



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

ELIANE PEREIRA CAVALCANTE

**MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À
LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL**

CAJAZEIRAS - PB

2017

ELIANE PEREIRA CAVALCANTE

**MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À
LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL**

**Monografia apresentada ao Curso de Letras -
Licenciatura em Língua Portuguesa do Centro de
Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande.**

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

CAJAZEIRAS - PB

2017

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

C376m Cavalcante, Eliane Pereira.

Mediação e leitura: uma análise das estratégias pedagógicas à luz da sociolinguística interacional / Eliane Pereira Cavalcante. - Cajazeiras, 2017. 55f.

Bibliografia.

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

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2017.

1. Leitura - ensino. 2. Sociolinguística interacional. 3. Mediação pedagógica. 4. Estratégias pedagógicas. I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Formação de professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028

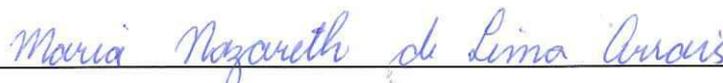
ELIANE PEREIRA CAVALCANTE

**MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À
LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL**

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Aprovado em: 18 / 04 / 2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais (Orientadora)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (Membro)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva (Membro)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Auxiliadora Ferreira Pereira, que é a maior incentivadora de minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, “porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.” (Romanos 11:36).

À minha mãe, Maria Auxiliadora Ferreira Pereira, pelo seu imenso amor, por sempre cuidar de mim, me fortalecer nos momentos de dificuldade, por todas as orações.

À minha irmã, Regiane Pereira Cavalcante, que sempre me apoiou e me incentivou com suas palavras, pela especial paciência que teve comigo durante esse período de construção do trabalho de conclusão de curso.

Aos colegas da turma 2012.2, que conviveram comigo durante esses anos da graduação.

A todos os professores, que me guiaram durante toda essa jornada de estudos desde os anos iniciais até a fase atual na graduação, por partilharem seus saberes, compreensão e paciência.

Em especial, à professora orientadora Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais que me acompanhou durante esse processo, e com sua tranquilidade e delicadeza transmitiu conhecimentos, saberes e as informações necessárias para a conclusão deste trabalho.

Enfim, a todos que auxiliaram de forma direta ou indireta na concretização deste trabalho.

A todos, **MUITO OBRIGADA!**

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. (ALVES, 2000, p. 61).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, sob a perspectiva da Sociolinguística Interacional, a mediação pedagógica em eventos de leitura em sala de aula como estratégia de ensino. Para empreendermos tal investigação, procuramos embasar este trabalho na perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Interacionista de Ribeiro & Garcez (2002), direcionada para a escolar, especialmente com Bortoni-Ricardo (2012). Utilizamos a observação como método de pesquisa e como instrumento de pesquisa uma ficha de observação das aulas que foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas e analisadas, constituindo o *corpus* que serviu de base para as análises das *pistas de contextualização* e dos *enquadres verbais* que emergiram durante os eventos de leitura em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos apontaram que a utilização das estratégias pedagógicas no processo interativo e dinâmico da sala de aula pode propiciar uma aprendizagem mais significativa da leitura através de intervenções positivas do(a) docente. Constatamos que a mediação realizada pelo professor foi predominantemente positiva, uma vez que direcionou adequadamente as discussões para o tema proposto para aula.

Palavras-chave: Sociolinguística Interacional. Leitura. Mediação docente. Estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

The present work aims to analyze, by the Interaction Sociolinguistics perspective, the pedagogical mediation in reading events in the classroom as teaching strategy. For undertake such investigation, we seek to embass this work in the theoretical-methodological perspective of the Sociolinguística Interactionist from Ribeiro & Garcez (2002), directed to school, especially with Bortoni-Ricardo (2012). We use the observation as research method and as research instrument an observation sheet of classes that were recorded in audio, and posteriorly transcripts and analyzed, constituting the *corpus* which served as the basis for the analysis of the *contextual clues* and *verbal frames* that emerged during the reading events in a class of the 8th year of Elementary School. The results showed that the use of pedagogical strategies in the interactive and dynamic process of the classroom can provide a more meaningful learning of reading through positive interventions of the teacher. We found that the mediation carried out by the teacher was predominantly positive, since it adequately directed the discussions to the theme proposed for class.

Keywords: Interaction Sociolinguistics. Reading. Teaching mediation. Pedagogical strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PVs	Protocolos verbais
SI	Sociolinguística Interacional
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 APRESENTAÇÃO	10
1.2 METODOLOGIA	12
1.2.1 COLETA DOS DADOS DE PESQUISA	14
2 SOCIOLINGÜÍSTICA: O ESPAÇO DA HETEROGENEIDADE LINGÜÍSTICA	16
2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA	16
2.2 SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONISTA	20
2.3 A SOCIOLINGÜÍSTICA ESCOLAR	23
3 LEITURA E MEDIAÇÃO	26
3.1 ETAPAS DA LEITURA	26
3.2 MEDIAÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA	29
3.2.1 PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO	31
3.2.2 ENQUADRES VERBAIS	32
4 ANÁLISE DA INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA EM SALA DE AULA	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXO	50
ANEXO A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA	51
APÊNDICES	52
APÊNDICE A: AUTORIZAÇÃO	53
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	54

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, foram realizadas inúmeras discussões abordando aspectos sobre a importância do trabalho com a leitura em sala de aula. Muitos foram os especialistas que apresentaram pesquisas sobre tal temática. Entretanto, diante das dificuldades que são vivenciadas pelos professores de língua materna em promover o cultivo da leitura, entendemos o quanto é necessário (re)pensar práticas de ensino que proporcionem uma maior interatividade e que, assim, contribuam para uma aprendizagem mais significativa. Além disso, o processo de evolução, por si só, já é razão suficiente para justificar a não saturação de debates sobre esta temática, haja vista a necessidade de preparação para atender as demandas de alunos que chegam à escola geração a geração.

Nessa direção, na perspectiva da *Sociolinguística Interacional*, a mediação pedagógica é relevante como estratégia pedagógica nos eventos de leitura em sala de aula. Isto porque acreditamos que esta teoria oferece subsídios para direcionar o aluno à compreensão dos sentidos do texto, pois possibilita a interação que promove a transformação em um espaço com tanta diversidade linguística e sociocultural, além do vasto conhecimento de mundo, como mostra a realidade encontrada em sala de aula.

O que motivou esta pesquisa foi à pertinência desta temática, tendo em vista a importância que o ato da leitura possui, pois é através da atividade leitora que o indivíduo amplia sua competência comunicativa, desenvolve seu repertório linguístico, o que lhe proporciona alcançar uma melhor atuação social.

É importante que o ambiente escolar oportunize a formação de um leitor proficiente, e promova eventos de leitura para os alunos desde os anos iniciais da Educação Básica, pois, a cada dia, é mais perceptível a necessidade do domínio da competência comunicativa por parte dos indivíduos. Salientamos aqui a importância de compreender a dinâmica de como ocorre o processo de mediação entre o(a) professor(a) e alunos durante eventos de leitura no âmbito escolar para a formação de um sujeito-leitor.

Com base nessas inquietações e tentando encontrar respostas que possam contribuir de forma positiva nos eventos de leitura em sala de aula, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como ocorre o processo de mediação entre o(a) professor(a) e alunos(as) durante eventos de leitura em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental?

Partimos do pressuposto de que as pistas de contextualização e os enquadres ora são bem aproveitados nas aulas de leitura ora passam sem serem explorados adequadamente ou mesmo explorados. Acreditamos que essa falta tem raízes ora no desconhecimento do professor por não está preparado para lidar com essas práticas, tendo em vista a variedade de atividades que precisam dar de conta, ora a falta de tempo na própria sala de aula, uma vez que precisam atingir o programa de conteúdos instituídos pela escola, ou ainda por falta de vontade mesmo de se aperfeiçoar.

Na intenção de responder ao questionamento, construímos como objetivo geral da pesquisa: analisar, sob a perspectiva da Sociolinguística interacional, a mediação pedagógica em eventos de leitura em sala de aula como uma estratégia de ensino. E como objetivos específicos: observar aulas de leitura numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental, transcrever as aulas observadas, bem como descrever as pistas de contextualização e os enquadres verbais que emergem durante os eventos de leitura.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos: o primeiro é a introdução, onde constam: uma discussão sobre a temática, o questionamentos de pesquisa, os objetivos e metodologia. Nesta, apresentamos uma descrição sobre o campo de pesquisa, os sujeitos colaboradores da investigação, os critérios e as categorias de análise, bem como ocorreu a coleta dos dados da pesquisa.

No segundo capítulo discorremos sobre a Sociolinguística Variacionista, que teve início com Labov (1972); a Sociolinguística Interacionista, desenvolvida por Gumperz (2002); a Sociolinguística Escolar proposta por Bortoni-Ricardo (2004). Dessa forma, é realizado um levantamento sobre os princípios teóricos da Sociolinguística, e as suas contribuições para o ensino.

No terceiro capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a leitura e o processo de mediação docente para compreensão leitora em âmbito escolar. Inicialmente apresentamos as etapas da leitura ao longo ao longo da história, em seguida, caracterizamos o processo de mediação de que faz parte as pistas de contextualização e os enquadres verbais.

No quarto capítulo, empreendemos a análise da mediação como estratégia pedagógica de ensino em aulas onde ocorreram eventos de leitura.

Por fim, apresentamos as considerações finais onde elencamos os resultados da pesquisa, seguidas das referências, do anexo e dos apêndices.

1.2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza etnográfica, com enfoque qualitativo, pois “as pesquisas de natureza etnográfica estudam os fenômenos linguísticos com o objetivo de responder às questões educacionais, observando os sujeitos, os locais e o contexto sociocultural”. Erickson (1988 apud GOMES, 2012, p. 5). Nesse contexto, as abordagens sobre os fenômenos humanos e sociais se enquadram melhor nos modelos das pesquisas de cunho qualitativa ao passo que as pesquisas das ciências exatas se adéquam mais aos de tipos quantitativa, não significando, com isso, que não hajam pesquisas quantitativas fora das exatas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o objetivo das pesquisas etnográficas na sala de aula é desvelar o que está dentro da “caixa preta” na rotina do âmbito escolar. Através deste procedimento de pesquisa, é possível verificar aspectos que, por serem rotinas, tendem a passar despercebidos. Nas palavras da pesquisadora, tornam-se “invisíveis” pelos sujeitos que participam desses processos.

Para a concretização dessa pesquisa foram elaborados: uma Autorização para a direção da Escola campo de pesquisa assinar, nos autorizando a pesquisa, bem como um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) para o professor colaborador assinar, juntamente com os alunos que também tomaram ciência dos detalhes da pesquisa e do nosso compromisso em guardar sigilo da sua identidade. Tal procedimento se fez necessário para legalizar a pesquisa e evitar possíveis problemas de desentendimentos que causassem transtornos tanto para nós quanto para os colaboradores. Tais procedimentos são sempre exigidos pelo Conselho de Ética. Não submetemos o projeto ao Conselho, uma vez que não pretendemos publicar os resultados da pesquisa, o que não nos impede de publicar a discussão em torno da teoria na qual nos apoiamos para realizar a análise.

O universo de pesquisa foi o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, que fica localizado no município de Cajazeiras – PB. É uma tradicional instituição de ensino da rede privada. Este colégio atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, e oferece o curso Normal Médio Profissionalizante. Em sua infraestrutura o estabelecimento conta com o seguinte número de espaços: 32 salas (sendo 08 climatizadas), 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de exatas, 02 salas de multimeios, 01 diretoria, 01 secretária, 02 portarias, pátios de socialização (01 quadra de esportes oficial, 01 área coberta, 01 parque infantil bem equipado).

O motivo que me fez escolher tal Colégio para a realização desta pesquisa foi à filosofia educacional dessa Instituição que promove a integração entre valores éticos e morais com a família e a sociedade e, principalmente pelo seu compromisso com a Educação consolidado ao longo de muitos anos. Observamos esses aspectos quando na oportunidade de uma passagem como discente no ano de 2011, e foi uma experiência muito significativa e enriquecedora. Regressar a essa Instituição de Ensino foi um desejo realizado durante a coleta de dados para esta pesquisa. Colocar em prática o projeto desta pesquisa foi desafiador, porém, ao chegar à referida Instituição, no qual as portas se abriram acolhedoramente, fornecendo o material necessário para viabilizar esse trabalho.

A pesquisa teve 39 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental e um professor como sujeitos colaboradores. A origem predominante destes alunos é a urbana. A escola oferta bolsas de estudo para todos os níveis de ensino, embora a maior parte do seu público é da classe média e possui bom nível econômico. O docente colaborador é formado em Pedagogia, e está concluindo o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Além disso, possui alguns anos de prática docente no ensino fundamental e médio.

Foi escolhido o 8º Ano para a realização desta pesquisa, considerando que é um dos anos finais do Ensino Fundamental quando a leitura e a compreensão textual dos discentes estão mais amadurecidas.

Em nossa análise, codificamos professor e alunos para assegurar o nosso compromisso com o sigilo das identidades desses sujeitos-participantes. Para tanto, utilizamos os termos **Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5** para distinguir as falas dos discentes nos processos de interação, e codificamos como P. o docente colaborador da pesquisa.

Conforme Godoy (1995), o trabalho de campo é o elemento mais característico da pesquisa etnográfica, e o pesquisador precisa ter uma experiência direta com a situação em estudo. Esse tipo de pesquisa é exploratório por natureza e os dados são coletados principalmente por meio da observação. Nesse sentido, elaboramos um instrumento para sistematizar a observação das aulas: o roteiro de observação¹ que utilizamos durante a visita e a observação das aulas. Esta ferramenta contribuiu para a nossa análise das interações construídas entre professor e alunos em sala de aula.

Dessa forma, o *corpus* utilizado para análise foram os dados coletados durante as observações dos eventos de leitura realizados em sala de aula, em uma turma de 8º do Ensino Fundamental; a técnica foi à observação, gravada em aparelho celular e armazenada no

¹ Anexo A: Roteiro de Observação da Aula

dispositivo móvel, depois transcrita. Este material serviu para a análise, a partir do qual focalizamos as categorias e as suas respectivas subcategorias que caracterizam o processo de mediação: *pistas de contextualização* (linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e não vocais) e os *enquadres verbais* (sinalizações, marcadores verbais e não verbais, o registro linguístico, mudança de registro, mudança de enquadre, enquadres conflitantes, e os enquadres simultâneos) que emergiram durante os eventos de leitura realizados em sala de aula.

Seguindo a direção das categorias e subcategorias, elaboramos o seguinte questionamento como forma de critério de análise:

- Como as pistas de contextualização contribuem para a emergência dos enquadres de protocolos verbais como estratégia pedagógica de mediação nos eventos de leitura em sala de aula?

Godoy (1995) afirma que o pesquisador etnográfico constrói modelos explicativos indutivamente, a partir da compreensão dos significados que os sujeitos-participantes atribuem aos eventos estudados, por isso, o pesquisador precisa ter amplo conhecimento sobre o tema em estudo, e compreensão que a análise da pesquisa etnográfica é muito subjetiva, apesar de seguir pressupostos estabelecidos. Assim, para um melhor aproveitamento dos dados coletados, é necessário que o pesquisador etnográfico tenha um bom conjunto de informações obtidas, que desenvolva o senso crítico, e as habilidades para analisar, sintetizar e avaliar os resultados encontrados de forma segura e confiante.

1.2.1 COLETA DOS DADOS DE PESQUISA

Durante o período de levantamento do corpus de análise consultei alguns docentes que preferiram não colaborar com a pesquisa não numa resposta direta. Através dos seus relatos, percebemos que, por vezes, as práticas de leitura em sala de aula podem ficar relegadas, pois os professores alegavam motivos diversos para não ser possível trabalhar com a leitura, por exemplo, porque estavam priorizando trabalhar conteúdos gramaticais, e/ou porque a leitura levaria ao tumulto em sala de aula, tendo em vista que as turmas eram numerosas. Foi assim até que chegamos até P. o docente que viabilizou a coleta de dados, e com isso obtivemos o material necessário para a concretização deste trabalho.

Antes de chegar ao docente colaborador, entrei primeiramente em contato com a Escola através de uma visita na qual explicamos os objetivos e o motivo da nossa pesquisa. Com isso conseguimos a autorização da direção escolar para realização da investigação na

instituição de ensino. Nessa oportunidade conversamos com o docente que marcou o dia e o horário para observar as aulas em que iria trabalhar uma atividade de leitura na turma do 8º Ano. No dia 26 de janeiro de 2017 observamos duas aulas que ocorreram, no turno matutino.

Nessas aulas o docente realizou uma sondagem sobre os conhecimentos dos discentes sobre aspectos que envolvia a leitura e a interpretação de texto. A turma era bastante numerosa, sendo composta por 42 alunos. No dia destas aulas, estavam presentes em sala 39 alunos, e o professor propôs uma discussão sobre o tema do *trabalho infantil*, e, dessa forma, buscou promover um debate com o intuito de descobrir a opinião dos alunos sobre esse tema tão delicado.

Estas aulas foram divididas em três momentos: o primeiro foi à exibição e a discussão sobre um vídeo com uma reportagem que apresentava a realidade de crianças brasileiras que precisavam trabalhar; o segundo momento, a leitura do texto *O menino*, de Chico Anysio, e a correção de uma atividade de análise interpretativa sobre este texto; e o terceiro momento, ocorreu no encerramento das aulas com uma breve leitura do texto *Meninos Carvoeiros*, de Manuel Bandeira, no qual o docente abordou a importância das pausas e da entonação para a compreensão da leitura.

A seguir, discorreremos sobre os postulados teóricos da Sociolinguística que embasaram a pesquisa, bem como um levantamento teórico sobre *leitura e mediação* no contexto escolar, cuja intenção foi fundamentar os conceitos para o adequado desenvolvimento da análise.

2 SOCIOLINGUÍSTICA: O ESPAÇO DA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Em meados do século XX, os estudos na área da Linguística passaram por mudanças significativas que desencadearam num movimento que foi denominado de *virada paradigmática*, conforme Cavalcante (2010) a linguística passou a se interessar não só pelo sistema da língua em si, mas também pelo seu uso. Dessa forma surgiram diversos campos de investigação que promoveram uma interdisciplinaridade entre várias áreas de conhecimentos, e a Linguística passou a se articular com a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a neurociência, a semiótica etc.

Segundo Cavalcante (2010), a articulação dos estudos da língua com os estudos sobre a sociedade permitiu o surgimento da Sociolinguística que estuda as línguas na sua relação com as sociedades que as usam. Nessa ciência surgiram questionamentos como “quem diz o quê?, onde?, quando?, como? e por quê?”. Tais questionamentos buscam mostrar que toda e qualquer língua é constituída de diversas formas de uso, a depender de quem a usa, sua idade, o contexto social etc.

O termo *Sociolinguística* foi empregado pela primeira vez em um congresso organizado por William Bright em 1964, do qual participaram vários estudiosos que posteriormente se tornaram referências nos estudos voltados para a questão dos estudos entre *linguagem e sociedade*. (MUSSALIM & BENTES, 2001). Bright (1966) foi o primeiro estudioso que tentou especificar o conteúdo da Sociolinguística, formulando uma série de ideias sobre a relação entre língua e sociedade, e acabou determinando que o objeto de estudo da *sociolinguística* fosse à *diversidade linguística*.

A *Sociolinguística* surgiu com um caráter de interdisciplinaridade, focalizando situações de interação entre os participantes de um determinado contexto de uso linguístico, portanto, “[...] propõe o estudo do uso da língua na interação social.” Esta ciência atenta para os modos como a linguagem se apresenta na sociedade, estudando a língua em uso no seio das comunidades de fala, correlacionando aspectos linguísticos e sociais. (RIBEIRO & GARCEZ, 2002, p. 8).

Mussalim e Bentes (2001, p. 28), refletindo os pressupostos de Bright (1966) na obra intitulada “As dimensões da Sociolinguística” na qual, o autor identifica um conjunto de fatores socialmente definidos, com base nos quais se supõe que a diversidade linguística esteja relacionada a fatores tais como: a) Identidade social do emissor ou falante – que se

identifica, por exemplo, nas diferenças entre falas femininas e masculinas; b) Identidade social do receptor ou ouvinte – que se revela no estudo das formas de tratamento da *baby talk* (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês); c) O contexto social – que se identifica no estudo entre a forma e a função dos estilos formais e informais existentes na maioria das línguas; d) O julgamento social distinto que o falante faz do próprio comportamento linguístico e sobre o dos outros.

Conforme Calvet (2002), o encontro de maio de 1964 foi um marco para o surgimento e a afirmação da Sociolinguística como área de estudos da linguagem. Contudo, Bright (1964) concebe esta ciência como uma abordagem anexa aos fatos de língua, que vem complementar a Linguística ou a Sociologia e Antropologia. Esse tipo de subordinação vai gradativamente desaparecer nos pressupostos de Labov.

Embora o termo seja usado pela primeira vez por Bright, é William Labov que é considerado um dos maiores expoentes da Sociolinguística, é a partir das contribuições desse estudioso que surge um direcionamento para a Sociolinguística: nasce à chamada de *Sociolinguística Variacionista*, também conhecida como Sociolinguística Laboviana. “Esta linha de pesquisa busca estudar padrões sistemáticos de variação na sociedade, adotando o método de análise quantitativo [...]” (FREITAG & LIMA, 2010, p. 39).

As publicações dos seus estudos sobre a fala dos negros americanos foram essenciais para a disseminação dessa nova abordagem. Foram os trabalhos publicados por Labov que deram sustentabilidade e enfoque a essa ciência. Labov também retoma os pressupostos de Meillet que “[...] afirmava, que é preciso buscar a explicação da irregularidade das variações linguísticas nas flutuações da composição social da comunidade linguística.” (LABOV, 1972 apud CALVET, 2002, p. 32). O ponto central de interesse das pesquisas Labovianas era a fala do sujeito em seu contexto de uso nas suas comunidades.

Para Labov, todo enfoque linguístico teria que necessariamente ser social, em virtude da natureza do fenômeno que é a linguagem. Em função dessa certeza, ele até considerou redundante o termo *sociolinguística* e não foi sem grande relutância que passou a aceitá-lo. (MONTEIRO, 2000, p. 16).

Labov, em princípio, não entendia a necessidade de se usar o termo *sociolinguística* devido à própria existência da *sociologia da linguagem* que, à primeira vista, teria o mesmo enfoque de estudos, porém essa área “[...] estaria mais ao final do social do que do início do linguístico. Este campo da Sociolinguística foca os estudos de atitudes linguísticas, plurilinguismo, planificação linguística e políticas de normatização linguísticas”. (FREITAG

& LIMA, 2010, p. 16). Porém, existem controvérsias quanto à delimitação desses campos de estudos entre os próprios estudiosos da linguagem. Para alguns, ambas são áreas de mesmo interesse e para outros as duas são totalmente distintas. Entretanto, não nos deteremos aqui sobre tal questionamento, pois não cabe nesse trabalho a discussão sobre essa divergência de posicionamentos.

Todavia, o caráter interdisciplinar da sociolinguística fez com que muitos aspectos passassem a ser de interesse de estudos da Sociolinguística, entre estes:

[...] as funções e os usos da linguagem na sociedade, a análise do discurso, o domínio da língua, as atitudes e julgamentos das comunidades de fala acerca de sua(s) língua(s), a planificação e a normatização linguística. (BAYLON, 1991 apud MONTEIRO, 2000, p. 26).

Atualmente, o objeto de estudo da Sociolinguística é praticamente tudo o que diz respeito ao estudo da linguagem em seu contexto sociocultural.

Conforme Monteiro (2000) a teoria sociolinguística surge para mostrar que a agramaticalidade na nossa fala cotidiana não passa de um mito, sem base em dados reais. Pois, qualquer enunciado reúne condições de ser descrito, não passando de diferença dialetal. O que muitas vezes se julga uma frase impossível, na visão sociolinguística a probabilidade de uma pessoa produzir uma sentença agramatical é praticamente nenhuma.

Outro aspecto importante diz respeito ao conceito de *comunidade* para Labov, um dos termos mais recorrentes em sua teoria. Essa é uma questão complexa, devido à dificuldade de se estabelecer os limites geográficos e/ou sociais de uma comunidade, os linguistas mesmos não conseguem chegar a um consenso sobre esses critérios de demarcação, apresentando divergências em suas definições desse conceito; “uma solução proposta é a de distinguir o conceito de *comunidade de fala* do de *comunidade linguística*.” (MONTEIRO, 2000, p. 40). Ambas as comunidades não são necessariamente coexistentes.

Para Morales (1993 apud MONTEIRO, 2000), uma comunidade linguística e uma comunidade de fala nem sempre se confundem, duas comunidades geográficas como a de Madrid e a de Caracas, por exemplo, participam da mesma comunidade linguística, porém são distintas comunidades de fala, pois não compartilham de uma série de atitudes linguísticas com relação a algumas variedades, o que as diferenciam nas regras de uso. O mesmo exemplo, pode se aplicar ao Brasil em relação a Portugal, embora as duas façam parte da mesma comunidade linguística, se diferenciam quanto às regras e atitudes no uso do idioma.

As diferenças linguísticas costumam ser reunidas em três tipos de variação: a variação regional ou geográfica ou *diatópica*, a variação social ou *diastrática*, e a variação estilística de registro mais ou menos formal, a *diafásica*. Há ainda uma quarta variação, decorrente da modalidade oral ou escrita da língua, a *diamésica*.

Todos os tipos de variação ocorrem nos diferentes níveis linguísticos: fonético-fonológico (ex.: <peixe ~ pexi>; <mulher ~ muié>); morfológico (ex.: <colherinha ~ colherzinha>; <menininho ~ meninote>); sintático (ex.: <a gente canta ~ a gente cantamos>; <O estudo ~ eu estudo>); lexical (ex.: <pandorga ~ papagaio ~ pipa>); discursivo (ex.: <sabe? ~ entende?>; <acho que ~ parece>). (FREITAG & LIMA, 2010, p. 29).

A variação linguística é intrínseca ao sistema, ou seja, ela está ligada de maneira indissociável ao sistema linguístico existente; se tomarmos a definição de variável linguística dada por Monteiro, podemos entender que “Duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem, pois uma *variável linguística*. As formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, são denominadas de *variantes linguísticas*”. (MONTEIRO, 2000, p. 59).

Portanto, não é a forma que tem tanta importância para a sociolinguística, mas, sim, a função que ela possa exercer: linguística ou socialmente. Verificamos que uma das principais funções da sociolinguística é analisar o tipo de correlação entre as variantes linguísticas e as categorias sociais dos grupos sociais em observação. As variantes linguísticas podem ser idênticas quanto ao valor, mas se opõem em significação social, e isto acarreta em prestígios ou desprestígios sociais, o que indica que certas variantes são mais aceitas do que outras devido a fatores que podem ser externos ou internos.

Segundo Freitag e Lima (2010), William Labov, no seu célebre estudo sobre o inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard, no estado de Massachussets, na década de 1960, relacionou os fatores a partir dos estudos dos padrões sistemáticos de variação na sociedade. Nesse sentido, o autor adotou o método de análise quantitativa com o objetivo de descobrir como e por que os indivíduos “falam diferente”.

Conforme as autoras Freitag e Lima (2010), a Sociolinguística Variacionista parte do princípio de que a variação linguística é analisada em relação a *fatores externos*: classe socioeconômica, faixa etária, gênero, grupo étnico, lugar de origem, grupo geracional, escolarização, redes de relações sociais, e também quanto a *fatores internos*, inerentes ao sistema. A variação não ocorre de forma caótica e assistemática, mas sim corresponde à

coexistência de diferentes normas linguísticas que são estabelecidas em diferentes nichos sociais.

Para Coelho et al. (2010), são os condicionadores linguísticos e sociais que ajudam o analista a delimitar quais exatamente são os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes em estudo. Esses condicionadores estão divididos em função de serem mais ligados a aspectos *internos* ao sistema linguístico ou *externos* a ele. No primeiro caso, são também chamados de condicionadores linguísticos cujos exemplos podem ser: a ordem dos constituintes, a categoria das palavras ou construções envolvidas, os aspectos semânticos etc. Com relação ao segundo caso, são também chamados de condicionadores *extralinguísticos* ou *sociais*, entre os mais comuns são o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante.

Como continuidade da discussão sobre a Sociolinguística, no próximo tópico abordaremos aspectos característicos da Sociolinguística Interacional, bem como suas contribuições para o estudo dos usos da língua pela sociedade.

2.2 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONISTA

A *Sociolinguística Interacional* (SI) desde seu início apresentou uma abordagem interdisciplinar, procurando focalizar situações de interação entre os participantes de um determinado contexto de uso linguístico. Essa ciência “[...] propõe o estudo do uso da língua na interação social” como afirma Ribeiro e Garcez (2002, p. 8), estudando as relações entre a linguagem, a sociedade, e a cultura, procurando compreender a correlação que cada uma exerce sobre as outras no ato de fala.

A SI ganhou notoriedade na década de 1980, tendo como um dos principais representantes o pesquisador John Gumperz. Seus estudos apoiaram-se na perspectiva da interação social, ou seja, nas relações interpessoais. (CASTANHEIRA, 2007). Dessa forma, a SI passou a estudar o uso da língua nas interações sociais, levando em conta o contexto sociocultural dos falantes.

A sociolinguística interacional procura demonstrar que a fala em interação está sujeita a mudanças e interpretações que podem variar de acordo com o comportamento linguístico e paralinguístico (como pistas e marcadores), que, por sua vez, é controlado por (e controlador de) inúmeros contextos específicos, e estes podem ser mais bem apreendidos pelos participantes (ou mesmo pelo analista) em função da situação informada ou do “sentido

comunicado” específicos que se estejam perquirindo. (CAETANO, 2010, p. 1).

Significa dizer que o contexto de uso e sociocultural no qual o sujeito-falante está inserido é determinante para que ocorra o real entendimento entre os participantes envolvidos em um ato comunicacional. Tanto as modificações na interpretação como na significação dependerão desse aspecto contextual, bem como de outros fatores além dos linguísticos, como as pistas e os marcadores que são emitidos pelos participantes. Esses aspectos influenciarão na intenção comunicativa do sujeito, e conseqüentemente na compreensão do(s) seu(s) interlocutor(es) no ato de fala. Nessa perspectiva, a Sociolinguística Interacional foca seus estudos e salienta que “[...] seu objeto de estudo é o uso da língua em situações interativas na intenção de se atingir metas comunicativas em eventos da vida real.” (LIMA ARRAIS, 2015, p. 38).

Em 1982, o teórico da Sociolinguística John Gumperz publicou o livro *Discourse Strategies*. Nessa obra, o autor nomeou de *convenções de contextualização* as pistas de natureza sociolinguística que os falantes utilizam para sinalizar os seus propósitos comunicativos. Essas pistas podem ser de natureza linguística (ex.: mudança de código ou de estilo), de natureza paralinguísticas (ex.: as pausas, as hesitações) e/ou de natureza prosódicas (ex.: a entonação, o acento, o ritmo).

Para o autor, *as pistas de contextualização* de natureza prosódica ou de natureza não verbal (ex.: direcionamento do olhar, distanciamento entre os interlocutores, postura e a presença de gestos) são de grande relevância para verificarmos a interação ocorrida entre os falantes, pois contribuem para a sinalização de elementos contextuais. (GUMPERZ, 2002). Nesse sentido, o foco de estudos da *Sociolinguística Interacional* não é apenas a linguagem verbal, mas também as intenções comunicativas expressas por pistas paralinguísticas, ou por elementos de natureza não verbais existentes nos vários momentos de interação.

Gumperz baseou seus estudos na interação humana e, nessa perspectiva, a linguagem é vista como parte de um contexto social, Bortoni-Ricardo (2005 apud CASTANHEIRA, 2007). Em sala de aula, essa interação que ocorre entre professor-aluno, também se deve ao fato de que cada um desempenha *papéis sociais* bem definidos em cada cultura. Os estudos e as contribuições no campo da Sociolinguística têm se revelado frutíferos para aplicabilidade em um âmbito escolar, ao favorecer a integração de alunos vindos de realidades distintas em um ambiente com tanta diversidade cultural como a sala de aula. [Sobre isso vemos o que afirma Castanheira \(2007\):](#)

Pesquisas no Brasil e no exterior têm revelado que professores, quando fundamentam sua prática nos pressupostos da Sociolingüística, podem obter resultados mais significativos na aprendizagem, na inclusão dos alunos, contribuindo para que as crianças das classes sociais menos favorecidas não sejam excluídas das salas de aula ou, mesmo nelas permanecendo, não sejam excluídas socialmente pela linguagem ou se tornem funcionalmente analfabetas, uma vez que tem por objetivo construir práticas efetivas do uso e função da língua, com foco na competência comunicativa do sujeito. Concebe-se a alfabetização como um direito do cidadão. (CASTANHEIRA, 2007, p.76).

O professor de língua deve estar atento aos usos da fala que os alunos praticam, pois a desatenção pode acarretar no comprometimento da aprendizagem. As variedades serão sempre uma forma de referência na educação lingüística do indivíduo, pois esta carrega valores de nossa cultura, diz o lugar de onde somos com quem queremos falar. E tomar consciência disso, nos faz pensar na qualidade de nossas interações comunicativas.

Outro conceito apresentado pela SI que ajuda na análise dos aspectos que são de interesse dessa vertente de estudos diz respeito aos *enquadres verbais*. Segundo Tannen e Wallat (2002, p. 188), “para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber de qual enquadre ela foi composta, por exemplo, será que é uma piada? Será que é uma discussão?” Portanto, os *enquadres* se apresentam como um importante recurso de análise dos aspectos sociointeracionais da linguagem. As autoras destacam também que “[...] a noção interativa de enquadre, então, refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem [...]” (TANNEN & WALLAT, 2002, p. 189). Essa noção de sentido só pode ser entendida a partir do comportamento dos sujeitos participantes em situações de interação que podem ser verbais e/ou não verbais.

Tendo em vista as contribuições dos estudos da Sociolingüística Interacional, verificamos que ela pode ser utilizada em diversos processos de investigação e nas interações em diferentes contextos sociais e culturais. Em especial, para nós professores em formação, no âmbito escolar, mais especificamente na sala de aula, já que essa abordagem concebe a língua como parte integrante da cultura e nos possibilita compreender a estrutura de participação de sala de aula.

Na nossa próxima subseção, discorreremos mais acerca das contribuições da Sociolingüística no contexto escolar.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA ESCOLAR

Como parte da Sociolinguística Interacionista, nasce a Sociolinguística Escolar. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), ao chegarem à escola, os alunos, que trazem consigo as influências do seu convívio familiar, no qual predomina uma cultura de oralidade e informalidade, passam então a ter contato com uma cultura de letramento diferente da que já trazem, a que é cultivada no ambiente escolar. É de nosso conhecimento que o sujeito falante, no seu contexto de uso, sabe o que, para quem, quando e como deve falar. No entanto, no momento em que o aluno desvia da norma proposta na escola, quando este comete algum *erro de português*, qual deve ser a postura do professor? Muitos não sabem como proceder nesse momento.

Primeiramente precisamos entender que esses *erros de português* são apenas diferenças entre as variedades da língua, e também que o papel do professor é muito importante visto que se sua forma de lidar com tal comportamento em sala de aula não for adequada, os alunos poderão sofrer preconceito e algum tipo de estigmatização por conta do espaço de grande heterogeneidade presente no ambiente de ensino.

Em especial, o professor de língua materna precisa propiciar um ensino de língua que faça o aluno perceber que não é uma questão de falar o errado, mas uma forma mais adequada de se utilizar a língua a depender das diferentes situações comunicativas. Sobre tal assunto, vejamos:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31).

O professor precisa se conscientizar sobre *a questão das implicações da variação linguística* apontadas nos PCN, documento que serve para nortear o trabalho pedagógico do docente em sala de aula, corroborando com a importância de se utilizar de uma abordagem sociocultural no processo de ensino-aprendizagem, bem como com os pressupostos e as contribuições da sociolinguística para a educação.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa precisa desenvolver uma prática que faça com que o seu aluno perceba que o importante é adequar seus usos de fala ao contexto de uso e às intenções comunicativas que se apresentam em cada determinada situação. Proporcionar ao aluno um estudo a partir das variedades da língua é de extrema importância para que o aluno forme a sua consciência crítica e linguística e, com isso, amplie sua competência comunicativa para compreender e respeitar os diversos falares existentes.

No que se refere a esta pesquisa, o que importa discutir é como a sociolinguística interacionista pode contribuir nas aulas de leitura para uma construção da significação do texto que está sendo lido. Para tanto, o ponto que merece destaque são os enquadres verbais e as pistas de contextualização.

Entre os diversos conceitos de estudos desenvolvidos pela Sociolinguística, empreendemos na composição da nossa análise dos dados colhidos em sala de aula, as pistas de contextualização e os enquadres verbais que podem ser utilizados como recursos pedagógicos na atuação docente, pois esses pressupostos auxiliam a compreensão das interações em diferentes contextos educacionais, visto que os estudos desenvolvidos por essas pesquisas concebem a língua como parte integrante da nossa cultura e nos possibilitam compreender a construção dos papéis de cada um dos participantes no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Cabe ao professor de língua portuguesa dispor de conhecimentos para propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas competências e habilidades comunicativas, realizando em sala de aula um trabalho pedagógico planejado onde serão apresentadas atividades a ser desenvolvida com questões sobre as variedades linguísticas de maneira que possa ser inserida essa temática, por exemplo, através da leitura, da interpretação textual e da produção escrita, envolvendo nas diversas modalidades textuais, a questão da linguagem informal como, (dialetos regionais ou o uso da chamada linguagem virtual) para assim refletir questões sobre a linguagem como a coesão e coerência textual, de forma que após este trabalho o aluno seja capaz de refletir sobre o uso e a adequação da linguagem no gênero em estudo. Pois, os alunos podem adquirir a proficiência necessária do nível formal de linguagem, respeitando as suas habilidades básicas da língua oral, e assim poderão adequar-se em qualquer situação social.

Do ponto de vista de uma prática didática e pedagógica na realização dos eventos de leitura, pode-se dizer que na utilização dos níveis de formalidade linguística pelo aluno, o professor deve adotar dois procedimentos: a identificação da diferença e a conscientização da diferença (TRAVAGLIA, 2007). É necessário saber o momento adequado de se fazer a

interferência para não desviar o propósito do ensino e, com isso, prejudicar o processo de aprendizagem. Além disso, é também pertinente reconhecer as características de seus alunos, e proporcionar um ambiente que amplie suas competências linguísticas de acordo com a circunstância de uso e a sua aplicabilidade na comunidade de fala, para que estes se sintam seguros ao utilizar a sua própria língua.

No capítulo a seguir trataremos das etapas da leitura a partir de um levantamento histórico de como o ato de ler foi visto no decorrer do tempo, lançaremos nosso olhar sobre a importância da mediação como forma de facilitar a compreensão leitora, até chegarmos às categorias que servirão de base para a análise da mediação em eventos de leitura realizados em sala de aula.

3 LEITURA E MEDIAÇÃO

3.1 ETAPAS DA LEITURA

O ato da leitura se inicia antes mesmo de a criança ir para a escola, assim como afirma Paulo Freire, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (FREIRE, 2008, p.11). Disso, compreendemos que este fenômeno complexo que é o processo da leitura e da interpretação proficiente de um discurso, seja verbal ou não, está intrinsecamente ligado à leitura de mundo.

Ao longo das últimas décadas, vários estudiosos se dedicaram a pesquisas sobre como ocorre o processo de leitura no contexto escolar. Para Braggio (1992 apud ALMEIDA, 2011), várias correntes linguísticas contribuíram para o processo educacional. Esses estudos apresentam concepções sobre a leitura que foram gradativamente sendo modificados e aperfeiçoados. Além disso, esses estudos abarcam as ideias do método fônico elaborado por Bloomfield e os *modelos de leitura: psicolinguístico* desenvolvidos por Goodman, o modelo *interacionista* I e II de Hymes e Halliday, o *sociopsicolinguístico* de Rosenblat, Harste e Goodman e o modelo *sociopsicolinguístico redimensionado*, também desenvolvido por Goodman. Almeida (2011) ainda acrescenta a proposta *sociointeracionista* de Bakhtin/Volochinov, Frédéric François e Vygotsky.

Em sua discussão, Almeida (2011) refletindo as ideias de Braggio (1992), apresenta então um recorte histórico sobre esses principais *modelos de leitura*. No modelo desenvolvido por Bloomfield e outros estruturalistas americanos, é apresentado um método fônico de base behaviorista. Nele a língua é vista como um processo mecânico. Na percepção desse processo, a criança só aprende a falar quando recebe estímulo, ela só internaliza padrões regulares de correspondência entre som e soletração, e há uma preocupação excessiva com a decodificação mecânica da língua escrita, ficando a leitura com significado relegada. O estudo da forma linguística se sobrepõe ao conteúdo significado, não há uma preocupação com a compreensão do todo do texto. O ato de ler volta à atenção para a correção dos *desvios* ou *erros* de soletração como forma de melhorar a aprendizagem.

A partir dos anos 50, o estruturalismo europeu convive com a teoria gerativismo-transformacional norte-americana que teve como representante Chomsky. Com base nessa teoria, “[...] as crianças, ao internalizarem regras gramaticais, são capazes de produzir um número ilimitado de sentenças de uma determinada língua, [...] sendo a leitura e a escrita atos mecânicos e não processos de construção de sentidos.” (ALMEIDA, 2011, p. 22).

Por volta dos anos 60, surgem estudos mais aprofundados das relações entre variação linguística e processos de alfabetização, bem como de compreender o processo de aquisição da linguagem. Entra em cena uma perspectiva psicolinguística que está ancorada na teoria gerativo-transformacional. Esses estudos estão divididos em duas fases que se complementam. Na primeira fase deste modelo de leitura, Goodman (1967) aborda as concepções de Chomsky, “o leitor, ao interagir com o texto, utiliza o conhecimento linguístico, o conceitual e sua experiência, fazendo previsões ou antecipações das informações, formulando ou rejeitando ‘hipóteses de leitura’”. (Ibid., p. 23). O leitor tem papel ativo na construção de sentidos nessa concepção. Na segunda fase, a percepção de leitura é ampliada e direcionada ao aluno, o processo de leitura enfatiza os aspectos gráficos, sintáticos e semânticos, que têm início com a linguagem gráfica e envolve a percepção visual. O leitor é quem busca e reconstrói o significado ou mensagem pretendida pelo autor.

Ainda nos anos 60, surgem os modelos interacionistas I e II, que evidenciam a interação entre os componentes da leitura, leitor e texto. Nesse período, se intensificam as pesquisas linguísticas com a língua em uso, como a Sociolinguística, a Pragmática e a Linguística de Texto. Segundo Silveira (1998 apud ALMEIDA, 2011), os modelos de leitura incluem fatores cognitivos, sociais e culturais, nos quais sobressai o modelo como processamento cognitivo de informações lidas, que produz interacionalmente conhecimentos novos para o leitor. “A modalidade interacionista de ler situa o ensino direcionado a técnicas de ler e escrever ou de realizar leituras ‘corretas’; não enfatiza o contexto sócio-cultural e as variedades linguísticas que as crianças trazem para a escola.” (ALMEIDA, 2011, p. 28).

Na primeira fase ou modelo interacionista I, conforme Almeida (2011) pesquisadores das relações entre linguagem e sociedade reagem à perspectiva estruturalista e gerativo-transformacional, voltando à atenção para os aspectos sociais que constituem a linguagem, nessa modalidade interacionista de leitura o ensino é direcionado a técnicas de ler e escrever ou realizar leituras “corretas”, desconsiderando o contexto sociocultural e as variedades linguísticas que as crianças trazem para a escola. O tratamento prioritário em sala de aula era para a produção escrita, sem que necessariamente houvesse a compreensão e a recepção da leitura e da linguagem oral, apesar disso as contribuições desse modelo foram importantes e trouxe avanços no campo da compreensão da leitura.

Em 1994, Goodman revisita suas pesquisas sobre o modelo psicolinguístico, e apresenta o modelo sociolinguístico interacional, no qual inserem como ingredientes no ato da leitura: autor, leitor e texto/contexto, colocando quais são os propósitos da leitura. Como afirma Almeida (2011) esses estudos possibilitaram compreender que as leituras variam de um

leitor para outro, tendo em vista que há diferenças nas intenções, nas experiências, nos valores culturais e nos conhecimentos linguísticos e de mundo que os sujeitos trazem consigo. Os estudos dessa fase receberam influências de abordagens cognitivas, sociais, culturais e ideológicas que afetaram as práticas de leitura.

Almeida (2011), afirma que o modelo interacionista de leitura II parte da perspectiva de que as crianças aprendem a ler e a escrever do mesmo modo que aprendem a falar e ouvir, pelo fato da necessidade de comunicação, para se entenderem e serem entendidos. Esse pressuposto toma como base os estudos sobre as funções da linguagem de Halliday aplicados às atividades de sala de aula. Nesse modelo, as crianças precisam trazer para a escola as variedades linguísticas com seus usos e funções. Essa visão aponta para outras práticas de leitura na sala de aula, que respeitem o lugar onde as crianças estão e para onde vão.

Conforme Almeida (2011), Goodman repensa seus postulados teóricos, e então fornece uma visão mais ampliada do modelo sociopsicolinguístico. Nessa concepção, o leitor e o texto não apenas se tocam, mas no processo de leitura se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado. De acordo com essa visão, o ato de ler é uma atividade interativa entre o escritor, o leitor e o texto, em que o significado surge a partir de uma transação ou encontro e não pode existir fora dessa relação. No modelo sociopsicolinguístico, não há ênfase para nenhum dos componentes do processo de ler, nem para o leitor nem para o texto, mas na ação inter-relacionada em que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sociocultural.

Para Almeida (2011), a partir dos postulados dessa perspectiva, surgem novos encaminhamentos para a leitura em que estão presentes os três principais componentes ancorados nos estudos de Bakhtin, Vygotsky e Freire, autores que pensam a linguagem, o homem e a sociedade de modo totalizante e concreto. A junção das pesquisas desses teóricos muito contribuiu para os estudos educacionais no século XX.

Em suas conclusões, Almeida (2011) privilegia a proposta do modelo sociointeracionista de linguagem e leitura, justificando que:

[...] a leitura na concepção do sociointeracionismo é um processo interativo de construção de sentido. É um jogo em que entram em cena o produtor do texto com seu modo de dizer e o leitor com suas estratégias cognitivas, textuais e interacionais para interpretá-lo. (ALMEIDA, 2011, p. 39-40).

O evento de leitura nessa perspectiva é um acontecimento singular no qual estão presentes autor/leitor/texto, esse processo acontece como “movimento” o da produção textual

que delimita e elimina as significações inadequadas, e outro de recepção do leitor que ocorre no ato de ler durante o processo interpretativo.

Independente dos modelos de leitura aqui apresentados, o processo de mediação está presente em todos, uma vez que a mediação requer um ser mais experiente auxiliando um menos experiente. O próximo tópico dará continuidade à discussão sobre a leitura, mas colocando em destaque a mediação que ocorre nesse evento.

3.2 MEDIAÇÃO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Nas últimas décadas tem crescido o número de pesquisas sobre as práticas de leitura no âmbito escolar, este ato que compreendemos ser um evento ativo e complexo de construção do conhecimento. (LIMA ARRAIS, 2015). Nessa perspectiva, na sala de aula cabe, ao professor(a) a tarefa da mediação de conhecimentos que ocorre através de um procedimento denominado andaimagem. Esse processo de andaimagem é caracterizado da seguinte maneira, quando um membro mais experiente de uma cultura (família, professor) auxilia a compreensão leitora de um aprendiz em processo de iniciação.

No ambiente escolar, este trabalho com a estratégia de andaimagem é definido por Bortoni-Ricardo (2006) na seguinte passagem,

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 3, grifo da autora).

Conforme a autora, a andaimagem no processo de ensino-aprendizagem assume a forma de prefácios a perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações etc., e dão aos alunos oportunidade para reconceptualizações. O mediador, no caso o(a) professor(a), deste processo tem a função de contextualizar gradativamente o aprendiz dentro do contexto no qual este(a) deve ser inserido(a), para facilitar seu entendimento e propiciar, dessa forma, a compreensão e a aprendizagem do conteúdo estudado em sala de aula. “A mediação da professora, por meio da construção de andaimes, preenche os ‘buracos’ que ficam na compreensão dos textos, decorrentes da falta de

conhecimento enciclopédico a que o texto se reporta.” (BORTONI-RICARDO et al., 2012, p. 11, grifo da autora). Percebemos então que a utilização desse instrumento pedagógico se faz necessário, e pode viabilizar e/ou facilitar o trabalho introdutório de conteúdos diversos, por meio da andaimagem o(a) professor(a) pode auxiliar a compreensão dos alunos, fazer inferências, colaborar para a construção de sentidos, e promover um diálogo entre o conteúdo trabalhado em sala de aula com a realidade vivenciada pelos discentes.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), a técnica de andaime é um termo metafórico que consiste na assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz. Nesse quadro, dois conceitos básicos estão subjacentes à noção de andaime: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Lev Vygotsky (1991), retomado por Jerome Bruner, e as pistas de contextualização propostas por John Gumperz (2002), principal teórico da Sociolinguística Interacional.

Segundo Vygotsky (1991) a zona de desenvolvimento proximal pode ser definida como:

[...] a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (VYGOTSKY, 1991, p. 86).

De acordo com essa concepção de Vygotsky, o sujeito se relaciona com o mundo e aprende por meio de uma relação de troca, ou seja, uma relação de mediação entre uma pessoa mais experiente e um iniciante (aprendiz), em sala de aula esse procedimento ocorre entre o educador e os educandos, no qual o professor auxilia os alunos através de um processo de mediação de saberes que pode ocorrer de formas variadas, atrelada nessa percepção está o conceito de *andaime*. Entretanto, o professor não é apenas um depositante de conhecimentos, através da transformação de um processo interpessoal num processo de interação intrapessoal que acontece na dinâmica em sala de aula são estabelecidas às interações, percebemos então que nesse complexo processo há uma troca de saberes entre ambos os sujeitos envolvidos nas práticas de ensino-aprendizagem, o professor também aprende com seu aluno por meio da troca de informações e de experiências, de atitudes e valores, a partir do contato direto com a realidade e com o mundo do outro.

Nas próximas subseções abordaremos aspectos importantes para a análise que pretendemos realizar dos processos de interação e mediação em sala de aula que são as

estratégias pedagógicas para o ensino-aprendizagem da leitura: as *pistas de contextualização* e os *enquadres verbais*.

3.2.1 PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para compreender as pesquisas sobre as *convenções de contextualização* feitas por Gumperz (1982), consideramos o que indica, e como ocorrem as *pistas de contextualização* nos eventos de ensino que emergem em sala de aula. Os pressupostos dessa abordagem partem do princípio de que uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e que as pessoas decidem a maneira como a interpretá-la com base nas suas definições do que está acontecendo na situação de interação em que estão inseridos.

Para Gumperz (1982 apud BRIGATTE, 2009, p. 142), as pistas de contextualização podem ser caracterizadas como:

- a) pistas linguísticas, por exemplo, a alternância de código, de dialeto ou de estilo, escolhas lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamento conversacionais;
- b) pistas paralinguísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional;
- c) pistas prosódicas como entonação, acento, tom;
- d) pistas não-vocais: direcionamento do olhar, gesticulação, movimento corporal.

Dessa forma, as pistas de contextualização devem ser estudadas de acordo com o contexto em uso e não de maneira abstrata, a saber, as pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais, e apresentam traços do repertório linguístico e histórico de cada um dos participantes, quando todos os que estão participando entendem e notam as pistas que são relevantes, os processos interpretativos são então tomados como pressupostos e têm lugar sem serem percebidos.

Para que aconteça o entendimento entre os sujeitos participantes nesse processo de interação se faz necessário a atenção as mudanças de sinalização que podem ocorrer sejam em termos de ritmo, volume de voz, entonação, estilo do discurso entre outros, visto que as falhas de comunicação e de percepção em algum aspecto como este pode acarretar no comprometimento da intenção do interlocutor, por exemplo, com isso pode haver prejuízos no entendimento real da mensagem o que pode levar a erros de julgamentos de ambas as partes envolvidas no processo de interlocução.

Para Castanheira (2007), a utilização das pistas de contextualização funciona eficazmente como estratégia de andaimagem sendo culturalmente definida pelos grupos sociais, éticos ou culturais e servem para motivar ou manter os alunos motivados. Para a autora, as pistas de contextualização são construídas em sala de aula pelo(a) professor(a) que está atento aos seus objetivos de ensino através de procedimentos como “[...] chamar a atenção das crianças para o tema da aula, relacionando-o a aulas anteriores, evocar fatos, eventos de histórias, que tenham significado com o que está sendo ministrando.” (CASTANHEIRA, 2007, p. 90).

Conforme Brigitte (2009), as pistas de contextualização auxiliam no estabelecimento de enquadres durante as situações de interação, através da mensagem enunciada é possível inferir o que está acontecendo no aqui e agora. As pistas estão carregadas de informações, porém o entendimento real do significado vai depender da intenção do interlocutor e da interpretação colaborativa do(s) outro(s) participante(s) no ato de fala, o que em suma não é uma atividade tão simples visto que em todas as sequências conversacionais podem existir intenções explícitas e/ou implícitas, por isso, é preciso haver engajamento de ambas as partes na produção conjunta de sentidos na interação.

3.2.2 ENQUADRES VERBAIS

Segundo Magalhães e Machado (2012) os enquadres de protocolos verbais são estratégias de fazer pensar alto, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto resolve um problema, por exemplo, após a leitura de trechos de um texto como *o conto*, que o leitor vai verbalizando as suas impressões sobre o mesmo. Através dessa estratégia em sala de aula, se torna possível para o professor ir verificando as percepções e os conhecimentos assimilados pelo aprendiz sobre o conteúdo estudado. A verbalização é uma forma de coleta de dados com tradição sólida em diversas áreas do conhecimento, como no caso da linguística, especificamente em uma de suas vertentes, que é a Sociolinguística educacional.

Goffman (1981 apud TANNEN & WALLAT, 2002) aponta que a partir das pistas de contextualização se tornam manifestos os enquadres de uma situação de interação, dessa forma esses elementos contribuem para a interpretação e a construção do sentido, o que leva conseqüentemente para a análise desses processos. Tannen e Wallat (2002) afirmam que a noção de *enquadre interativo* se refere ao que está acontecendo em uma determinada interação, ou seja, é uma tarefa interpretativa realizada pelos seus integrantes, que atribuem

sentido ao que é dito, levando em consideração o contexto vivenciado no momento de realização da fala.

Os protocolos verbais (PVs) têm um caráter de análise introspectivo, e é considerado um importante instrumento de investigação dos processos cognitivos, como no caso da leitura Alfferbch (2000 apud BALDO, 2011). Com a utilização dos PVs, é possível identificar aspectos pontuais na interpretação textual tais como: a análise da ideia principal do texto, a realização de inferências, a predição dos conteúdos e o monitoramento cognitivo e, a partir daí, compreender o desenvolvimento do complexo ato que é a tarefa da leitura. Através das sinalizações e marcadores verbais e não verbais, identificamos então os enquadres verbais que emergem nas interações, com isso é possível organizar o discurso e nortear os participantes em relação à situação nos processos de conversação.

Segundo Ericsson e Simon (1993 apud BALDO, 2011), os PVs estão subdivididos em: *concorrentes e retrospectivos*. Nos primeiros os sujeitos realizam a tarefa e produzem a verbalização ao mesmo tempo, nos segundos, os sujeitos relatam processos cognitivos que ocorre posteriormente a realização das atividades interativas. Entre os dois, os autores afirmam ser o primeiro o mais utilizado, pois possibilita obter um traço direto da informação em foco, com alcance aos traços indiretos das fases internas do processo cognitivo.

No contexto escolar, em eventos de leitura em sala de aula, por exemplo, o(a) professor(a) tem a oportunidade realizar inferências adequadas que ajude a identificar problemas e facilitar a compreensão do texto, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A seguir realizaremos a análise de um evento de leitura realizado em sala de aula, na qual identificaremos os aspectos em estudo: as *pistas de contextualização* e os *enquadres verbais*, e verificaremos como ocorreu a mediação docente e a interação entre professor-aluno no âmbito escolar, refletindo como as práticas pedagógicas podem contribuir para uma facilitação da compreensão, e conseqüentemente para uma melhor aprendizagem dos alunos.

4 ANÁLISE DA INTERAÇÃO E MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA EM SALA DE AULA

Este capítulo atende ao objetivo específico: descrever as *pistas de contextualização* e os *enquadres verbais* que emergem durante os eventos de leitura. Na intenção de compreendermos o processo de mediação pedagógica em eventos de leitura em sala de aula como uma estratégia pedagógica, analisamos aulas em que ocorreram eventos de leitura em uma turma de 8^o ano do Ensino Fundamental.

Utilizamos os critérios estabelecidos por Marcuschi (1998) para realizar a transcrição das aulas, nos quais os *colchetes duplos* indicam falas simultâneas, quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno; o (+) indica as *pausas* pequenas nas falas; os (::) serve para indicar o *alongamento de vogais*; quando a palavra ou sílaba estiver toda em MAIÚSCULA indicasse que estas foram pronunciadas com ênfase mais forte que o habitual; o /?/ indica palavras inaudíveis; (/) os *truncamentos bruscos* são indicados com a barra, isso ocorre quando um falante corta a unidade, ou quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor; (()) os parênteses duplos são usados para indicar os *comentários do analista*;

Com a finalidade de discutir a temática do “Trabalho infantil” o professor iniciou a aula expondo as atividades que pretendeu trabalhar com os alunos.

P. A ((atividade)) de redação e só para amanhã e de interpretação, de leitura e interpretação e pra hoje, né?

Aluno 1: (incompreensível)

P. Ahhh

Aluno 2: [[Vai dá o visto?

Aluno 3: [[e:: o visto?

P. Não, eu não vou dá o visto hoje não, sabe por que visto perde muito tempo quando eu não tiver muita coisa pra fazer eu vou e dou o visto, mas o compromisso, MAS o compromisso de vocês tem que ser todos os dias com a atividade, que aqui tem muita gente imagina só se eu for dar visto em todo mundo, vai ter que ser uma aula só pra dá visto e uma aula (+) pra fazer a aula.

Aluno 3: [[Não, (+) ano passado /?/

Aluno 4: [[Pra dá o visto é bem rapidinho.

Nesse momento, o docente apresenta os conteúdos que enfocará nas aulas do dia, e utiliza marcadores de tempo como “amanhã” e “hoje”, situando os alunos no enquadre da aula sobre a atividade de leitura e interpretação textual.

As falas a seguir apresentam outros momentos iniciais das aulas observadas, em que se podem detectar outros aspectos.

P. Eu vou pedir que vocês só deixem o livro de português e o caderno com a atividade na mesa, o restante vocês podem guardar, vão prestando atenção no vídeo, nós vamos abrir uma discussão muito polêmica aqui tá, daqui a pouco.

Aluno 1: Tenho livro não.

P. Quem não tem livro não tem problema não, fica só com o caderno. (+).

Alunos: (incompreensível).

P. Olha! Quem fez a atividade em casa vai entender a relação entre o vídeo e a atividade de casa de vocês, a discussão do texto. (3.5).

P. Pronto! Psiu! Então, agora nós vamos, nós vamos combinar assim oh, ninguém conversa só presta atenção no vídeo, que depois do vídeo. Psiu! ((Palmas)). Nós vamos fazer uma relação entre ele e a nossa atividade de leitura de hoje. Certo! Então vocês deveriam prestar atenção. Psiu! (2.5).

Alunos: (incompreensível)

P. Pronto! Pssiu! Psiu! Oh, tá muito baixo, a gente precisa silenciar mais agora. Psiu!

Nos trechos apresentados, o professor procura orientar os alunos sobre a forma como será conduzida a discussão sobre o vídeo e o texto em estudo, de maneira que vai preparando o ambiente antes de iniciar a exibição do vídeo com a reportagem sobre o “Trabalho infantil”, dando pistas pertinentes para os alunos no *enquadre aula* sobre a proposta de como será o desenvolvimento da aula. Também percebemos nessa passagem a presença de *pistas paralinguísticas* que ocorre através das pausas entre os turnos, e de *pistas não vocais* que ocorre através das palmas que o professor utiliza para chamar a atenção dos discentes.

Após a exibição do vídeo, que durou aproximadamente 20 minutos, o professor retoma sua fala e inicia uma discussão sobre a temática do “Trabalho infantil”,

P. Bom! (+) Agora uma pergunta gente, é:: Há uma discussão, há uma discussão que paira no ((vídeo)). A discussão é::, é certo ou não uma criança trabalhar? Na opi, eu queria ouvir a opinião de vocês, vocês que não trabalham.

Alunos: É não.

Aluno 1: Eu acho que é, e acho que não é.

P. Quem acha que é certo? Quem acha que é certo por que é certo?

Alunos: (incompreensível)

Aluno 2: Eu acho certo.

O professor iniciou o turno da fala com o seguinte questionamento “é certo ou não uma criança trabalhar?” os alunos de forma tímida começam a respondê-lo: Alunos “é não”.

Aluno 1: “eu acho que é, e acho que não é”. Aluno 2: “eu acho certo”. Essa situação comunicativa demonstra que houve de fato uma efetivação do diálogo entre professor e alunos, e que este diálogo seguiu uma sequência bem definida, como forma de proporcionar uma maior participação na sequência. O professor reformula a pergunta geradora da discussão, utilizando um dos recursos de *andaimagem*, colocando mais ênfase na sua fala, e, assim, faz com que mais alunos participem, emitindo suas opiniões sobre a temática.

P. Pessoal, psiu! Nós não vamos desviar o foco da da discussão. Olha, a pergunta é quem acha que é certo uma criança trabalhar? Quem gostaria de falar, por que acha que é certo? Alguém acha certo? (+) Então quer dizer que ninguém nessa turma acha certo uma criança trabalhar? Então, quem acha que é errado por quê?/

Aluno 3: Depende do trabalho.

P. Alguém queria falar por quê?

Aluno 3: Depende do trabalho.

P. Depende do trabalho, que tipo de trabalho você acha que é certo uma criança fazer?

Aluno 3: Não, num é certo, só que esses trabalhos muito pesados pra elas num dá.

P. Trabalhos pesados que prejudicam a a a o desenvolvimento do corpo, né?

Aluno 4: É:: /?/

P. E o que?

Aluno 4: É porque eles trabalham pra ajudar a família.

P. Trabalham por NECESSIDADE, pra ajudar a família. Oi?!

Aluno 1: Eu acho certo uma criança trabalhar assim, no caso da mãe que não tem oportunidade de nada, é:: se ela não trabalhar o que é que ela vai ter?! Agora assim o que é errado é ela fazer o trabalho pesado né. /?/

P. Isso.

Aluno 3: Se num for pesado, um trabalho:: muito pesado pra ela, num acho errado.

Aluno 5: Mesmo um trabalho pesado eles ainda ganham pouco, trabalham muito e ganham pouco.

P. Psiu! Olha! Vamos ouvir as discussões do colega, dos colegas, que elas são valiosas, tá.

Aluno 1: Uma criança que, uma criança que não tem oportunidade na vida, não tem muita condição se não for trabalhar vai fazer o que? Virar vagabundo.

Em suas falas, o professor retoma vários pontos que foram chamando a atenção dos alunos na exposição do vídeo. Através dessa contextualização, o professor vai envolvendo os alunos num processo de motivação. Percebemos que nos turnos do docente ele utiliza em alguns momentos de *pistas prosódicas* através da entonação mais acentuada de certas palavras ditas pelos alunos, por exemplo, na palavra “NECESSIDADE”, que ele pronuncia com mais elevação do volume e intensidade na voz. Isso caracterizou um processo de *andaimagem* que ocorreu quando o professor acatou a ideia dita pelo aluno anteriormente, que foi bastante apropriada para a discussão, e também identificamos a ocorrência de *pistas paralingüísticas* com a presença de pausas e hesitações durante as falas do docente.

No seguimento, o professor faz um novo direcionamento da sua fala e cita um exemplo de como é visto o trabalho realizado pelas crianças em outra cultura, fazendo assim um novo alinhamento em sua fala, então relata como é tratado o trabalho infantil em outra cultura, e cita, para isso, como é vista essa questão na Bolívia.

P. Num país, um país aqui vizinho ao Brasil, a Bolívia. Cês sabiam que na Bolívia existe um sindicato infantil (+). Ôh! Vocês sabiam que na Bolívia existe um sindicato infantil, e esse sindicato, ele reivindicou e conseguiu que mudasse a constituição do país pra que as crianças trabalhassem desde que:: aí o governo concedeu desde que não passe de três horas de trabalho, e que às três horas não impeça a ida a escola, nem os estudos em casa. Oi?!

Aluno 3: Então desse jeito aí não é errado.

Através da utilização deste exemplo, o docente faz com que os discentes pensem novamente por ângulo diferente o assunto, o que oportunizou a eles *reconceptualizarem* os seus posicionamentos. O exemplo também serviu de gancho para contextualizar o tema apresentado no vídeo com o texto *O menino* que seria discutido na continuação das aulas.

Aluno 4: O que isso tem haver com o português?

P. O que isso tem haver com o português? Olha a pergunta de Yuri! Vocês leram o texto em casa num foi?

Alunos: Sim.

P. Qual é o título do texto? Vocês lembram? O menino. E lá encima antes do título tinha outra coisa escrita “Infância perdida”, gente o que esse essa essa expressão que antecedeu o título ela tem haver com esse vídeo, com toda essa discussão nossa, com esse embase?

Aluno 5: Que o menino tá perdendo a infância dele.

Nesse momento, a pergunta feita por um dos alunos propicia ao professor fazer uma ligação entre o conteúdo tratado no vídeo com o texto em estudo intitulado *O menino*, de Chico Anysio, e, dessa forma, vai contextualizando as atividades. Com a utilização de *andaimagem* que dessa vez ocorre por meio de perguntas, o docente busca ampliar a discussão, e, com isso, evidenciar através da confirmação do entendimento dos alunos sobre a proposta da discussão que houve uma compreensão dos mesmos sobre a temática.

P. Por conta do trabalho, do excesso do trabalho eles estão perdendo a infância. Crianças o que seria perder a infância?

Alunos: Deixar de brincar, de estudar. /?/

P. Que mais? (+) Gente, o que seria fazer coisa de criança?

Alunos: Brincar.

P. Ahhh. Brincar. Estudar. O que mais?

Aluno 1: Ler.

P. Ler. Exatamente. Entendeu Yuri. E agora tem haver ou não tem haver com a discussão? Tem haver gente? Oh, veja só, sempre que nós formos trabalhar um texto, eu vou trazer sempre um vídeo pra gente é:: (+) pra crescer a discussão da gente. Pra gente enriquecer a discussão, tá! Pessoal, quais são os pontos que vocês viram no vídeo que tem haver com a leitura que vocês fizeram em casa? O que que parece? Parece as realidades? O que que parece?

Aluno 3: As condições que o menino vivia.

P. As condições que o menino do texto vivia se assemelha a muitas crianças daqui. Que mais?

Aluno 4: As condições. A infância perdida.

P. As condições. A infância perdida. O que mais? Muitas crianças deixando de brincar, deixando de fazer as coisas de criança em virtude da falta de oportunidade de estudo. Muito bem! Então agora eu convido vocês pra nós fazermos uma leitura coletiva do texto “O menino” e depois respondermos as questões. Olha! Veja bem! Durante a leitura é:: (+) a cada parágrafo uma pessoa começa, não precisa dizer eu vou lê o primeiro, eu vou lê o segundo, não, naturalmente uma pessoa começa. Tá bom! Então vamos abrir o livro na página (+).

A pergunta “o que seria fazer coisa de criança?” serviu de forma adequada como *andaimagem* nessa situação comunicativa. A partir desse questionamento, o professor vai realizando uma mediação positiva em relação à temática abordada para alcançar o objetivo da discussão que foi fazer com que as crianças percebessem que a leitura também é “coisa de criança”. Essa intervenção se dá com a enumeração do que as crianças vão dizendo e o docente fornece as *pistas de contextualização*. Nessa mediação, se verifica que o docente também utiliza de *pistas paralinguísticas* que acontecem através das pausas entre os turnos ou no mesmo turno.

O professor chama os alunos a fazerem uma análise de uma imagem projetada no quadro, que mostra realidades de algumas crianças bem distintas.

P. Gente, olhando para essa imagem. Vocês acham que as? Olha para essa imagem aqui, vocês acham que a realidade das crianças do Brasil. Vamos falar de Brasil, eu sei que no mundo também existem absurdos com as crianças, mas no Brasil vocês acham que a mesma realidade, a realidade das crianças é uma só?

Aluno 1: Não.

Aluno 2: Ei professor, esse menino tá olhando para as outras crianças brincar.

P. Isso. Exatamente. Você fez a leitura da imagem. O que que vocês acham crianças. O que vocês acham que essa criança ((referindo-se a imagem projetada)) tá trabalhando enquanto essas tão brincando? Quem fala?/

Aluno 3: Por que essas crianças tem condições melhores.

P. Vocês acham que o fator financeiro que influência?

Aluno 3: Com certeza.

P. Essas crianças, elas tem um condição melhor do que essa ((aponta para a imagem)) para estarem brincando. E não tão precisando trabalhar.

Utilizando a imagem projetada que está carregada de significados, tendo em vista que evidencia as realidades socioeconômicas de crianças tão diferentes, o docente vai produzindo andaimes através de pistas de contextualização, e os alunos são envolvidos e motivados a interagirem, emitindo suas opiniões. Ocorrem inferências de ambos os sujeitos envolvidos no processo de leitura da imagem.

P. Como vocês descreveriam o lugar onde essa criança aqui mora?

Aluno 4: Favela.

P. Uma favela.

Aluno 5: Uma comunidade.

P. Uma comunidade. Agora vamos trazer bem pertinho da gente, ôh, vamos trazer essa imagem pra bem perto de nós, se essa se essa criança fosse cajazeirense em que lugar da cidade ela moraria?

Alunos: Na ASA.

P. E por quê?

Aluno 1: Porque é o bairro pobre de Cajazeiras.

P. Porque é o bairro pobre de Cajazeiras. Vocês conhecem alguma criança que mora lá?

Aluno 2: SIM, minha prima.

Alunos: ((risos)).

P. Alguém já viu, alguém já viu alguma criança trabalhando nas ruas de Cajazeiras?

Alunos: SIM.

P. Que tipo de serviço elas estavam fazendo?

Aluno 3: Vendendo cd.

Alunos: (incompreensível).

Aluno 4: Vendendo picolé, vendendo pamonha.

P. Vendendo picolé, vendendo pamonha, (+) cd.

Aluno 5: Vendendo bala.

P. Vendendo o que?

Aluno 5: Vendendo bala.

P. Vendendo bala. Vendendo o que mais?

Alunos: (incompreensível)

P. Chiclete, água.

Nesse momento, o docente contextualiza a temática, trazendo-a para a realidade local e cotidiana que é presenciada pelos alunos que possuem conhecimentos sobre esse fato apesar de serem de origens sociais mais favorecidas. O intuito do professor foi realizar uma conscientização necessária a respeito do assunto, fazendo os alunos refletirem a partir de exemplos extraídos da cultura local onde estão inseridos.

O professor então muda seu enquadre e relata um pouco as suas vivências de infância, passando do *enquadre aula* para o *enquadre memórias*, e inicia contando que assim como os meninos do vídeo, ele também começou a trabalhar ainda criança,

P. Agora deixa eu dizer uma coisa pra vocês. Vocês sabiam que a minha primeira profissão, antes de ser professor, minha primeira profissão aos seis anos de idade, eu era pescador, cês sabiam? ((alguns dos alunos negam com gestos)) Eu era pescador, eu pesquei eu pesquei dos seis aos onze anos. Eu pescava e vendia os peixes. Pescava, tratava e vendia que a gente não vai vender os peixes cheio de escamas, né?! O povo só que o peixe bem tratadinho, então, olha eu saía pra pescar com meu avô, meus tios. Eu morei, eu morei nessa faixa de idade eu morava numa cidade aqui perto de Cajazeiras, Triunfo. Na época que lá tinha água. Aí lá tinha um sítio, uma comunidade chamada Tapera, lá tinha um açude enorme e lá todo mundo ia pescar, então eu pescava. Mas eu nunca acha (+), mas assim eu sempre fui pra escola, eu nunca achei que o fato de eu ter ido pescar é que minha família tava me explorando, eu nunca achei isso sabe! Tanto é que eu nunca reprovei de ano, sabe, sempre tirei boas notas por quê? Porque atrelado ao trabalho eu tinha um outro objetivo que era o estudo, mas isso porque minha família conscientizava, *oh*, você tá trabalhando, mas você precisa estudar, então falta/

Durante as aulas, o professor fez um novo alinhamento da fala para compartilhar uma recordação de sua infância com os discentes, ainda que não tenha deixado de estar dentro do contexto de aula, pois a história do professor estava intimamente atrelada aos exemplos apresentados durante a exibição do vídeo no início das aulas. O que diferenciou esse enquadre foi à mudança postural e a entonação de voz do docente. Ao contar sua história, ele mostrou que é possível dar novos rumos a uma realidade de vida menos favorecida, assim como as daquelas crianças que foram apresentadas nas histórias expostas no vídeo, através do estabelecimento de objetivos e metas, com dedicação e incentivo aos estudos. É o que percebemos na conclusão de sua fala, que ocorreu após uma breve interrupção de um aluno:

P. Então o que falta nessa criança talvez seja o incentivo da família, ((o professor muda o tom de voz)) olha você tá trabalhando, mas busque os estudos também tá. ((retorna ao texto)) Então “O menino” quem começa o texto? Quem começa? Quem começa?

Após essa breve recordação, o professor retoma o *enquadre aula* e é iniciada a leitura coletiva do texto *O menino* com acompanhamento do livro didático de Língua Portuguesa.

P. Isso. Gente deixa eu só dá uma dica pra vocês, existem dois tipos de leitura. Existe a leitura pra gente, que a gente lê só pra gente que pode ser silenciosa ou pode ser bem baixinho e existe a leitura que a gente faz para o outro. Nesse momento nós estávamos fazendo a leitura pra gente ou para o outro?

Alunos: Para o OUTRO.

P. Para o outro. Então tem gente lendo muito baixo, eu sei que vocês conseguem, eu sei que vocês conseguem ler alto. Sabe por que vocês ler alto, porque se vocês tivessem lá na quadra e:: dissessem assim quem quer 100 reais? Você dava um grito EU:: então vocês conseguem falar alto. Então olha, dá próxima vez que nós formos ler um texto coletivamente, nós vamos ler alto, não é gritando, mas é ler alto pra que todo mundo escute tá. Crianças agora vamos a interpretação do texto, eu vou lendo as perguntas (+) Olha eu não fico copiando resposta no quadro não, sabe porque porque perde o sentido da correção num é, imagina só (+) pessoal

agora nós vamos fazer a correção da atividade aí eu pego o lápis e venho pra cá ((o professor faz gesticulação e aponta para o quadro)) e começo, e vamos começar e não termina, e a discussão da atividade, e se alguém respondeu teve uma resposta diferente, mas que também tá certa né, então a gente precisa discuti, certo! Então não faço correção de casa nesse estilo, copiando as questões e só mostrando pra vocês copiarem no caderno que aí não é correção de atividade tá, aí eu vou tá dando uma resposta certa.

Esse enquadre aparece mesclado com ocorrência de novas alternâncias. Sutilmente o docente vai do *enquadre aula* para o *enquadre brincadeira*. De uma explicação sobre o processamento do ato da leitura em sala de aula, o professor passa para uma conversa mais descontraída com tom de brincadeira para dar um exemplo bem prático e de fácil entendimento para os discentes e, na sequência, retoma o *enquadre aula* e explica como ele fará a correção da atividade interpretativa do texto. Através de um conjunto de pistas de contextualização presentes nessa interação, é possível se verificar essa breve mudança de alinhamento, que nesse caso aconteceu em um mesmo turno. O professor começa a correção da atividade e a partir de alguns dos questionamentos, vai formulando conceitos juntamente com os alunos como verificamos a seguir:

P. Em que trecho isso fica explícito? Gente essa palavrinha explícito, o que significa essa palavra?

P. Deduza, olha só, olha só, a orientação que tá dando nessa alternativa, ôh, nessa questão. Deduza gente o que é deduzir? O que é deduzir algo?

A partir dessas indagações, o professor vai construindo com os discentes ideias sobre os termos *explícito* e *deduzir* que irão embasar a discussão sobre o texto em vários momentos. A partir do conhecimento que os alunos já possuíam sobre os termos, o professor faz a confirmação e apresenta uma definição mais ampliada.

Em dado momento, a partir de uma questão da atividade, o educador passa novamente do *enquadre aula* para o *enquadre memórias* e relembra que quando era garotinho, mais ou menos na mesma faixa de idade dos alunos, gostava de soltar pipa.

P. Gente, quem aqui já já já soltou pipa? ((Alguns alunos fazem gestos afirmativos)) Ei, é bom demais né?!

P. Quando eu era/

Aluno 1: Bom quando tá com cerol.

P. Quando eu tinha 13 anos eu morava ali no Leblon, ali perto do açude sabe, e lá a gente empinava pipa, só que a gente, eu não aconselho isso pra vocês tá, não façam isso/

Alunos: Usava cerol.

P. Isso a gente usava cerol, e a gente adorava adorava tora a pipa um do outro.

Aluno 2: É massa demais, hõmi.

P. A gente pegava a canoa, lá tinha uma canoa sabe, a gente pegava a canoa e ia roubar a pipa do outro lá dentro do açude. Eu fiz muita traquinagem quando eu era criança assim na idade de vocês.

Alguns alunos interagem e demonstram mais interesse sobre o assunto. Essas mudanças sutis de enquadres são percebidas através de um conjunto de pistas. Essas sinalizações ocorrem dessa vez com a presença das *pistas paralinguísticas* com o ritmo mais lento e as hesitações nas falas, e com as *pistas não vocais* que ocorreram com a movimentação corporal e a gesticulação utilizados pelo professor.

O professor segue realizando a correção da atividade com a participação ativa de boa parte da turma. E, em dados momentos, o docente precisa chamar a atenção de alguns alunos que não estão participando e alegam como motivo a falta do material didático, porém o docente enfatiza que, mesmo sem o livro, o aluno precisa prestar atenção no conteúdo em estudo, reforçando a ideia que eles precisam prestar atenção redobrada, visto que o assunto é importante e eles estão sem o material.

Antes de encerrar as aulas, o professor utilizou ainda o texto *Meninos carvoeiros*, de Manoel Bandeira, como forma de finalizar a discussão das aulas sobre o trabalho infantil.

P. Olhe, eu tinha planejado, olha eu agradeço demais e fico muito feliz, quer me deixar feliz participe da aula assim como algumas pessoas participaram, até aquelas pessoas que não falaram, mas que ficaram olhando, isso tudo foi muito bom, eu to muito emocionado, acho que eu vou chorar, não brincando. (+) Olha só, eu tinha planejado pra gente ir lá pro juazeiro, não Juazeiro do Norte, o juazeiro aqui da Escola onde vocês lancham, mas lá tá tudo molhado eu já vi que tá tudo molhado e não dá certo, pra gente fazer a leitura expressiva do texto, que um vai ler pro outro, prestando atenção na entonação, na pausas, olha só, olha só, eu vou ler um texto pra vocês que tem relação com isso que nós trabalhamos aqui, eu vou ler esse trecho e vocês vão achar alguma coisa estranha. Presta Atenção! “Os meninos carvoeiros” escutem vocês vão achar estranha a minha leitura. Os meninos carvoeiros passam a caminho da cidade é carvoeiro e tão e vão tocando os animais com um re relho enorme os burros são magrinhos e velhos cada um cada um leva seis sacos de carvão de lenha a aniagem é toda re remendada os carvões caem pela boca da noite vem uma velhinha recolhe/

Aluno 5: Dê uma pausa.

P. Ela já percebeu o que tava de errado na minha leitura/

Aluno 5: Dê uma pausa ai.

P. Ela já percebeu. O que foi que ela tava errado?

Alunos: (incompreensível)

P. Eu tava lendo sem respeitar as pausas.

Alunos: As vírgulas.

P. As vírgulas, eu li o texto numa mesma entonação.

Aluno 1: Leu muito rápido.

P. Li muito rápido, não deixei a pessoa pensar sobre o que eu tava lendo, agora vamos escutar esse texto.

Nessa passagem, verifica-se novamente uma mesclagem sutil de enquadres, o professor agradece a participação dos discentes na discussão sobre o texto *O menino no enquadre aula* no qual também podemos observar um tom de humor e, em seguida, faz uma brincadeira sobre *o juazeiro árvore* e passa rapidamente para o *enquadre brincadeira* e, em seguida, retorna ao *enquadre aula*.

Antes do desfecho da aula, o professor traz o texto *Meninos carvoeiros* para abordar a importância da entonação e das pausas durante o ato da leitura. Para exemplificar, ele faz uma leitura do texto num ritmo bastante acelerado e sem nenhuma pausa, o que causa estranheza nos alunos que percebem logo e começam a pedi-lo para que leia mais pausadamente. O docente também procura fazer a correlação entre os dois textos.

Após a leitura de *Meninos carvoeiros*, realizada por uma das alunas, o professor procura saber dos discentes se eles conseguem ver alguma semelhança nas histórias contidas em ambos os textos e no vídeo apresentado no início das aulas, e prontamente os alunos identificam que ambos os textos e o vídeo abordam a mesma temática que é a questão do trabalho infantil.

Com base no exposto, refletir sobre o fazer pedagógico e sobre as estratégias de ensino é papel do professor. A observação dessas aulas fez com que compreendêssemos que o professor é o mediador desse processo interativo de ensino. Identificamos isso em diversos momentos em suas falas como quando solicitava a participação dos alunos, chamava a atenção, pedindo silêncio ou que fizessem a leitura dos textos etc.

Em sala de aula, as funções e os papéis dos participantes são bem definidos, as construções interativas vão fluindo através da própria estrutura organizacional do ambiente sala de aula, que permite que haja negociações entre as falas dos participantes e trocas de saberes e conhecimentos, cada um dos participantes se reconhecem e conseguem utilizar adequadamente as regras necessárias nessa situação comunicativa.

Percebemos que, mesmo sem que o professor tenha ciência dessa teoria sobre as estratégias pedagógicas de ensino em eventos de leitura, o docente faz utilização dessas práticas em sala de aula como um ato condicionado e estabelecido de sua prática enquanto o agente ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Através da utilização dessas estratégias pedagógicas, o professor propicia aos alunos uma aprendizagem mais consistente, pois elas possibilitam uma gama de atividades no processo de interação e no envolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino como, por exemplo, em suas falas o docente pode (re)começar uma situação interativa, encerrar alguma situação que esteja dificultando o entendimento, reformular questões para

facilitar a compreensão, lidar com as mudanças etc. É importante que o professor esteja atento e aberto a essas situações que ocorrem na interação em sala de aula, isso é condição essencial para proporcionar uma aprendizagem mais significativa no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eventos de leitura realizados em sala de aula são momentos importantes nos quais o(a) professor(a) pode auxiliar o aluno na construção de saberes e conhecimentos. Com a observação dessas aulas, constatamos como isso ocorre na prática nos processos interativos entre professor e alunos. Identificamos a função de cada um dos participantes, o que nos fez refletir principalmente sobre o fazer pedagógico, e como as escolhas das estratégias de ensino podem auxiliar a aprendizagem e permitir um maior envolvimento dos sujeitos.

No período em que tivemos a oportunidade de entrar em contato direto com as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas em sala de aula, foi possível perceber vários pontos positivos nas práticas pedagógicas do docente, que se basearam numa perspectiva sociointeracionista de ensino da leitura, pois nossos estudos apontaram que o trabalho com a leitura através de uma concepção sociointeracionista pode tornar as aulas de língua materna bem mais produtivas e significativas já que, nessa ocasião, os alunos têm a oportunidade de compartilhar e colocar em evidência suas próprias experiências ao mesmo tempo em que fazem o uso da linguagem.

Com base na análise das aulas observadas, atentamos para a presença das seguintes categorias e das suas respectivas subcategorias de análise: *pistas de contextualização* (linguísticas, paralinguísticas, prosódicas, e não vocais), e dos *enquadres verbais* (sinalizações, marcadores verbais e não verbais, registro linguístico, mudança de registro, mudança de enquadre, enquadres conflitantes, enquadres simultâneos).

Identificamos a presença maior de algumas das subcategorias das pistas de contextualização como as *paralinguísticas* e as *prosódicas* em relação às demais. E no caso dos enquadres, constatamos a presença de três tipos: *enquadre aula*, *enquadre memórias*, e *enquadre brincadeira*. O *enquadre aula* abordava os temas ligados ao estudo do conteúdo proposto no dia; o *enquadre memórias* englobava alguns recordações pessoais do docente; já o *enquadre brincadeira* apresentava brincadeiras do professor como forma de descontrair o ambiente de ensino. Em dados momentos, porém havia um hibridismo entre esses enquadres em uma mesma situação comunicativa.

Partindo dos pressupostos que nortearam esta pesquisa traçamos nossa metodologia, bem como os objetivos de modo que atendessem assim as perspectivas estabelecidas, os resultados apresentados mostraram que todas as etapas foram importantes e decisivas para a

construção desse trabalho, o qual apresentou resultados satisfatórios que atenderam as expectativas de nosso estudo.

Nossa análise nos fez perceber que o professor fundamenta sua prática numa perspectiva sociointeracionista, proporcionando a participação ativa dos alunos, com a utilização de *andaimés* que se efetiva através de diversos recursos linguísticos no transcorrer das aulas, evidenciando que essa prática se torna uma importante ferramenta no processo interativo de mediação pedagógica.

Diante desses apontamentos, entendemos o quanto é importante a tarefa de ensinar quaisquer que sejam as temáticas abordadas no âmbito escolar, e que o(a) professor(a) de língua portuguesa, além de ensinar a agir comunicativamente nas mais diversas situações sociais existentes, também precisa instigar e incentivar seus alunos a quererem mais, a si reconhecerem mais, e conseqüentemente conhecerem mais sobre a sua própria língua, e com isso contribuir no processo de formação pessoal, sociocultural e política dos discentes.

Nesse contexto, entendemos que o fazer pedagógico docente também deve se adequar às realidades distintas encontradas em cada sala aula, e que é essa diversidade cultural que deve conduzir a prática docente, por isso cabe ao professor fazer inferências voltadas à realidade vivenciada pelo aluno e desenvolver uma formação capaz de compreender a realidade do aluno para poder agir positivamente sobre ela.

Por fim, salientamos que não se trata de discussão concluída sobre a utilização de estratégias pedagógicas em sala de aula, antes de tudo é uma contribuição, até porque acreditamos que novas pesquisas precisam e devem ser realizadas como forma de possibilitar uma maior reflexão e conseqüente entendimento acerca do processo interativo que acontece entre professor-aluno. No entanto fica esta como incitação à continuidade do debate.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. de F. A vivência da leitura na escola: as multifaces dos modos de ler. In: FRANCELINO, P. F. (Org.). **Linguística aplicada à língua portuguesa: reflexões teórico-metodológicas**. João Pessoa: UFPB, 2011.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidências de pesquisa. **Horizonte de Linguística Aplicada**, Cidade, n. 1, Ano 10, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/3976/5020>>. Acesso em: 9 dez. 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. et al. (Org.). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- _____. FERNANDES DE SOUSA, M. A. **Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização**. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=81:andaimes-e-pistas-de-contextualizacao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006>>. Acesso em: 18 dez. 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRIGATTE, R. Pistas de contextualização na sinalização do jogo de enquadres em uma situação de conflito. **Caderno Seminal Digital**, Ano 15, N. 11, V11, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/9828/7693>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- CAETANO, M. M. Sociolinguística Cultural. **SOLETRAS**, Ano X, N. 20, jul./dez. 2010. São Gonçalo: UERJ, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/5170/3793>>. Acesso em: 8 set. 2016.
- CASTANHEIRA, S. F. **Estudo Etnográfico das Contribuições da Sociolinguística à Introdução ao Letramento Científico no Início da Escolarização**. 2007. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3171/1/Dissert_Salete%20Flores%20Castanheira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

CAVALCANTE, M. C. B. **Sociolinguística**. Letras libras. João Pessoa: UFPB, 2010.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

COELHO, I. L. et al. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, R. M. K.; LIMA, G. de O. S. **Sociolinguística**. CESAD – Centro de Educação Superior a Distância – UFS, São Cristóvão – SE, 2010. Disponível em: <<file:///E:/Downloads/Sociolinguistica%20EaD%20.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2016.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GOMES, Y. L. S. Sociolinguística e o ensino de língua materna: análise das interações em sala de aula. In: SIELP. v. 2., n. 1., 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_305.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 149-182.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LIMA ARRAIS, M. N. de. Interação e Mediação: Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura. In: **Perspectivas para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino fundamental II**, Campina Grande, v. único, p. 38-54, maio. 2015. Disponível em <<http://www.ufcg.edu.br/~profletras/images/pdf/Ebook.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo - SP: Ática, 1998.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

TANNEN, D. WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. Exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 183-214.

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; ALVIM, M. T. de F. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa**. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. [Org. Michel Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman] [Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
Campus de Cajazeiras – Paraíba**

ANEXO – A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Pesquisadores: Maria Nazareth de Lima Arrais – professora orientadora
Eliane Pereira Cavalcante – acadêmica orientanda

PROCESSOS DE MEDIAÇÃO E LEITURA EM SALA DE AULA		
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
MEDIAÇÃO	PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO	Pistas linguísticas; Pistas paralinguísticas; Pistas prosódicas; Pistas não-vocais;
	ENQUADRES VERBAIS	Sinalizações; Marcadores verbais e não verbais; O registro linguístico; Mudança de registro; Mudança de enquadre; Enquadres conflitantes; Enquadres simultâneos;

Observação:

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

APÊNDICE – A: AUTORIZAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA

MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Pesquisadores: Maria Nazareth de Lima Arrais – professora orientadora
Eliane Pereira Cavalcante – acadêmica orientanda

Objetivo Central do estudo: Nosso projeto de pesquisa tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da sociolinguística interacional, a mediação pedagógica em eventos de leitura em sala de aula como estratégia pedagógica.

Papel dos participantes: Pretende-se a sua colaboração no sentido de permitir a utilização do espaço para a aplicabilidade do presente projeto na Instituição de Ensino, que proporcionará uma coleta de dados com professor e alunos, o que nos permitirá tecer reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula. Os dados obtidos servirão para análise e eficácia do Projeto de Pesquisa.

Papel dos Investigadores: A pesquisadora deste projeto compromete-se em garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação, sem que haja repercussões negativas aos participantes ou àqueles que se recusarem a participar.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, responsável por esta Instituição de Ensino, autorizo o uso do espaço do Colégio Nossa Senhora de Lourdes para fins de pesquisa e publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação dos participantes envolvidos.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

_____, ____ de _____ de 2017.

(Assinatura e carimbo)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

APÊNDICE – B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) no estudo **MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL**, coordenado pela professora Maria Nazareth de Lima Arrais, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar, sob a perspectiva da sociolinguística interacional, a mediação pedagógica em eventos de leitura em sala de aula como estratégia pedagógica, e para empreender tal projeto se faz necessária esta pesquisa de campo para que possamos coletar dados e tecer reflexões que servirão de base para o desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: observação(ões) da(s) aula(s), antes, porém, receberá as devidas orientações. Os riscos envolvidos com sua participação são: desconforto pelo tempo exigido ou até algum constrangimento. Caso haja desconforto ou constrangimento, você pode optar por desistir da realização da pesquisa, sem que isto lhe cause nenhum prejuízo. Os benefícios da pesquisa serão: aumento de conhecimento de ambos os sujeitos envolvidos na pesquisa, que acarretará na melhoria do processo de mediação em eventos de leitura, e em uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura no âmbito escolar.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Pra. Maria Nazareth de Lima Arrais, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
 Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP - UAL
 Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Casas Populares, Cajazeiras - PB
 Telefone: (83) 8823-6401
 E-mail: nazah_11@hotmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

_____, ____ de _____ 2017.

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário ou responsável legal

Maria Nazareth de Lima Arrais