-** Espantando a mosca. Afugentando a mosca. Quando eu não quero que me incomode eu to enxotando.

A pesquisadora em (354) fornece uma pista de contextualização não verbal que contribui para que o sujeito colaborador compreenda o significado de “enxota”. As pistas de contextualização podem ser verbais ou não verbais como acontece nesse caso em que a pesquisadora faz gestos com as mãos.

- 361) **SC-** Asco é nojo né?
- 362) **PP-** Isso, asco é nojo, aversão, repugnância. Que nojo, meu netinho fala isso, que nojo vovó. Que nojo, quando ele não gosta de uma coisa, quando tá sujo. Continua.
- 363) **SC-** E o pior é que tem um berço degradante, degradante é porque o berço é sem.
- 364) **PP-** Sublinha.
- 365) **SC-** Sem muita quantidade.
- 366) **PP-** Não.
- 367) **SC-** Então eu não sei.

- 368) **PP-** Então eu vou dizer pra você. Berço degradante é um berço humilhante.
- 369) **SC-** A.
- 370) **PP-** Entendeu? Porque que ele é degradante, o berço das moscas? Onde é que as moscas nascem?

Novamente a pesquisadora esclarece dúvidas sobre o vocabulário utilizado no texto, apresentando para o sujeito colaborador sinônimos que fazem parte do seu vocabulário.

- 371) **SC-** Nas ester esterqueiras.
- 372) **PP-** Não lê direitinho.
- 373) **SC-** Esterqueiras.
- 374) **PP-** Esterqueiras. O que são esterqueiras? Sabe o que é esterco?
- 375) **SC-** Não.
- 376) **PP-** Nunca foi numa fazenda?
- 377) **SC-** Já.
- 378) **PP-** Já viu coco de cavalo, coco de vaca? Depois que seca vira o que?
- 379) **SC-** Esterco né?
- 380) **PP-** É esterco é o que então?
- 381) **SC-** Coco de vaca e coco de cavalo.
- 382) **PP-** E serve pra que? Pra adubar?
- 383) **SC-** Plantas.

A pesquisadora usa uma pergunta inferencial para que o sujeito colaborador chegue à compreensão do que é “esterqueira” (374). Ela tenta exemplificar com uma experiência que possivelmente o sujeito colaborador já tenha vivenciado (376) e (378).

A pesquisadora ainda utiliza a intervenção para dar outras informações como, por exemplo, a utilidade do esterco em (382).

- 384) **PP-** Isso, então lá nas esterqueiras tem muito coco de vaca, coco de cavalo e outras coisas a gente chama de esterqueiras. Onde junta esse material podre ali as moscas nascem. Por isso que fala que o berço, aonde a

gente nasce é onde falam que é o nosso berço né, é, por exemplo, a cidade onde a gente nasceu é onde a gente considera o berço.

- 385) **SC-** A tá.
- 386) **PP-** Seria nesse sentido, no sentido metafórico. Tá. Então como elas nascem ali, nascem naquele local onde é muito sujo, imundo, aí o que, que a formiguinha fica dizendo? Que o berço das moscas é um berço?
- 387) **SC-** É um berço.
- 388) **PP-** Degradante.
- 389) **SC-** Degradante.
- 390) **PP-** Humilhante.
- 391) **SC-** Humilhante.
- 392) **PP-** Porque nascem lá no lixo, né?
- 393) **SC-** É.
- 394) **PP-** No coco dos animais. Lá nas fezes dos animais onde forma o esterco. Sabe o que são fezes? É um nome mais bonitinho pra coco. Que mais? Ora, ora! Exclamou a mosca. Viva eu quente e ria-se a gente. Que, que significa isso? Que, que você entendeu?
- 395) **SC-** (xxx).
- 396) **PP-** Não?
- 397) **SC-** Então eu vou ter que sublinhar a frase toda.
- 398) **PP-** Então viva eu quente e ria-se a gente. Significa que eu vou viver a minha vida e os outros que se danem, mais ou menos isso que ela quis dizer. Viva eu numa boa viva eu quente quando a gente tá no frio não é ruim? Então quando eu digo viva eu quente quer dizer viva eu num jeito bem gostoso bem aconchegante. E o resto das pessoas ela não tava dando a mínima importância pro jeito que elas vivem. Eu só quero viver a minha vida prazerosamente.
- 399) **SC-** Além de imundas são.
- 400) **PP-** São cí.
- 401) **SC-** São cínicas.
- 402) **PP-** Você sabe o que são cínicas?
- 403) **SC-** Sei. Cínica é a pessoa que não tem vergonha na cara.
- 404) **PP-** Isso.
- 405) **SC-** Descarada.

- 406) **PP-** Descarada, cara de pau, né.
- 407) **SC-** É.
- 408) **PP-** Que mais? Vai lendo.
- 409) **SC-** Parasita.
- 410) **PP-** Parasita. Que, que você acha que é parasita?
- 411) **SC-** Não tenho a mínima idéia.
- 412) **PP-** Não tem a mínima idéia. Deixa eu ver se eu posso te dar uma dica.
Olha aqui mesmo tá dando uma pista, que parasita é sinônimo de ladrão.
- 413) **SC-** Parasita é pessoa que rouba.

A pesquisadora busca no texto (412) a informação que colabora para a compreensão da expressão parasita. A informação do texto parece não ser suficiente e o resultado não atinge a expectativa da pesquisadora.

Ela resolve, então, buscar a aproximação com a realidade do sujeito colaborador. Não é possível perceber se o sujeito colaborador compreende perfeitamente o sentido em que a expressão é utilizada então a pesquisadora dá continuidade.

- 414) **PP-** Não.
- 415) **SC-** Não
- 416) **PP-** Ó parasita é que vive nas costas dos outros. Você conhece alguém assim?
- 417) **SC-** Conheço. Conheço eu não conheço não mas eu já vi.
- 418) **PP-** Já viu falar né. É, você conhece alguma planta que é chamada de parasita?
- 419) **SC-** Não.
- 420) **PP-** Ó, as orquídeas são parasitas, elas vivem grudadas nos troncos das arvores. E aí elas vão roubando a seiva das arvores por isso que aqui tá dizendo que parasita é sinônimo de ladrão, porque elas roubam as seivas das arvores para viver. Algumas espécies de orquídeas são parasitas. Que mais que a gente pode lembrar que é parasita que vive no nosso organismo?
- 421) **SC-** No organismo?
- 422) **PP-** É, como os vermes eles se alimentam dos nossos nutrientes, daquilo que a gente come que fica no nosso organismo, eles comem. Por isso

que a pessoa quando ta ficando cheia de verme ela vai ficando fraca, porque os vermes são parasitas, né? Continuando.

- 423) **SC-** E parasita é sinônimo de ladrão.
- 424) **PP-** Ladrão, né. Ladrão por quê? Porque rouba do outro o que é importante pra ele. No caso dos seres humanos os nutrientes, no caso da planta ela pega também a seiva do lugar onde ela ta pendurada. Você sabe o que, que é viver no mau tempo?
- 425) **SC-** Viver no mau tempo é quando o tempo ta ruim.
- 426) **PP-** Ruim em que sentido?
- 427) **SC-** Frio.
- 428) **PP-** E?
- 429) **SC-** Chuvoso.
- 430) **PP-** Quando tá frio e chuvoso como que é nome dessa estação?
- 431) **SC-** É, esqueci.
- 432) **PP-** Qual que você acha que é? Você acha que é no verão?
- 433) **SC-** No inverno.
- 434) **PP-** Isso, no inverno. E essa palavrinha aqui você sabe o que é?

Em (430) a pesquisadora tenta utilizar a noção de causa/conseqüência, a fim de descobrir se o sujeito colaborador consegue descobrir a estação do ano que é caracterizada por frio e chuvoso, além de mais uma vez fazer da leitura interdisciplinar.

Em (433) o sujeito colaborador chega a respostas correta.

- 435) **SC-** Sei, filante é a pessoa que come as custas da outra.
- 436) **PP-** Tá sempre pedindo né? Por exemplo, você leva uma merenda pra escola aí vem uma pessoa e fila, fila um pouco da sua merende da sua comida, né. As pessoas que tão sempre pedindo alguma coisa pra alguém a gente chama de filante. Tá sempre filando. Que mais. Lê mais.
- 437) **SC-** Que dê.
- 438) **PP-** Não. Lê direito com atenção você não tá enxergando tá?
- 439) **SC-** To.
- 440) **PP-** Vou pegar outra caneta.
- 441) **SC-** Desculpa.

- 442) **PP-** Não, não tem problema. Quem desdenha quer comprar, o que, que significa isso? Põe aí no chão depois a gente põe lá no lixo.
- 443) **SC-** Não sei.
- 444) **PP-** Pensa um pouquinho. Quem desdenha quer comprar. Você nunca ouviu essa frase? Desdenhar quer dizer desprezar.
- 445) **SC-** A então quer dizer que quem pega.
- 446) **PP-** É quem faz de conta que está desprezando no fundo, no fundo ta é querendo, é isso que ta significando. Então, por exemplo, a pessoa passa na frente de uma vitrine vê um sapato muito bonito só que esse sapato é muito caro aí a pessoa fala assim “não, não num gostei dele não”, ta desprezando, desdenhando no fundo, no fundo ela não tem dinheiro pra comprar e ta dizendo que não quer só porque ela não quer dar o braço a torcer. Então, a gente usa muito essa expressão pra dizer isso, quem desdenha quer comprar, ou seja, quem fala muito que não quer no fundo, no fundo ta é querendo. Entendeu agora?
- 447) **SC-** Aham.
- 448) **PP-** Murmurou ironicamente. Murmurou, o que, que você acha que é murmurou?
- 449) **SC-** Murmurar, é falar baixinho.
- 450) **PP-** Isso, murmurar é falar baixinho. E ironicamente? Sabe que, que é ironia? Sabe que, que é uma pessoa irônica? Nem faz idéia? Hum, é uma pessoa debochada. Que zomba dos outros. Ironia é o deboche, zombaria. Então como é isso aí? Quem desdenha quer comprar, falou bem baixinho ironicamente, ou seja, como a formiga dizia que não tinha inveja dela, né, da mosca, a mosca disse assim, como quem diz assim “não tem inveja bem que gostaria de ter a minha vida”. É isso né? Que mais?
- 451) **SC-** Vidraça é vidro e debater-se é a pessoa se jogar contra a parede.
- 452) **PP-** Debater-se é agitar-se. Tem uma palavra aí que eu acho que você não sabe.
- 453) **SC-** Exausta?
- 454) **PP-** Isso.
- 455) **SC-** Exausta é cansada.

- 456) **PP-** Isso, fadigada, esgotada. Tem dia que a gente chega da escola assim “ai to exausta”, né “estou muito cansada”, fadigada. Que mais? Tem uma palavra aí que eu tenho certeza que você não conhece.

Em (452) a pesquisadora chama a atenção do sujeito colaborador acreditando que ele desconhecia o significado da palavra exausta e é surpreendida, pois o sujeito colaborador dá uma resposta direta e correta em (455).

- 457) **SC-** Empáfias.
- 458) **PP-** Isso, sabe o que, que é empáfias?
- 459) **SC-** Não.
- 460) **PP-** Orgulho, soberba. Uma pessoa cheia de empáfia é uma pessoa é uma pessoa cheia de orgulho, soberba, né.
- 461) **SC-** Escrevi errado.
- 462) **PP-** Então você escreve de novo. O que, que você achou da atitude da mosca?
- 463) **SC-** Errado.
- 464) **PP-** Porque que, que é errado?
- 465) **SC-** Porque ela queria ser mais do que a formiga e ela não era, era igual.
- 466) **PP-** Quais os defeitos que ela tinha?
- 467) **SC-** Ela era espáfia.
- 468) **PP-** Não, não era espáfia. Ela tinha muitas empáfias, ou seja, ela era orgulhosa. Que mais que ela era?
- 469) **SC-** A orgulhosa, só isso.

Em (462) a pesquisadora incentiva o sujeito colaborador a expor o que ele compreendeu. O questionamento sobre a atitude da mosca separado da moral da história contribui para a avaliação sobre a visão que o sujeito colaborador construiu de cada um dos personagens separadamente.

Além de atender as expectativas da pesquisadora sobre as atitudes da mosca no texto, após mais um andaime, em (466), o sujeito colaborador consegue identificar uma das principais características da mosca em (469).

- 470) **PP-** Só isso? E a formiga? Que, que você achou da atitude da formiga?
- 471) **SC-** Eu achei que ela foi certa, porque ela queria colocar a mosca no lugar dela.
- 472) **PP-** Você acha que quem não trabalha não tem direito a comer?
- 473) **SC-** Acho.
- 474) **PP-** Por quê?
- 475) **SC-** Depende. Depende de porque que a pessoa não trabalha.
- 476) **PP-** Qual que é a pessoa que não trabalha que tem direito a comer?
- 477) **SC-** A pessoa que ta doente, que estuda.
- 478) **PP-** Quem mais?
- 479) **SC-** Pessoa que trabalhou muito na vida que ta aposentada.
- 480) **PP-** Você conhece alguém que parece com a formiga?
- 481) **SC-** Minha mãe.
- 482) **PP-** Sua mãe. É trabalhadora igual à formiga. E igual à mosca você conhece? Alguém assim preguiçosa igual à mosca?
- 483) **SC-** Só preguiçosa?
- 484) **PP-** Preguiçosa, exibida, conhece?
- 485) **SC-** Conheço um coleguinha de escola.

Nos turnos (470) – (485) a pesquisadora faz uso novamente da andaimagem, (472) fazendo com que o sujeito colaborador reflita e exemplifique cenas do seu cotidiano (480) e que se aproximam do que aconteceu entre os personagens da história. Em (475) o sujeito colaborador demonstra mais uma vez compreender as relações de causa/conseqüência.

- 486) **PP-** A. Na sua opinião, as crianças devem trabalhar?
- 487) **SC-** Não.
- 488) **PP-** Por quê?
- 489) **SC-** Porque criança não trabalha, dá trabalho.
- 490) **PP-** A criança não trabalha, criança dá trabalho. O que, que elas devem fazer então?
- 491) **SC-** Estudar.
- 492) **PP-** Estudar. Você faz algum trabalho pra ajudar a sua mãe?
- 493) **SC-** Faço.

- 494) **PP-** Que, que você faz?
- 495) **SC-** Eu varro a casa, lavo a louça, arrumo meu guarda-roupa, lavo quintal.
- 496) **PP-** Que beleza! Parabéns! Muito bem Sujeito Colaborador por hoje nós terminamos aqui, tá bom?
- 497) **SC-** Tá.
- 498) **PP-** Ok!

Sobre a análise desse protocolo verbal, podemos destacar a postura da pesquisadora em alguns momentos como decisiva para a compreensão que o sujeito colaborador teve do texto. O professor deve estar atento a alguns aspectos para que essa compreensão seja efetiva.

A postura da pesquisadora no início do protocolo atende a um desses aspectos destacado por Bortone (2004), ele se refere a proporcionar para a criança uma prévia do texto e principalmente a entrar no clima do texto, já que isso ajudará a compreensão por parte do aluno.

As várias mediações feitas pela pesquisadora também foram muito importantes, pois a pronúncia correta das palavras, assim como o significado de cada uma delas contribui para a compreensão do texto.

Outro aspecto que deve receber atenção e que localizamos no protocolo verbal analisado se refere à leitura em voz alta. Isso não deve ser exigido pelo professor, a não ser que haja uma grande intimidade entre o mediador e a criança.

Enfim, fazer com que o aluno esteja inserido no contexto da época do texto é fundamental, assim como respeitar os aspectos anteriores. A leitura objetiva é importante e tem sua contribuição para a compreensão do texto, além de ser essencial para que se consiga chegar ao nível inferencial, ou seja, aquele em que o aluno identifica as informações implícitas do texto (BORTONE, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de compreensão leitora é composto por uma série de fatores que afetarão direta ou indiretamente o nível de compreensão alcançado pelo aluno. O professor tem, durante a leitura de um texto, papel fundamental, pois a ele é atribuído a responsabilidade de trabalhar com os alunos maneiras de compreender textos em situações diferenciadas.

É importante compreender que o professor é responsável por esse trabalho, mas que quando há um trabalho anterior a sala de aula os alunos são os mais beneficiados. O contato com a leitura, anterior a alfabetização, traz resultados por despertar nas crianças o desejo de ser capaz de decodificar e compreender as histórias que um dia lhes foram contadas por outros.

Destacamos aqui estratégias que dependem do empenho do educador e do aluno para que possam render bons resultados. Essas estratégias são eficientes, mas precisam ser trabalhadas e adaptadas sempre que necessário.

Para a compreensão de um texto vários fatores são levados em consideração e, dentre eles, destaco a mediação feita pelo professor que é decisiva, em vários momentos, pois cabe a ele decidir sobre a metodologia a ser utilizada de acordo com seus objetivos, além de descobrir formas de atender as particularidades de cada um de seus alunos.

O uso das estratégias que aqui destaco colabora para que essas duas exigências sejam atendidas e não prejudiquem o aprendizado dos alunos, pelo contrário, elas são responsáveis pelos bons resultados que muitas vezes alcançamos como educadores.

Muitas outras estratégias podem ser utilizadas e desenvolvidas por educadores para que possa ser cumprido o objetivo de construirmos sujeitos críticos, capazes de se posicionarem perante um texto e perante situações cotidianas. Estaremos assim, formando sujeitos letrados que estarão aptos a serem cidadãos ativos dentro da sociedade.

A pesquisa atinge seus objetivos colaborando para que situações do cotidiano do professor, como a leitura de um texto e o uso de andaimes que levem os alunos a fazerem inferências sobre o texto, ficassem mais claras e pudessem ser melhores compreendidas e analisadas.

PERSPECTIVA PROFISSIONAL

Durante os últimos três anos e meio pude construir uma outra visão sobre a educação e tudo aquilo que de alguma maneira, faz parte desse processo. Antes de entrar para a graduação o papel do educador era visto por mim de uma maneira sintética e até mesmo equivocada.

Por algumas vezes pensei que esse profissional tivesse como objetivo concluir as atividades que são designadas a ele, no tempo e maneira já estabelecido pelas instituições de ensino, o que me parece muito mais fácil do que a sua verdadeira função.

Com a vida acadêmica conheci e vivenciei momentos em que a função do professor foi modificada e admirada. Quando um professor recebe os seus alunos ele não está perante uma turma de crianças que ficarão sentados o escutando e respondendo a questões atendendo a suas expectativas. Esses indivíduos são mais do que crianças eles são cidadão e em muitos momentos não atenderão as nossas expectativas.

O professor precisa estar preparado, mas não intocável para que a sua relação com os alunos seja produtiva. Ele precisa estar atento e demonstrar para o aluno quão importante é a relação construída entre eles, isso porque é ela a responsável pela construção do conhecimento.

Sendo assim, e baseando-me em todas as experiências que tive durante esse período, exercer a profissão de pedagoga, assumindo perante aqueles que acompanharam toda a minha caminhada, o compromisso de ser educadora e de não deixar que meu esforço para que a educação possa ser o diferencial na vida de cada uma das crianças que passarem pela minha sala de aula seja guiada por interesses ou descaso.

Não pretendo que meus estudos como pedagoga se resuma a graduação ela foi o grande impulso para o desejo de participar das mudanças que devem acontecer para que tenhamos uma educação de melhor qualidade. Pretendo continuar meus estudos por meio do mestrado e doutorado continuando assim os trabalhos ligados a educação.

Pretendo atuar como docente assim que terminar a graduação e me dedicar para cursar o mestrado em educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Por uma educação Romântica*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa; vol.13)

BORTONE, Marcia Elizabeth. *A construção da Leitura 1*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Secretária de Educação Básica – MEC/SEB, 2004. 44p.: il.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: A sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. “Eu sei ler gibi”. Esse gênero literário colorido, ilustrado e cheio de recursos gráficos estimula as turmas de pré-escola a tomar gosto pela leitura. *Nova Escola online*, edição 208 – dez/2007. Disponível em <http://www.stellabortoni.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1558:lendo-gibis&catid=45:blog&Itemid=1> Acesso em: 16 de novembro de 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas Freitas; RIBEIRO, Veruska Machado; CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha; SCHMEISKE, Cláudia; LINS, Marli Vieira; SOUSA, Maria Alice Fernandes de; SILVA, Maria da guia Taveiro. *Reflexões sobre o analfabetismo e alfabetismo funcional: comunicação apresentada ao I Seminário Interinstitucional de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Universidade Católica de Brasília e Universidade de Brasília*. Brasília. 2006. Paper.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). *Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ceale, 2008.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. *Discurso e interação em sala de aula: como afetam a aprendizagem do aluno: comunicação apresentada a VI Semana de Letras da Universidade Católica Brasília*. Brasília, 2008. Paper.

FULGÊNCIO, Lucia; LIBERATO, Yara. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 2002.

GALLO, José Eduardo. *A criatividade com a literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Arte e Ciência, 2000. (Coleção Estudos Acadêmicos).

KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedora Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico de alfabetização*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. 71p. – (Princípios; 104)

SOARES, Magda Becker. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan/ fev/mar/abr., 2004a.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.