



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**MARIA CELMA VIEIRA SANTOS**

**A MEDIAÇÃO DO PENSAR ALTO EM GRUPO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
II: A INTERFACE ENTRE EIXOS TEMÁTICOS TRANSVERSAIS E EVENTOS  
DE LETRAMENTO**

**CAJAZEIRAS – PB  
2016**

**MARIA CELMA VIEIRA SANTOS**

**A MEDIAÇÃO DO PENSAR ALTO EM GRUPO NO ENSINO FUNDAMENTAL  
II: A INTERFACE ENTRE EIXOS TEMÁTICOS TRANSVERSAIS E EVENTOS  
DE LETRAMENTO**

**Dissertação apresentada ao  
programa de Pós-Graduação –  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS, da Universidade  
Federal de Campina Grande – UFCG,  
Centro de Formação de Professores  
– CFP Cajazeiras-PB, como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre.**

Professor-Orientador: Dr. Nelson Eliezer  
Ferreira Júnior.

CAJAZEIRAS  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

S237m Santos, Maria Celma Vieira.  
A mediação do pensar alto em grupo no ensino fundamental II: a interface entre eixos temáticos transversais e eventos de letramento / Maria Celma Vieira Santos. - Cajazeiras, 2016.  
104p.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Leitura Crítica. 2. Formação do aluno. 3. Língua portuguesa - ensino. 4. Mediação. 5. Letramento. 6. Ensino fundamental. 7. Pensar Alto em Grupo. I. Ferreira Júnior, Nelson Eliezer. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028.6(043)

**MARIA CELMA VIEIRA SANTOS**

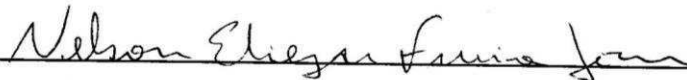
**A MEDIAÇÃO DO PENSAR ALTO EM GRUPO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: A INTERFACE ENTRE EIXOS TEMÁTICOS TRANSVERSAIS  
DESAFIOS DE LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação –  
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Centro de  
Formação de Professores – CFP Cajazeiras-PB, como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre.

Professor-Orientador: Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior

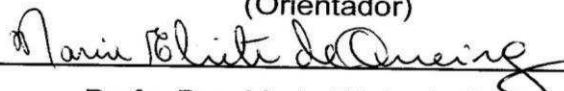
Aprovada em: 23/11/2016

**Banca examinadora**

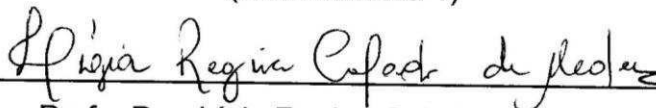


**Prof. Dr. Nelson Eliezer Ferreira Júnior**

(Orientador)



**Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz**  
(Examinadora 1)



**Profa. Dra. Lígia Regina Calado de Medeiros**  
(Examinadora 2)

**Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva**  
(Suplente)

Aos meus filhos:  
Edésio César e Ciro Eduardo, razões da minha vida!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro a lugar, ao Pai Celestial, sempre presente ao longo do meu caminho. Obrigada pelas bênçãos recebidas.

A Edésio, meu esposo, parceiro de uma vida. Obrigada pela torcida, por cuidar dos nossos filhos em minha ausência e por acreditar em mim, acima de tudo.

Aos meus filhos, que me ensinaram a ser sempre melhor. Obrigada por serem Luz em meu caminho!

Aos meus pais, Seu Antônio e Dona Celina, meu porto seguro. Obrigada por tudo!

Às minha irmãs, Célia, Celimar, Celione e Cirleidy, mulheres empoderadas e especiais. Obrigada por estarem comigo em todas as horas.

Ao meu querido orientador Professor Nelson Ferreira Júnior, pelo direcionamento e por sempre acreditar na nossa pesquisa, incentivando-me no processo de construção de compreensões. Obrigada!

À Débora, Eliana, Iskaime e Juliane, que pegaram em minha mão e caminharam junto comigo.

À amiga e exemplo de professora, Herlane Teixeira, alguém com quem eu sempre posso contar.

À Edilane Ferreira, pelo apoio incondicional.

Aos colegas de curso, obrigada pelos momentos marcantes que vivemos!

À Direção e aos colegas da Escola Dom Antonio Campelo, obrigada pelo apoio e parceria.

Aos meus queridos alunos, que sempre torceram por mim. Obrigada pelas manifestações de carinho, pelos recadinhos e orações.

À Coordenação do Profletras, no CFP de Cajazeiras-PB, nas pessoas dos professores Onireves Monteiro de Castro e Jorgevaldo de Souza Silva. Agradeço a atenção e zelo a mim dispensados sempre.

À Lidiane Lira, pelo carinho e atenção a mim dispensados.

Ao governo do Estado do Pernambuco, agradeço pela liberação que me concedeu para cursar o mestrado.

*“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.”*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Neste trabalho, a leitura é concebida como uma prática social, construída através do diálogo, da troca de experiências e da interação. O objetivo geral desta pesquisa é aplicar a prática da leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), na interface com textos do eixo transversal, como contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e reflexivo e o professor como agente de letramento. A discussão teórica abrangeu as concepções de leitura segundo Coracini (1995;2005), os estudos acerca do letramento (KLEIMAN, 1995; 2006; SOARES, 2006; STREET, 2014), a co-construção dos sentidos na interação verbal (PONTERCORVO, 2005), a concepção de sujeito sócio-historicamente constituído (BAKHTIN, 2003) e o letramento crítico (FREIRE, 1987; 1996). A metodologia utilizada foi a qualitativa de natureza interpretativista (BORTONIRICARDO, 2009), por meio da qual foi realizada uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), focalizando a mediação como estratégia facilitadora da compreensão leitora e a orquestração das vozes dos alunos. A pesquisa foi realizada com um grupo de sete alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual. Os instrumentos para coleta de dados foram o PAG (ZANOTTO, 2014) e os diários reflexivos de leitura (MACHADO, 1998). A análise dos dados evidenciou a importância do PAG como instrumento pedagógico - uma vez que por meio dessa prática foi possível garantir espaço para a voz e para a subjetividade dos alunos, além de estimular a argumentação e a construção da criticidade. A utilização das perguntas como elemento mediador estimulou a reflexão e incitou a interação entre os participantes. No final do processo, é possível afirmar que houve uma reconfiguração na minha atuação, pois assumi o papel de mediadora e de agente de letramento.

Palavras-chave: Leitura Crítica. Mediação. Letramento. Pensar Alto em Grupo.



## **ABSTRACT**

This study conceives reading as a social practice built through dialogue, through the exchanging of experiences and through interaction. The main goal is to apply the Think-Aloud (TA) reading technique with texts from the transverse axis, both as a contribution for the students' development as critical and reflective readers and for the teacher as a literacy facilitator. The theoretical framework comprises Coracini's (1995;2005) concepts of reading, the literacy studies (KLEIMAN 1995; 2006; SOARES 2006, STREET, 2014), the co-construction of the senses in verbal interaction (PONTECORVO, 2005), (BAKHTIN, 2003) notion of the subject constructed socially and historically, and (FREIRE, 1987;1996) critical literacy. The methodology used was qualitative of interpretative nature, (BORTONI-RICARDO, 2009), through which an Action Research (THIOLLENT,1986) was conducted so as to focus on my practice as a mediator and caster of the students' voices. The study was done with a group of seven students from a public school in the 9th year of Brazilian "Ensino Fundamental". The tools for collecting data were PAG (ZANOTTO, 2014) and the reflective reading journals (MACHADO, 1998). Data analysis showed the importance of PAG as a pedagogical tool – once it allows students to have a voice and to exercise their subjectivity while stimulating argumentation and the building of criticism. The use of questions as a mediation tool motivated reflection and incited interaction among the participants. At the end of the process, it is possible to state that there was a reconfiguration of my practice, for I took on the role of mediator and literacy facilitator.

Key-words: Critical Reading. Mediation. Literacy. Think-Aloud.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Textos que foram lidos nas vivências pedagógicas do PAG .....	51
Quadro 2 - Alunos que elaboraram o diário reflexivo .....	52
Quadro 3 - Primeiro recorte: estabelecendo contato .....	54
Quadro 4 - Segundo recorte: reconhecendo aspectos do texto .....	55
Quadro 5 - Terceiro recorte: desvelando sentidos .....	57
Quadro 6 - Quarto recorte: discutindo as relações de gênero .....	59
Quadro 7 - Primeiro recorte da segunda vivência: detectando empatias .....	64
Quadro 8 - Segundo recorte da segunda vivência: reconhecendo a palavra como signo ideológico .....	67
Quadro 9 - Terceiro recorte da segunda vivência: Texto - um projeto de dizer	70
Quadro 10 - Quarto recorte da segunda vivência: discutindo a relação entre as redes sociais e os discursos que nelas circulam .....	74
Quadro 11 - Primeiro recorte da terceira vivência: Refletindo sobre o uso do suporte audiovisual .....	77
Quadro 12 - Segundo recorte da terceira vivência: desvelando estereótipos ..	79
Quadro 13 - Terceiro recorte da terceira vivência: discutindo a relevância das informações contidas no texto (presença do discurso científico) .....	82
Quadro 14 - Quarto recorte da terceira vivência: refletindo sobre a escola enquanto .....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....</b>	<b>19</b>
2.1 A LEITURA NA ESCOLA.....	19
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	23
2.2.1 Concepção <i>Bottom-up</i> .....	23
2.2.2 Concepção <i>Top-down</i> .....	25
2.2.3 Concepção Interativa ou Integradora.....	26
2.2.4 Concepção Interacionista: a leitura como processo discursivo.....	27
2.3 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL .....	29
2.4 PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO .....	34
<b>3 A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA COMPREENSÃO LEITORA .....</b>	<b>38</b>
3.1 AS PERGUNTAS NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA .....	39
3.1.1 CATEGORIZANDO O ATO DE PERGUNTAR.....	40
3.1.2 PERGUNTAS PARA VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTO.....	40
3.1.3 PERGUNTAS QUE ESTIMULAM O PENSAMENTO.....	41
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>43</b>
4.1 PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA .....	43
4.2 PESQUISA-AÇÃO .....	45
4.3 DEFINIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA.....	46
4.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	47
4.4.1 O Pensar Alto em Grupo .....	47
4.4.2 As vivências.....	49
4.4.3 Textos utilizados nas vivências.....	50
4.4.4 Os diários reflexivos de leitura.....	51
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>53</b>
5.1 A PRIMEIRA VIVÊNCIA – TEXTO A MOÇA TECELÃ.....	53
5.2 ANÁLISE DA SEGUNDA VIVÊNCIA – TEXTO RACISMO.....	64
5.3 TERCEIRA VIVÊNCIA – CURTA-METRAGEM BONECA NA MOCHILA .....	76
5.4 OS DIÁRIOS REFLEXIVOS DE LEITURA.....	88

<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>101</b>
Anexo A – Texto: Vivência 1 .....	101
Anexo B - Texto: Vivência 3.....	103
Anexo C – Texto: Vivência 6.....	105
Anexo D - Diários Reflexivos de Leitura.....	106

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, p. 55): “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos...” Nessa perspectiva a leitura é entendida como uma prática eminentemente social, que transcende a mera decodificação e que se constitui na interação social. O texto, por sua vez, é evidenciado em seu caráter multifacetado, desencadeador de inúmeras leituras.

E foi esse viés que busquei explorar ao elaborar esta pesquisa, que está alinhada com o Dialogismo de Bakhtin e com o Letramento Crítico de Paulo Freire. O cerne desse trabalho, de cunho interventivo, está na aplicação da prática da leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), na interface com textos do eixo transversal, como contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e reflexivo e o professor como agente de letramento.

Neste trabalho, a leitura é concebida como uma prática construída através do diálogo, da troca de experiências e do ato de exprimir sua própria subjetividade. Nesse processo, a confluência de vozes na interação social favorece a construção dos sentidos na leitura, em uma ação realizada colaborativamente, não havendo detentor do saber absoluto: nem o professor, nem o livro didático. A aprendizagem da leitura, nesse contexto, não é vista como um processo autônomo, isolado, visto que o pensamento, o conhecimento e o raciocínio são também, e prioritariamente, atividades sociais (PONTECORVO, 2005).

Nas práticas escolares, ancoradas nesse paradigma, a sala de aula se configura como um ambiente discursivo e polifônico, pois nela se entrecruzam diferentes sujeitos: professores, alunos, autores de livros didáticos, material escrito e muitas outras vozes que ocupam esse espaço. Essa multiplicidade de vozes além de permitir a construção de múltiplas leituras – uma vez que leva em conta o conhecimento de mundo adquirido pelos alunos ao longo de suas vidas, sua história e os discursos que os circundam em seus contextos,

contribui para a formação de leitores críticos capazes de perceber as questões ideológicas que subjazem aos textos trabalhados na escola.

Contudo, ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 42), “a escola vem produzindo leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com grandes dificuldades para compreender o que tentam ler”. Isso se deve a uma postura calcada na concepção tradicional de ensino que ainda induz a alguns equívocos, como, por exemplo, a utilização do texto como um pretexto para o ensino de gramática, bem como um depósito de informações. Kleiman (2002), comenta que essas práticas desmotivadoras provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.

As aulas de leitura calcadas nesse perfil de prática pedagógica tendem a silenciar o aluno pois a ele cabe ouvir e assimilar o que o mestre tem a dizer (CORACINI, 1995). Essa prática também está presente na concepção bancária da educação criticada por Freire (1987), a qual assim define o professor: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (p. 38).

O livro didático, quando utilizado de forma mecânica, contribui para a disseminação dessa concepção de leitura, uma vez que ainda é o principal mediador do ensino promovido pela escola, contudo, esse material didático nem sempre acompanha as mudanças e as necessidades da nossa época, pois, as atividades de compreensão ainda priorizam a decodificação e a identificação de conteúdos em detrimento das atividades que conduzam à reflexão e à construção da criticidade. A esse respeito, Marcuschi (2003, p. 50) comenta que:

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão.

A leitura, dessa forma, consiste em uma atividade limitada, que não permite a articulação entre os textos do livro didático e os saberes construídos pelo aluno em seu contexto sociocultural. A preocupação maior é com o ensino

de aspectos da norma padrão, concentrando-se na resolução de problemas ortográficos e gramaticais. Dessa forma, as práticas de leitura ficam vinculadas às sugestões apontadas pelo livro didático. Ao professor cabem duas possibilidades: ele pode ter uma atitude crítica e questionar-se a respeito da adequação do material à determinada realidade ou ele pode sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional e buscar apoio no livro didático, utilizando-o como muleta (SOUZA, 1995).

Ainda sobre a leitura no livro didático, Lajolo (2011, p. 12) afirma que:

O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados são alguns dos números mais atuais do espetáculo que, ao longo do território nacional, mestres, menos ou mais treinados, estrelam para plateias às vezes desatentas, às vezes rebeldes, quase sempre desinteressadas, sobrando a seção de queixas e reclamações para congressos, seminários, cursos de atualização e congêneres, ou então pesquisas como a que aqui está sendo comentada.

Em minhas aulas de leitura, utilizei esse *script* mencionado por Lajolo. Esse processo era iniciado pela leitura oral do texto, durante a qual eu escolhia justamente aquele aluno que estava conversando e o designava para lê-lo, partindo do ponto em que o colega havia parado. Uma espécie de reprimenda para a falta de atenção e uma garantia de obter o silêncio na sala de aula. Logo após, eu falava um pouco sobre o texto e orientava os alunos a responderem o exercício.

Durante a correção, havia um processo monológico: eu escolhia alguns alunos para ler as respostas que haviam atribuído as questões, contudo, depois que o aluno terminava de ler a sua resposta, eu escrevia no quadro aquela sugerida pelo livro didático e eles, muitas vezes, apagavam o que haviam escrito para transcrever a resposta adequada.

Esse protocolo didático foi tornando as aulas de leitura enfadonhas e desestimulantes, ao ponto de os alunos preferirem exercícios de ortografia e anotação de conteúdos no caderno. Desse modo, fui percebendo que a minha postura estava contribuindo para que os alunos não tivessem interesse pelas atividades de leitura.

Outro ponto relevante diz respeito à constatação de que os textos utilizados nas aulas não estabeleciam conexões com a realidade dos alunos. Percebi que enquanto a escola se configura como universo complexo, diverso e polifônico – carente de problematização das questões que permeiam o nosso tempo – o livro didático não apresentava textos que abordavam temas concernentes à convivência em sociedade e à veiculação de valores e preconceitos. Considero que o trabalho com esses temas na sala de aula pode “[...] tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (BRASIL, 1998, p. 59).

Temas como a identidade feminina, diversidade étnico-racial e relativos a questões de gênero e sexualidade são, na maioria das vezes, silenciados na escola, e a não discussão desses temas converge para a formação de indivíduos indiferentes a tais questões e para a inexistência de ações que favoreçam a criação de uma cultura de diálogo e de respeito às diferenças. Sempre achei incômodo que, apesar da necessidade de discussão dessas questões, tudo ficasse relegado a uma mera e superficial formalidade tais como: entrega de rosas no Dia Internacional da Mulher e a apresentações culturais no Dia da Consciência Negra.

Nos PCN, os temas transversais são assim definidos:

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesse contexto, considerando a leitura como prática social e levando em conta que um dos pilares da educação atual é educar para o convívio com os outros, a opção por textos que evidenciem temas do eixo transversal pode



favorecer a formulação de questionamentos, suscitar discussões e instrumentalizar os alunos a participarem da cultura, das relações sociais e políticas, utilizando a escola como espaço para a discussão das questões relevantes da sociedade: a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, o combate às discriminações e a importância da solidariedade e do respeito.

Atrelada à constatação citada acima, também foi possível detectar as dificuldades do aluno do ensino fundamental II – 6º ao 9º ano, em fazer a leitura crítica de textos, desvelar sentidos, fazer julgamentos e avaliações autônomas. Essas dificuldades perduram até o ensino médio e, como resultado, o baixo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, e o *scores* sofríveis nos indicadores que avaliam as habilidades de leitura.

A partir do exposto, não foi difícil constatar que a metodologia calcada nas considerações expostas acima, embora recorrente, mostra-se ineficaz. Assim, a partir da reflexão sobre a minha prática e consciente da necessidade de reformulá-la, surgiu o interesse com relação à busca de práticas pedagógicas que focalizassem a leitura a partir de um novo paradigma.

Nesse sentido, busquei estabelecer interlocução com teóricos que enfatizam a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas, sobretudo no ensino-aprendizagem da leitura. Considero que a formação docente é fundamental, já que não pode haver uma prática eficiente sem que esteja fundamentada num arcabouço teórico consistente e objetivo. E isso só é possível quando o professor busca uma formação continuada que extrapola os eventuais encontros ou treinamentos e burla o paradoxo: novas teorias, velhas práticas.

Assim, buscando respostas para as inquietações concernentes a minha prática pedagógica, ingressei no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que tem como foco qualificar os docentes/mestrandos, instrumentalizando-os para atuar frente às novas demandas do ensino da língua. Nesse contexto, o PROFLETRAS apresenta um outro aspecto relevante: permite a problematização das práticas de ensino da língua aliada à reflexão.

Dentro dessa orientação, optei pela elaboração de uma pesquisa-ação crítica, no intuito de investigar, refletir, avaliar e reformular as minhas ações em sala de aula.

A fim de responder aos questionamentos no que concerne ao desenvolvimento da leitura crítica e da mediação do professor enquanto agente de letramento, o presente trabalho será embasado numa abordagem qualitativa que se fundamenta na perspectiva de que “existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

Os dados obtidos buscam responder às questões que norteiam esta pesquisa e que são:

- Como eu, professora, posso fazer a orquestração e a mediação das vozes dos alunos, na prática do Pensar Alto em Grupo?
- A prática do Pensar Alto em Grupo favorece a formação do aluno como leitor crítico?

Este trabalho orienta-se, ainda, pela pesquisa-ação, pois se espera que tanto a professora/pesquisadora quanto os estudantes envolvidos sejam, como assevera Thiollent (1986), coparticipantes na construção do conhecimento e transformadores de suas próprias ações.

Os objetivos específicos são: promover eventos de mediação de leitura em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Dom Antônio Campelo, na cidade de Petrolina-PE; investigar, no campo de estudo, o papel do professor no processo de formação de leitores críticos; oportunizar que os alunos registrem suas impressões acerca dos temas abordados, a partir da redação de diários de leitura e produzir um curta metragem retratando as vivências de leitura, no PAG.

Este estudo está organizado em cinco capítulos, os quais versam sobre concepções de leitura e letramento, a mediação pedagógica no ensino-aprendizagem de leitura e compreensão leitora, práticas de letramento e o Pensar Alto em Grupo – PAG como contribuição para a formação do leitor proficiente. No segundo capítulo, abordamos várias concepções de leitura, na visão de diferentes autores, a exemplo de Bakhtin (2003; 2006), Bortoni-Ricardo (2009), Coracini (2005; 1995), Freire (1981), Kleiman (2013; 2002), Pontecorvo (2005), Solé (1998), Street (2014), Zanotto (2014).

Em seguida, no terceiro capítulo, abordo a mediação pedagógica como estratégia facilitadora no processo de compreensão leitora e a sua importância

no desenvolvimento do leitor crítico e proficiente. Ainda no terceiro capítulo, discuto a importância das perguntas como instrumentos de mediação nas práticas de leitura.

No quarto capítulo, descrevo a caracterização da metodologia do trabalho, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos para coleta dos dados e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

No quinto capítulo, procedo a análise e discussão dos dados e apresento os sentidos construídos pelos participantes da pesquisa por meio do PAG, a partir da leitura dos textos: *A moça tecelã*, conto de Marina Colasanti; *Racismo*, crônica de Luís Fernando Veríssimo; e *Boneca na Mochila*, curta-metragem dirigido por Reginaldo Bianco.

Desse modo, iniciamos o segundo capítulo falando sobre as várias concepções de leitura.

## 2 LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nesse capítulo, apresento teorias que abordam questões referentes à leitura e ao letramento, com intuito de refletir sobre as práticas de leitura no contexto escolar, as diferentes concepções de leitura, o papel do professor como mediador e as implicações no processo de ensino-aprendizagem da leitura. Dessa maneira, abordo inicialmente a leitura no contexto escolar discutindo sobre as práticas escolares de ensino da leitura, estabelecendo um diálogo com as teorias

A seguir, apresento as diferentes concepções de leitura, iniciando com a visão *Top down* ou descendente, que defende o texto como única fonte de sentido; a *Bottom Up* ou ascendente, que enfatiza o leitor como fonte única de sentido; e a concepção integradora, que é a síntese dos modelos anteriores.

Prosseguindo, abordo a leitura enquanto prática social, que se alinha com a minha pesquisa e, além disso, discorro sobre letramento ideológico e práticas de letramento. Em seguida, apresento o Pensar Alto em Grupo (PAG), prática de letramento cujo pressuposto fundamental é dar espaço para voz e para subjetividade dos alunos/leitores, possibilitando a negociação e construção de novas e diferentes leituras.

Finalizando, apresento o conceito de mediação pedagógica, pois ele é fundamental para compreendermos os processos de compreensão de leituras de textos em grupo.

### 2.1 A LEITURA NA ESCOLA

A leitura é um bem cultural, um atributo indispensável na inserção de um sujeito em um determinado contexto social. Na sociedade grafocêntrica, impulsionada pelas diversas linguagens, mídias e suportes, a leitura é uma prática social básica, pois é preciso ler para interagir nas diversas situações e exercer efetivamente a cidadania.

Antunes (2009, p. 193) afirma que:

Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da

história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo.

A leitura é uma prática que desenvolve a autonomia da pessoa enquanto cidadão. Uma pessoa que domina o universo da palavra é capaz de entender o mundo que o cerca, de modo que possa atuar nele conscientemente. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental, pois é, por excelência, o local destinado para criar nos alunos/as o hábito da leitura, é nela que as práticas sistematizadas de leitura acontecem.

Para Orlandi (1998), a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social, ao mesmo tempo, por isso não pode ser encarada sob o prisma reducionista da decodificação. Cabe à escola propiciar as condições necessárias para que o indivíduo desenvolva as habilidades de leitura visando, principalmente, à participação social.

Entretanto, no contexto escolar, ainda prevalecem em grande parte, atividades de leitura como decodificação, tornando o ato de ler em uma atividade mecânica, enfatizando o ler para decifrar, em detrimento do ler para conhecer, para distrair, para interagir. Nesse sentido, Souza e Serafim (2012, p. 41) enfatizam que:

A leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola. Afinal, não cabe mais à escola, em pleno século XXI, ser um abismo entre as necessidades escolares e as sociais.

É preciso considerar que a decifração de códigos linguísticos não garante a formação do leitor proficiente, pois segundo Freire (1989 p. 10) o processo de leitura “não se esgota na decodificação pura da palavra, embora seja uma condição determinante para o processo de leitura, ler vai além: leitura de mundo precede a leitura da palavra da mesma maneira que o ato de ler palavras implica numa contínua releitura do mundo”. Assim, só é possível dar sentido à leitura quando é possível estabelecer relações com vivências, valores, experiências e conhecimento prévio.

A concepção de leitura que aponta o texto como fonte única de sentido, ainda está muito presente no ambiente escolar, apesar de haver novos estudos sobre essa prática. Coracini (1995 p. 18) comenta que:

“As posturas teóricas que privilegiam o texto como portador de sentido se revelam na escola, em nível consciente ou inconsciente, no tratamento que se dá ao texto em qualquer disciplina curricular: um objeto uno, completo, que tem um fim em si mesmo”.

As práticas pedagógicas apoiadas nessa concepção tornam a leitura uma atividade desmotivadora, mecânica e não favorecem a formação do leitor proficiente, pois os textos são trabalhados de forma fragmentada, servindo como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, perdendo sua essência que é provocar efeitos de sentido no leitor-aluno. Assim, fica descartado o conhecimento que ele viabiliza e a construção das múltiplas leituras que podem ser suscitadas. Sobre o caráter multifacetado da leitura, Geraldi (2010, p. 102-103) afirma que:

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para também permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atitude orientada por este, mas que lhe ultrapassa.

As múltiplas faces da leitura só podem ser desveladas a partir das práticas sociais, que levam em conta os saberes, os conhecimentos e o contexto social e histórico do leitor. Por isso, o processo de escolarização da leitura, quando desvinculado desses elementos, atribui à escola a missão de ensinar a ler e não dá conta de desenvolver as habilidades necessárias para a formação do sujeito leitor.

Enfatizo a divergência que evidencia o desafio posto à escola: ensinar a ler X formar o sujeito leitor, porque essa oposição sinaliza para o desencontro entre treinar habilidades e garantir o acesso à leitura como mecanismo de constituição da pessoa (a leitura como uma forma de ser e de viver no contexto da sociedade letrada). Nesta perspectiva, coloca-se em xeque uma escola que

falha mesmo quando é supostamente bem sucedida, já que a aprendizagem da leitura, na dimensão mecânica e monológica, está longe de atender aos propósitos educativos da formação humana.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência leitora fica comprometido quando as práticas pedagógicas apontam uma leitura única, anulando a subjetividade do leitor, corroborando para a situação atual que aponta o baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações que demandem a compreensão daquilo que se lê. Dessa forma, um número pequeno de alunos atinge um nível satisfatório em relação a essas atividades, demonstrando que há exclusão onde deveria haver inclusão. Para enfatizar essa constatação, sirvo-me da afirmação de Irandé Antunes (2009, p. 186):

Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de poucos, o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos. Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, ser leitor, tem sido no Brasil, prerrogativa das classes mais favorecidas.

Embora não seja um problema recente, as questões referentes ao ensino da leitura só entraram em evidência a partir de 1990. “Até meados da década de 1990, a sociedade brasileira desconhecia o fato de que seus estudantes apresentavam grandes problemas em compreender o que liam.” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 11) Esses problemas foram detectados a partir da implantação dos sistemas de avaliação em larga escala, dentre os quais o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil.

As avaliações institucionais, embora não estejam isentas de críticas, revelaram um quadro preocupante no que concerne às habilidades de compreensão leitora. Os estudantes brasileiros estavam em patamares abaixo daqueles estipulados para a série/ano e não conseguiam resolver questões elementares porque liam e não compreendiam os enunciados.

Desde então, os esforços para reverter essa situação têm impulsionado muitas pesquisas e motivado a implementação de políticas de incentivo à leitura. São ações desenvolvidas pelas esferas governamentais, por Organizações Não Governamentais - ONGs e por pesquisadores. Há uma preocupação em melhorar a qualidade do ensino, principalmente nas escolas

públicas, pois os resultados nas citadas avaliações mostram um desempenho muito aquém do desejado.

Produto desses esforços, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN preconizam o ensino de leitura ancorado na concepção dialógica da linguagem, uma abordagem discursiva do texto objetivando “tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (BRASIL, 1998, p. 59).

Nesse cenário, tornar o ensino-aprendizagem da leitura uma prática significativa é urgente e necessário; para tanto, há de se repensar o seu conceito, o seu valor e a sua função social. É preciso ressignificar a leitura, que está sendo trabalhada na escola, reformular os meios utilizados pelos professores para atingir seus objetivos, enquanto formadores de leitores críticos.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Apresento agora um percurso de quatro concepções de leitura – *bottom up*, *top down*, integradora e leitura como processo discursivo e prática social – com o intuito de discutir suas maneiras de conceber o processo pelo qual o ato de ler é submetido e problematizar como a escolha por uma concepção influencia na produção do sentido do texto.

### 2.2.1 Concepção *Bottom-up*

Na concepção *bottom-up*, o processo de leitura é visto como uma atividade de extração do significado do texto – único portador de sentido. Essa concepção parte do pressuposto que o texto contém um significado uno, preciso e completo, que pode ser apreendido através do esforço e persistência do leitor.

Leffa (1996 p. 13) utiliza a metáfora da mina, com inúmeros corredores subterrâneos cheia de riquezas que precisam ser exploradas persistentemente pelo leitor. Nessa perspectiva, há uma relação de subordinação do leitor em relação ao texto – polo mais importante da leitura. Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, expandindo seus horizontes, contudo, se o texto for



pobre, “mina sem ouro” o leitor terá perdido o seu tempo, já que não há nada para extrair.

Nessa concepção, o texto é visto como um conjunto de elementos diversificados, “apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos, um por um, para se chegar à mensagem do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 17). Trata-se de uma prática que desconsidera elementos importantes no processo de construção de leituras.

Sobre isso Coracini (2005, p.14) comenta:

Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido. Note-se que, neste caso, se constrói o sentido como se constrói uma casa, um objeto, a partir de unidades menores, combináveis e recombináveis entre si.

As práticas pedagógicas apoiadas nessa concepção resultam na formação de um leitor passivo, acomodado, que por não receber papel algum a desempenhar, a não ser o de decodificador, não se sentirá desafiado a buscar o sentido daquilo que lê.

Nesse caso, a compreensão acontece de maneira automática, pois, uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido dessa palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto escrito. Sobre isso, Solé (1998 p. 23) afirma que: “As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente”.

Nos livros didáticos é possível encontrar muitas atividades em forma de questionário que concebem a extração da mensagem do texto através do domínio das palavras. São atividades desvinculadas do contexto de produção, desconsiderando o aspecto discursivo e as possibilidades de ressignificação do texto pelo leitor.

De acordo com Keiman (2002, p. 19):

Quando solicitamos o sinônimo ou o antônimo de uma palavra, sem fazer referência ao contexto, estamos comunicando, sem

necessidade de dizê-lo, que a força das palavras reside no seu significado do dicionário, e não na sua função no texto para processo de ressignificação do mesmo.

A mera extração de significados do texto certamente não é uma atividade de leitura, pois desconsidera aspectos relevantes desse processo, dentre os quais acionamento de conhecimentos prévios, a formulação de inferências e a possibilidade de ressignificar o que se lê. De acordo com Coracini (2005, p.20) “Considerar o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa significa considerá-lo fora de toda subjetividade como puro instrumento, em que o sujeito – e, portanto, a subjetividade – não teria lugar.”

### **2.2.2 Concepção *Top-down***

Refiro-me agora à concepção *top-down*, orientada pelo paradigma cognitivista, que opondo-se radicalmente à perspectiva de texto apresentada anteriormente, está centrada no leitor. Isso significa que a leitura é um processo descendente que flui do leitor para o texto. Dessa forma, a responsabilidade pela atribuição de sentido ao texto é do leitor, uma vez que a leitura é permeada por esquemas<sup>1</sup> que devem ser acionados para processar o significado do texto.

Como explica Coracini (1995 p. 14), “Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções.” A partir dessa afirmação é possível perceber que o leitor tem um papel ativo no processo, uma vez que a construção do significado se dá a partir do seu conhecimento prévio sobre o assunto. Assim, a bagagem do leitor, o levantamento de hipóteses, a predição e o jogo de adivinhações são recursos para o preenchimento de lacunas deixadas no texto.

As implicações pedagógicas decorrentes da concepção *top down* estão relacionadas à ênfase no reconhecimento global das palavras, em detrimento da decodificação e da formulação de hipóteses sobre o texto. Perguntas do

---

<sup>1</sup> Os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo.

tipo: O que você acha que o autor quis dizer? Tais indagações possibilitam ao leitor dar a resposta que achar mais plausível, o que nem sempre corresponderá ao que realmente o texto significa.

A compreensão, nesse caso, será um produto modificado pelas características pessoais do leitor. Isso implica na impossibilidade de limitar as possíveis interpretações e atribuição dos conceitos de certo e errado à atividade desenvolvida pelo leitor, uma vez que um mesmo texto suscitará diferentes leituras.

Considerando que a leitura parte do leitor para o texto, quanto mais conhecimento o leitor tiver acerca do assunto tratado no texto, menos ele se reportará ao mesmo para construir sentido.

À guisa de conclusão dos apontamentos a respeito dessa concepção, atento para o fato de que se trata de um processo que coloca o leitor na ribalta do espetáculo, deixando o texto com um papel secundário, diferentemente do que vimos no processo que impõe a perspectiva do texto. Dessa forma, o processo de avaliação das habilidades de compreensão leitora fica comprometido, pois nessa abordagem o papel do texto é subestimado.

### **2.2.3 Concepção Interativa ou Integradora**

Resultado da interação entre os modelos *Bottom up* e *Top Down*, a concepção interativa ou integradora considera que a leitura resulta de uma constante integração entre os processos ascendentes e descendentes. Segundo essa visão, a leitura é uma atividade que pode se processar através da interação leitor-texto ou da integração de várias habilidades ativadas simultaneamente no processamento das informações.

Para Kleiman (2002, p. 35):

O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da atividade e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos.

É possível depreender das palavras de Kleiman, acima, que essa concepção ainda não considera a relevância do contexto social no processo de compreensão leitora.

Segundo Leffa (1996 p. 22) leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens, assim, a compreensão será o produto do encaixe entre um e outro. Isso implica que só há leitura quando os processos ascendentes do texto se encaixam com os processos descendentes do leitor. Ainda conforme Leffa (1996, p. 22) a seguir:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue.

As implicações pedagógicas decorrentes dessa concepção estão relacionadas à ênfase na ideia de que os alunos devem aprender a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que possibilitarão a compreensão; a concepção de que o professor considera o leitor um processador ativo no texto e a noção de que a leitura é um constante levantamento e verificação de hipóteses.

A contribuição deste modelo é importante para explicar muitos problemas relacionados ao aprendizado da leitura. Trata-se de um avanço levando-se em conta que os modelos anteriores evidenciavam o texto e o leitor como elementos autônomos, desconsiderando a interação. Nesta visão, o processo de leitura não é somente o mero fato de extrair as informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor tem em sua mente, e que ele usa enquanto lê o texto. Ler é, então, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto.

#### **2.2.4 Concepção Interacionista: a leitura como processo discursivo**

Ancorada nos postulados de Bakhtin (1981; 2003), a concepção interacionista considera o ato de ler como um processo discursivo, no qual se

inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 1995). Esse modelo supera a visão de leitura como decifração de um código ou como apreensão de informações.

Em oposição às concepções anteriores, a abordagem interacionista considera o texto como próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2014, p. 12). Dessa forma, enfatiza-se não apenas o papel do leitor ou do texto, mas entende-se que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade de cada situação de leitura.

Nas palavras de Antunes (2009, p. 203):

Falo de uma leitura interacionista. Não apenas porque a leitura permite o encontro entre dois interlocutores, mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e de outras leituras.

Nas práticas escolares ancoradas nesse paradigma, a sala de aula se configura como um ambiente discursivo e polifônico, pois nela se entrecruzam diferentes sujeitos: professores, alunos, autores de livros didáticos, material escrito e muitas outras vozes que ocupam esse espaço. Essa visão favorece a busca por práticas alternativas que possam estimular e contribuir para a formação de leitores críticos capazes de perceber as questões ideológicas que subjazem aos textos trabalhados na escola.

É importante destacar que a concepção de leitura como uma atividade de produção de sentidos está em consonância com os PCN de Língua Portuguesa. Destaco o trecho abaixo.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (PCN, 1998, p. 69-70)

Levando-se em conta que um dos papéis da escola é ampliar a relação do sujeito com a língua, é preciso dar voz ao aluno e tecer, a partir de sua fala (ou leitura), as negociações para a construção e ressignificação de sentidos. Esse processo interativo e dialógico se configura como um modo de se constituir e recriar o mundo a partir das múltiplas possibilidades evocadas pelo texto. É preciso partilhar as possibilidades em detrimento da imposição de um único caminho.

De acordo com Silva (1999, p. 16):

A riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Além disso, mesmo que um texto estabeleça limites aos processos de interpretação, quando ele inicia a sua circulação em sociedade, não existe forma de prever que sentido(s) ele terá. Assim, cabe aqui o entendimento de que repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto, a menos que, conforme muitas vezes ocorre na escola, um único significado protocolar seja o privilegiado para efeito de reprodução e avaliação.

Ainda sobre esse aspecto, Marcurschi (2008, p. 228) afirma que: “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.” Nessa perspectiva, a interação favorece a ampliação de possibilidades para a apropriação e a produção de sentidos na leitura uma vez que abre espaço para a negociação e para a intersubjetividade entre leitores. Assim, feitas as considerações sobre a concepção interacionista da leitura e, tendo em vista que a minha pesquisa está apoiada no pressuposto de que a construção do sentido de um texto ocorre na e pela interação social, discorrerei a seguir sobre o enfoque da leitura como prática social.

### 2.3 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

É recorrente em publicações específicas sobre leitura e letramento o uso do jargão teórico “leitura como prática social”. O que provoca uma indagação sobre as implicações que subjazem no bojo desse jargão. Conceber a leitura enquanto prática social implica assumir a concepção dialógica da linguagem segundo a qual “é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, 1992, p. 35-36).

A leitura como prática social permite ao sujeito a interação com os outros através da participação e da discussão acerca dos acontecimentos a sua volta. Nessa interação, ele tem a possibilidade de realizar diferentes leituras, uma vez que a relação leitor/mundo/contexto é também passível de mudanças, se levarmos em conta os contextos social e histórico e as experiências pessoais. “Nessa perspectiva, o leitor tem a função de coprodutor do sentido do texto, e para isso, utiliza aspectos sociais, ideológicos, culturais, históricos e afetivos da vida” (QUEIROZ, 2009, p. 15).

Para abordar as atividades pedagógicas que focalizam o ensino da leitura como prática social é de extrema importância partir de uma breve discussão sobre letramento, pois as ações que concebem o uso da leitura e da escrita como facilitadores das práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar, estão inseridas nesse fenômeno linguístico.

À escola cabe proporcionar o acesso a essas práticas sociais de leitura e escrita, sendo importante salientar que os PCN orientam que as propostas de ensino sejam organizadas a partir da abordagem da leitura sob o viés do letramento. “Formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar” (ANTUNES, 2009, p. 192).

No Brasil, já é consenso a definição de letramento postulada por Soares (2006) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura”. Diferente da alfabetização, o letramento envolve diversas habilidades:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2006, p. 91-92)

O letramento se diferencia das práticas tradicionais na escola, uma vez que contempla uma série de procedimentos organizados de forma a promover a autonomia do leitor em ressignificar e desvelar sentidos. São estratégias aprendidas durante as vivências escolares que, transformadas em ações significativas, inseridas em um contexto social, é possível dar um novo sentido àquilo que lemos e escrevemos.

Isso remete ao que Freire (1989, p. 11) preconiza: “a leitura não se esgota na decodificação da palavra”. Embora a decodificação seja condição essencial para o processo da leitura, o ato de ler vai além: “a leitura de mundo precede a leitura da palavra da mesma maneira que o ato de ler palavras implica numa contínua releitura do mundo” (1989, p.11). Assim, só é possível dar sentido à leitura quando é possível estabelecer relações com vivências, valores, experiências e conhecimento prévio.

Rojo (2009, p. 10-11) acrescenta algumas habilidades para que o leitor construa sentidos:

É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Kleiman (1995) argumenta que a escola é a mais importante agência de letramento, contudo, privilegia a alfabetização – apenas um dos vieses do letramento, em detrimento da prática social. Segundo ela:

As práticas de uso da escrita da escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. (Kleiman, 1995 p.20)

Street (2014, p. 148) denomina essa prática de letramento autônomo, modelo que focaliza o letramento ligado às práticas escolares, desvinculado do contexto social e associado ao desenvolvimento intelectual e à mobilidade



social. Em outras palavras, refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito.

Esse modelo desconsidera a vida social do indivíduo e promove uma ruptura entre a linguagem e o contexto sócio-histórico. Implica dizer que o sujeito não extrapola os limites cognitivos para a leitura de um texto. Não se leva em conta tudo o que diz respeito à sua existência enquanto ser social, como se esse aspecto não fosse relevante para os processos que envolvem o seu letramento.

Prevalente na nossa sociedade o modelo autônomo “pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995 p.20).

O modelo autônomo, praticado nas escolas, acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto. Ou seja, o modelo autônomo considera a leitura “um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Essa perspectiva não está em consonância com os pressupostos da leitura como prática social, pois, pelo viés do letramento, não basta o aluno ser “ledor”; a simples leitura, ou as leituras à deriva, muito pouco contribuem, já que o aluno lê da maneira como lhe foi ensinado e a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender na escola. Para a formação do leitor proficiente e crítico, é necessário que as ações sejam direcionadas pelo professor a fim de que o desenvolvimento aconteça.

Em contraposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 2014, p. 146).

O modelo ideológico de letramento propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Convém salientar que o modelo ideológico envolve o autônomo,

contudo é mais abrangente que este, pois as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem.

Essa visão corrobora as postulações de Paulo Freire, para quem a aquisição do letramento é acima de tudo, um processo de conscientização que rejeita a passividade:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Tornando-se letrada, a pessoa tem a possibilidade de participar ativamente do grupo social no qual está inserida e conquistar autonomia para manejar os bens culturais mediados pela leitura e escrita. Trata-se de fazer uso dessas habilidades para a participação social e para o sucesso pessoal.

Portanto, para que as práticas sociais sejam eficazes no que concerne à transformação e ao empoderamento do indivíduo, é necessário que as habilidades de letramento tenham sido aprendidas eficazmente. Esse aprendizado conduzirá ao pensamento crítico e ao posicionamento frente a questões relevantes no seu entorno.

Para Street (2014), por sua vez, as práticas de letramento são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos, o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo. Assim, o sentido do texto é regulado pelo contexto em que está inserido e os discursos são revelados na interação entre os sujeitos. Práticas de letramento são dependentes do contexto, pois estão imersas em uma ideologia e não podem ser tratadas como neutras ou técnicas.

As práticas pedagógicas da leitura alinhadas com o letramento ideológico atribuem ao aluno um papel ativo no processo de aprendizagem a partir do estímulo à construção e negociação de leituras na interação com os seus pares e com seu contexto social. Assim, a seguir, apresento o Pensar Alto

em Grupo, prática de letramento alinhada com a concepção de leitura como prática social.

#### 2.4 PENSAR ALTO EM GRUPO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Ler, compreender ou produzir sentido é uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa (CORACINI, 2005, p. 25). Por me identificar com esse modo de pensar e procurando ser coerente com as teorias que embasam a leitura como prática social, optei por realizar a minha pesquisa utilizando o Pensar Alto em Grupo – PAG, instrumento pedagógico na prática de leitura. Essa prática pode ser instrumento pedagógico e instrumento de geração de dados (ZANOTTO, 2014).

O Pensar Alto em Grupo resultou de uma adaptação do protocolo verbal, metodologia que consiste na gravação dos processos de pensamentos verbalizados por uma pessoa. Em linhas gerais, ao usar o protocolo verbal, o pesquisador pede ao sujeito que pense alto enquanto se incumbe de uma tarefa (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 47).

Antes utilizado para estudar os processos na Psicologia cognitiva, o protocolo verbal logo atravessou as fronteiras para se expandir na área de educação, especialmente na linguística aplicada, sendo utilizado nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da leitura.

Conforme Queiroz (2009, p. 30):

Por ser considerado um instrumento introspectivo, o pensar alto é visto como uma ferramenta para evidenciar os processos cognitivos, uma vez que tais processos não são passíveis de observação direta. É um instrumento de dados que favorece ao professor ou pesquisador observar o processo cognitivo, através da exteriorização verbal do pensamento, durante a atividade de compreensão de texto.

O PAG tem sido usado nas pesquisas realizadas pelo G.E.I.M.<sup>2</sup> para compreensão das metáforas e suas múltiplas leituras. Outros pesquisadores adaptaram o método para investigar a leitura sob diversos enfoques, por

---

<sup>2</sup> G.E.I.M. (Grupo de Estudos sobre a Indeterminação da Metáfora) – Coordenação Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Mara Sophia Zanotto.

exemplo: Reis (2009) utilizou o PAG na leitura de poemas, Kobashigawa (2011) aplicou o PAG na leitura de letras de músicas, Queiroz (2009) pesquisou o papel do professor como orquestrador das práticas de leitura em sala de aula, Santos (2014) pesquisou a formação do professor como agente de letramento, e Sugayama (2011) pesquisou a mediação como ação cultural e a leitura de textos literários.

Trata-se de uma metodologia que proporciona a interação face a face e permite a construção de novas leituras bem como a negociação de sentidos. Essa metodologia está afinada com o Dialogismo bakhtiniano e o letramento crítico inspirado em Paulo Freire. O pressuposto essencial é dar voz ao leitor, possibilitando seu protagonismo na construção de leituras.

Para Zanotto (1997, p. 3):

O protocolo em grupo, na verdade, é um evento social de leitura, no qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras, e é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes.

Nas sessões do PAG, cada participante recebe uma cópia do texto que será lido silenciosamente para, a seguir, iniciar a discussão em grupo. No momento da discussão os participantes são estimulados a falar livremente sobre suas impressões acerca do texto. O professor, mediador da prática, coordena o compartilhamento e a negociação de leituras.

As pessoas envolvidas na discussão participam informalmente na tarefa e na interação. O professor/pesquisador, ao participar do grupo, deve abandonar seu papel diretivo para assumir o papel de mediador na construção das leituras, substituindo as perguntas “usuais” diretivas por perguntas ou intervenções que levem o grupo a refletir e construir um raciocínio coletivo. Sobre esse aspecto, considero pertinente a afirmação de Pontecorvo (2005, p. 71):

Com efeito, as primeiras pesquisas voltadas para o estudo da interação em sala de aula – tanto em contextos de discussões gerais reguladas pelo adulto quanto no contexto dos pequenos grupos – mostraram, em primeiro plano, o quanto é relevante a

dimensão de construção social do pensamento e do raciocínio em contextos de discussão relativos a âmbitos de conhecimentos “cotidianos”, escolares – uma vez que se referem a atividades designadas pelo professor –, e posteriormente científicos.

Enquanto o aluno deixa de ser passivo, o professor, por sua vez, precisa abrir mão de seu poder de autoridade interpretativa e ter escuta sensível para as múltiplas leituras que podem surgir e que precisam ser negociadas pelo grupo de leitores num processo de intersubjetividade. Essa prática exige, assim, uma reconfiguração dos papéis do professor, levando o pesquisador/professor a trabalhar em duas direções para construir seu perfil identitário de agente de letramento.

Tal prática pressupõe:

A noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. (KLEIMAN, 2007, p. 411)

Todo professor é por definição um agente de letramento (BORTONIRICARDO, 2013, p. 16). Nesse sentido, é preciso estar preparado para atuar nos eventos sociais de leitura, pois não cabe ao professor a imposição de uma leitura única, mas a reflexão sobre a validade das leituras dos alunos.

Ao abrir espaço para a subjetividade do leitor, levando em consideração seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida e os discursos que o circundam, nos remetemos à concepção bakhtiniana, segundo a qual o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos que o circundam (BAKHTIN, 2003). Assim, nas vivências do PAG, o leitor percebe o outro não como uma projeção de si mesmo, mas como um sujeito que pensa diferente, com quem é possível negociar leituras e sentidos.

Na escola, é preciso compartilhar leituras, e ampliar os saberes construídos individualmente. Isso porque, segundo Cosson (2007, p. 66), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham

consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

As vivências de leitura podem ser vistas como um fenômeno social ideologicamente constituído, uma arena de conflitos (BAKHTIN, 2006) onde cada um participa com seus valores, suas crenças e experiências. O professor participa como orquestrador dessas vozes. Não há respostas prontas, há leituras diferentes, possíveis, colaborativas e compartilhadas.

### **3 A MEDIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA DA COMPREENSÃO LEITORA**

Faz-se urgente e necessário que a escola mude o foco no que concerne ao ensino de leitura: deixar de considerar a leitura como atividade mecânica de cunho individual, para assumir a leitura como uma prática social, uma atividade em que alunos e professores sejam ativos e colaborativos. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica se apresenta como uma estratégia valiosa e eficaz.

A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. É um processo no qual o professor apoia o aluno-leitor utilizando estratégias que facilitem a mobilização dos conhecimentos necessários para desenvolver as habilidades específicas para cada tipo de tarefa. “Tal postura leva o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura” (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 40).

Uma vez que a escola tem a missão de desenvolver as habilidades de leitura de uma diversidade expressiva de textos por uma diversidade interpretativa de leitores que circulam na sociedade, é importante que diferentes processos de leitura sejam ensinados. A sociedade contemporânea é complexa e exige habilidades múltiplas para interação nos diversos contextos.

Nessa perspectiva, os andaimes se configuram com uma estratégia que potencializa a mediação pedagógica. Essa prática consiste no apoio dado ao leitor pelo professor mediador no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora. Assim, ajudar o leitor a estabelecer relações entre o seu conhecimento prévio e as ideias do texto, reconhecer elementos linguísticos, perceber a progressão temática, desenvolver o controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizar pontos de inferência, são algumas das atividades inerentes à mediação, efetivadas por meio dos andaimes.

A respeito dos andaimes, Magalhães e Machado (2012, p. 55) afirmam que:

Andaime ou anda imagem é a tradução do termo inglês *scaffolding*. De forma geral, constitui um conceito metafórico que concerne a um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz. Essa postura é mais frequente no trabalho pedagógico em sala de aula, na relação

professor e aluno. Esse tipo de ação colaborativa pode, no entanto, ocorrer em outros contextos sociais, onde tenham lugar processos de sociabilização.

A ideia aqui é ressaltar que através das trocas possibilitadas pela mediação, o sujeito vai internalizando conhecimentos, compartilhando significados, aguçando sua capacidade de ler o mundo e nele atuar. Portanto, a mediação nas práticas pedagógicas cria uma nova postura, tanto para o professor, quanto para o aluno, visto que a relação hierarquizada dá lugar a uma relação solidária e colaborativa, estimulando a busca pelo conhecimento.

### 3.1 AS PERGUNTAS NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Desde a antiguidade greco-latina a pergunta se constitui como um elemento fundamental no ensino, servindo para desenvolver, no aprendiz, a capacidade de raciocinar e elaborar soluções para as questões colocadas (CORACINI, 1995, p. 76).

Nas práticas de ensino da leitura, as perguntas funcionam como parâmetros para verificar o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora. Nesse sentido, é preciso refletir sobre as perguntas que fazemos aos alunos, observando se elas contribuem tanto para a sua aprendizagem quanto para a expressão da sua subjetividade.

Dessa forma, o modo como as perguntas são formuladas revela a concepção de linguagem que norteia a nossa prática, qual a metodologia de trabalho que estamos priorizando e como concebemos o ato de ler: se como um ato isolado de mera decodificação de formas gráficas ou como uma prática discursiva.

Nessa última perspectiva, o ato de perguntar vai além da capacidade de raciocinar, para vincular-se a processos criativos no momento da mediação do conhecimento. Assim as perguntas em sala de aula são elementos de mediação, pois podem desencadear processos reflexivos e inferenciais. Para Lucioli (2003, apud SUGAYAMA 2011, p. 42), “perguntar é desestabilizar uma situação de conforto. Perguntar é criar conflitos. Perguntar é permitir-se descobrir. Perguntar é dar início a um processo de busca, para o qual a figura de um parceiro é muito importante”.



Convém ressaltar que não é qualquer pergunta que leva à reflexão. É preciso que o sujeito seja instigado a refletir e a formular uma resposta pertinente sobre a questão posta. Portanto, com o auxílio de um mediador que entenda as respostas dos alunos como estratégias de pensamento e o conduza a partir da negociação, é possível criar um espaço colaborativo de construção de conhecimentos.

### 3.1.1 CATEGORIZANDO O ATO DE PERGUNTAR

Embora as perguntas sejam fundamentais como elemento mediador para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura, ainda não há uma ação voltada para a categorização dessa ferramenta no contexto escolar. De acordo com Queiroz (2009 p. 52), “é impossível ignorar a importância da pergunta nesses contextos, porque é neste espaço de perguntas e de elaboração que se constrói o conhecimento e se oportuniza aos alunos refletir e raciocinar”.

Apresento a seguir, algumas categorias do ato de perguntar. A elaboração dessas categorias tem o propósito de analisar como se organizaram as diferentes perguntas nos registros analisados deste trabalho. Para tanto, utilizei as tipologias de Coracini (1995) e Mackay (2001).

Com base na categorização desses autores, discorrerei sobre os tipos de perguntas que foram utilizadas nas análises dos dados desta pesquisa. As perguntas foram divididas em dois grupos: o primeiro lista as perguntas que apenas verificam o conhecimento e o segundo, lista as perguntas que estimulam o pensamento.

### 3.1.2 PERGUNTAS PARA VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTO

- Perguntas fechadas – têm como objetivo fornecer ao entrevistador itens específicos de informação. As respostas são restritas e o entrevistado tem poucas chances de desenvolver o raciocínio. Mackay (2001) caracteriza esse tipo de pergunta como aquela que exige a resposta sim/não. São consideradas como perguntas objetivas.

- Perguntas conclusivas Mackay (2001) – são usadas para resumir, checar o entendimento que o entrevistador teve dos fatos ou até mesmo para esclarecer os pensamentos do próprio respondente. São também chamadas de perguntas “cristalizadas” ou de “confirmação”.
- Perguntas didáticas ou facilitadoras da aprendizagem (CORACINI, 1995) – têm por função servir para estabelecer a relação entre professor e alunos, com vistas ao material didático. Essas perguntas servem também para verificar os saberes os alunos, desconsideram o raciocínio e na, maioria dos casos, assujeitam a fala do aluno à do professor.
- Perguntas encadeadas (CORACINI, 1995) – não exigem muita atenção do aluno, pois se trata de uma série de perguntas mais ou menos abertas sintática e, por vezes, semanticamente independentes, ligadas entre si pelo texto tomado na sua linearidade e por um objetivo pedagógico determinado. Ex.: “Então? / “Que texto é esse? / De que se trata? / Qual o tipo desse texto?”.
- Pergunta e resposta pelo professor (CORACINI,1995) – são utilizadas nos momentos em que o professor faz a pergunta e a responde a seguir, não permitindo ao aluno a elaboração da resposta.

### 3.1.3 PERGUNTAS QUE ESTIMULAM O PENSAMENTO

- Perguntas abertas (MACKAY, 2001) – estimulam o interlocutor a formular a resposta com as suas próprias palavras, “estimula a pessoa a falar mais que monossílabos” (p.11). Elas têm como objetivo iniciar um assunto explorar um ponto de vista. Normalmente começam com “como”, “O que”, “onde”, “quando”, “qual” ou “quem” e não podem ser respondidas com um simples “sim” ou “não”.
- Perguntas de contato – servem para estabelecer o primeiro estágio em uma relação e deixar as pessoas mais à vontade. Ajudam a criar um ambiente harmonioso e criam a base para discussões subsequentes.

- Perguntas investigadoras (MACKAY, 2001) – são próprias para “buscar a informação a um nível maior de profundidade” (p.15). Algumas vezes são chamadas de perguntas “de acompanhamento” ou “focalizadas”. O principal objetivo desse tipo de pergunta é conseguir algo além de respostas (possivelmente) superficiais e investigar mais detalhadamente.
- Perguntas fundamentadas (MACKAY, 2001) – são perguntas que servem para “servem para focalizar a atenção do respondente sobre um aspecto específico do tópico gera anteriormente exposto” (p.21). Elas “focalizam a atenção em áreas específicas dentro do assunto geral” (p.21).
- Perguntas reflexivas (MACKAY, 2001) – as perguntas reflexivas dependem de como o entrevistador “está interpretando as entrelinhas emocionais do que está sendo dito” (p.23). A pergunta reflexiva é elaborada por meio de uma reflexão cuidadosa da interpretação do que foi dito, ou seja, ela é elaborada após alguma resposta do respondente.
- Perguntas espelhadas (MACKAY, 2001) – é uma forma de estimular o respondente a falar mais e uma forma útil de se extrair informações. Essa pergunta favorece a ampliação do que foi respondido. O questionador a partir da resposta dada reformula outra pergunta com os mesmos elementos mencionados pelo respondente. Ex.: “Eu sou um engenheiro.” “Um engenheiro?”.

Com base no exposto acima, é possível afirmar que a pergunta é um elemento muito importante de mediação e transformação, uma vez que contribui para que o sujeito faça movimentos saindo do plano da decodificação para o plano da reflexão. A partir do esforço do aluno para elaborar uma resposta pertinente à questão posta, ele atinge níveis importantes de conhecimento.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Em seguida, discorro sobre o paradigma qualitativo de pesquisa, a pesquisa-ação, os instrumentos de geração e análise dos dados que envolvem o PAG e os diários reflexivos de leitura. Por fim, apresento a caracterização do contexto de pesquisa, dos participantes e os textos trabalhados nesta pesquisa.

### 4.1 PARADIGMA QUALITATIVO DE PESQUISA

Este trabalho está situado dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, em função do arcabouço teórico que o norteia. Os pesquisadores desse paradigma direcionam suas pesquisas para os processos dos fenômenos sócio-histórico-culturais, assumindo a realidade como dinâmica e levando em conta as subjetividades dos pesquisadores e dos participantes. Segundo (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Em contraponto aos cientistas das pesquisas experimentais, os da qualitativa advogam que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32). Isso contribui para que o observador torne-se um participante na pesquisa.

Minayo (2009, p. 21) afirma que a abordagem qualitativa

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Durante o percurso da pesquisa, busquei a reflexividade (BORTONI-RICARDO, 2009), ou seja, busquei refletir sobre a minha prática e sobre as ações que desenvolvi como objetos de pesquisa nesse contexto.

Nesse sentido, a relevância da metodologia qualitativa consiste na ênfase dada às relações sociais que permeiam os acontecimentos pesquisados em sua totalidade. Relações cujo significado não é passível de ser mensurado objetivamente como um dado matemático. Para Chizzotti (2006, p. 28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

O fato de levar em conta o contexto tal qual o mesmo se apresenta, empregando a minha subjetividade na análise e interpretação dos resultados, também caracteriza esta pesquisa como qualitativa. Nesse sentido, a minha subjetividade em contato com a subjetividade dos alunos implicará na intersubjetividade. E, de acordo com Moita Lopes (1994):

é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais - ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado.

Esta pesquisa também se insere na metodologia interpretativista<sup>3</sup>, que focaliza um pensamento construído na interação com o outro, num contexto social (ZANOTTO, 2014, p. 12). Seu cerne são as práticas sociais e os seus significados, pois em Ciências Sociais não se concebe a pesquisa sem ater-se à presença do homem e as suas relações com o outro. Isso implica que o pesquisador é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que, certamente afetará a forma como ele vê o mundo.

Portanto, de acordo como o paradigma interpretativista, não há análise de fatos culturais absolutamente objetiva, já que esta não pode ser dissociada das crenças e da visão de mundo do cientista. O sujeito se constitui como ser social pela sua visão de mundo, então pode-se afirmar que há uma relação estreita entre o homem e o mundo social.

---

<sup>3</sup> Sob a denominação de interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33-34).

Segundo Bortoni-Ricardo (2009), o microcosmo de uma sala de aula é um lugar propício para a pesquisa qualitativa de base interpretativista. Nesse caso, a opção pela análise interpretativista justifica-se pela busca de meios para ajudar os alunos em suas reflexões sobre os processos de aprendizagem de leitura e também para buscar uma reflexão crítica sobre os meus próprios processos de ensino-aprendizagem.

## 4.2 PESQUISA-AÇÃO

O professor pesquisador, segundo Bortoni-Ricardo (2009) é aquele que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico e partindo dos seus problemas profissionais, reflete e produz conhecimento para melhorar sua prática, superando suas deficiências. Nesse processo, a voz dos participantes e do professor pesquisador são fundamentais para nortear a busca por alternativas para o enfrentamento dos problemas que surgem no cotidiano da sala de aula. Tal postura é compatível com a abordagem da pesquisa qualitativa.

Segundo Gil (2008), "a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". A importância da pesquisa participante está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não "sujeitos de pesquisa", no sentido passivo de fornecedores de dados, mas sujeitos de conhecimento.

Nesse sentido, sendo um dos meus objetivos a reflexão sobre a minha própria prática, optei pela pesquisa-ação porque esta metodologia de pesquisa possibilita ao pesquisador a reflexão sobre suas ações com vistas a mudanças no seu proceder. Para tanto, apoio-me na definição de Thiollent (1986, p.14):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sobre a pesquisa-ação, André (2008, p. 27) cita que: "Um exemplo clássico é o professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e

a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção...” O processo acima descrito é compatível com as minhas ações no desenvolvimento desta pesquisa pois implica para um olhar mais atento para a minha prática pedagógica e conseqüentemente a reflexão que proporá caminhos para potencializar o trabalho em sala de aula, especialmente na condução das atividades de leitura.

Uma das características centrais dessa metodologia de pesquisa é o enfoque do professor como produtor da pesquisa. Nesse sentido, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmam que há um deslocamento da função do professor de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, dessa forma a atividade de ensinar é conceitualizada como um ato de constante autorreflexão.

O professor que utiliza a pesquisa-ação estabelece um diálogo com a realidade que está vivenciando, reflete sobre ela e busca transformá-la. Sobre esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2009 p. 46) afirma:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

A metodologia da pesquisa-ação leva em consideração o que as pessoas têm a dizer. Isso resulta em uma parceria, na qual o pesquisador concebe o participante não como mero informante, mas como parte integrante no processo da pesquisa, corresponsável pela mudança na prática social, de modo que tal método afina-se com a prática de leitura analisada: a mediação do professor como estratégia no desenvolvimento da compreensão leitora e o PAG, que priorizam a interação mediador-texto-leitor de forma colaborativa e igualitária.

#### 4.3 DEFINIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, a Escola Dom Antonio Campelo, localizada em um bairro periférico da cidade de

Petrolina-PE. A clientela é composta por 1165 alunos, distribuídos em três turnos.

Participaram desta pesquisa, eu, como professora pesquisadora e sete alunos, do nono ano do Ensino Fundamental II, sendo cinco meninas e dois meninos, com idades entre 14 e 16 anos. A seleção dos alunos foi realizada através de sorteio, no qual, dez foram selecionados, contudo, apenas sete participaram, considerando que a participação era voluntária, três alunos não compareceram às vivências.

A geração de dados aconteceu na biblioteca da escola, no período vespertino, porque os alunos participantes participam de aulas regulares no turno matutino. Os encontros, que foram semanais, serão descritos adiante, no subtópico 4.4.2.

#### 4.4 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para geração de dados desta pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos: o Pensar Alto em Grupo – PAG e o diário reflexivo de leitura. A escolha desses instrumentos justifica-se porque são considerados instrumentos introspectivos, que são utilizados para investigar os processos que subjazem à compreensão e permitem aos participantes da pesquisa a verbalização do que ocorre ao lerem um texto.

Os instrumentos introspectivos consistem em registros verbais ou escritos a exemplo dos protocolos verbais, diários reflexivos, notas de campo, entrevistas e questionários. Essas ferramentas envolvem, de alguma forma, o fluxo de pensamento (ZANOTTO,1994).

##### 4.4.1 O Pensar Alto em Grupo

Neste trabalho, serão retomadas as concepções de leitura como prática social, a partir do viés do letramento, que apontam para a ressignificação das atividades de leitura na escola. Nesta pesquisa, o PAG terá duas funções: a primeira como instrumento de coleta de dados e a segunda como instrumento pedagógico aplicado ao ensino da leitura, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa-ação.



A escolha do PAG se deu por ser considerado um instrumento introspectivo que funciona como um meio de acesso ao processo de interpretação dos dados. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 335), “Devido ao fato de estes processos não serem passíveis de observação direta tem-se argumentado que uma maneira de se ter acesso a eles é através do uso da técnica de protocolo verbal.”

Por meio do PAG é possível observar como a negociação e os conflitos acontecem durante o evento de leitura. Essa prática confere ao aluno o direito à voz, à exposição de suas ideias e ao compartilhamento de experiências com os seus pares. Contudo, para que haja êxito, é preciso que essa voz seja legitimada e que o professor atue como orquestrador das vozes e participe da construção conjunta dos sentidos do texto, mediando o diálogo a partir de perguntas e intervenções que se façam necessárias.

A premissa do PAG é dar espaço para voz e para a subjetividade dos participantes das vivências. Sobre isso, Zanotto (2014 p. 13) afirma:

Essas análises nos levaram a tomar consciência da importância de dar espaço para a voz e subjetividade dos leitores e das implicações sociais e éticas desse traço essencial do Pensar Alto em Grupo. Se o leitor tinha espaço para sua voz e subjetividade, era importante que sua voz fosse ouvida e legitimada pelo professor/pesquisador e pelos outros leitores do grupo. Esse fato ressaltava a importância dos papéis do professor/ pesquisador como orquestrador das vozes dos leitores.

Segundo Zanotto (2014 p. 12) o PAG “é uma reinterpretação do pensar alto tradicional utilizado por Ericsson & Simon”. Convém acrescentar que antes de encontrar o formato do PAG, houve a implementação do pensar alto individual, contudo, constatou-se que a adaptação do protocolo verbal utilizada individualmente, não gerava dados, pois os participantes afirmaram que não se sentiam bem, uma vez que ficavam preocupados em responder exatamente o que se esperava deles. Desse modo, descobriu-se ser mais rico trabalhar em grupo. Assim, o PAG passou a ser realizado em grupo e não apenas individualmente.

#### 4.4.2 As vivências<sup>4</sup>

As vivências foram realizadas na biblioteca da escola, semanalmente, no mês de agosto, do ano em curso, sempre no período vespertino, levando em conta o fato de que os alunos participantes estão em aulas regulares no período da manhã.

No percurso desta pesquisa, foram realizadas seis vivências, contudo, para análise de dados utilizei apenas três. A escolha das sessões se justifica por conterem recortes relevantes para responder aos questionamentos deste estudo, abaixo relacionados:

- Como eu, professora, posso fazer a orquestração e a mediação das vozes dos alunos, na prática do Pensar Alto em Grupo?
- A prática do Pensar Alto em Grupo favorece a formação do aluno como leitor crítico?

Convém salientar que, no decorrer desta pesquisa, foram realizadas seis vivências, porém, para análise de dados deste trabalho, selecionei a vivência 1, a vivência 3 e vivência 6. No caso da vivência 1, a opção justifica-se porque, sendo o primeiro evento de leitura em que utilizei o PAG, considere relevante para fazer uma análise da minha ação e verificar, ao longo da pesquisa, se houve evolução na interação, no compreensão leitora e na capacidade de argumentação dos alunos.

Quanto à vivência 3, a qualidade da discussão suscitada pelo texto motivou a escolha. E finalmente, optei por analisar a última vivência realizada, porque, considerando o distanciamento com a primeira, seria relevante para observar se houve mudanças no percurso. Acrescento que os recortes escolhidos para análise foram aqueles que representaram os momentos em que as práticas de leitura foram mais significativas para responder às perguntas dessa pesquisa.

#### Vivência 1

Na primeira vivência (02/08/2016), compareceram seis alunos, dentre os dez sorteados, sendo cinco meninas e um menino. Eles chegaram no horário combinado, às 14:00h, e demonstraram ansiedade pelo início da sessão de

---

<sup>4</sup> Vivência corresponde aos encontros entre a professora-pesquisadora e os alunos participantes para discussão dos textos lidos (QUEIROZ, 2009).

leitura. Todos já se conheciam, pois estudam na mesma sala de aula e haviam sido meus alunos no ano anterior, o que facilitou o entrosamento durante as vivências. Depois de todos acomodados, iniciei o trabalho. Distribuí uma cópia do texto para cada um e solicitei que fizessem uma leitura individual e silenciosa, para, em seguida, iniciar o diálogo sobre a leitura realizada. O evento teve a duração de 1 hora e 30 minutos. O texto utilizado nessa vivência foi o conto *A moça tecelã*, da escritora Marina Colasanti.

### **Vivência 3**

Na terceira vivência (09/08/2016), compareceram apenas três alunos, um menino e duas meninas. Os demais justificaram trabalhos extraclasse e/ou estudo para avaliações. Fiquei apreensiva, pois imaginei que o desenvolvimento da vivência de leitura seria prejudicado e cogitei cancelar a sessão, contudo, em respeito aos alunos que compareceram, mantive o trabalho. O número pequeno de participantes não impediu o andamento da vivência e os dados gerados foram relevantes, tanto que constam deste trabalho. O texto escolhido foi a crônica *Racismo*, de Luís Fernando Veríssimo.

### **Vivência 6**

Na sexta vivência, (16/08/2016), participaram cinco alunos, sendo quatro meninas e um menino. A esta altura, todos já estavam familiarizados com a metodologia e o clima era de descontração e entrosamento. Desta vez, o texto escolhido foi o curta-metragem *Boneca na mochila*, dirigido por Reginaldo Bianco. Percebi que a discussão foi mais movimentada e interativa e atribuo isso ao fato de tratar-se de um gênero da esfera artística, divulgado em um suporte virtual (o site YouTube).

#### **4.4.3 Textos utilizados nas vivências<sup>5</sup>**

Os textos que foram objeto de leitura nesta pesquisa estão apresentados no Quadro 1.

---

<sup>5</sup> Os textos utilizados nas vivências, reproduzidos na íntegra, constam nos anexos deste trabalho.

Quadro 1 - Textos que foram lidos nas vivências pedagógicas do PAG

Atividade	Gênero textual	Texto	Autor/a - diretor/a
Vivência 1	Conto	A moça tecelã	Marina Colasanti
Vivência 2	Conto	A menina Vitória	Arnaldo Santos
Vivência 3	Crônica	Racismo	Luís Fernando Veríssimo
Vivência 4	Conto	Entre a espada e a rosa	Marina Colasanti
Vivência 5	Conto	Sem asas, porém	Marina Colasanti
Vivência 6	Curta metragem	Boneca na mochila	Reginaldo Bianco

Para elaboração desta pesquisa foram utilizados os dados da vivência 1, que teve como objeto de leitura, o conto A moça tecelã, os dados da vivência 3, na qual foi lida a crônica Racismo e os dados da vivência 6, cujo objeto analisado foi o curta- metragem Boneca na mochila.

#### 4.4.4 Os diários reflexivos de leitura

Os diários de leitura têm a finalidade de averiguar os sentidos que cada aluno atribuiu ao texto, bem como perceber como cada um interagiu nos eventos de letramento e quais os aspectos mais relevantes para a construção da leitura individual.

Machado (1998) afirma que os diários são, além de instrumentos de pesquisas, instrumentos de ensino-aprendizagem. Configuram-se como espaço para a descoberta das próprias ideias, para a construção da crítica e da autocrítica e para a construção da autonomia do aluno a partir do registro de suas leituras e impressões.

A produção dos diários não significa o mero registro do pensamento, mas uma descoberta dos seus “próprios pensamentos”, como uma espécie de pesquisa interna. É um diálogo consigo mesmo, além de funcionar como espaço para reflexão da sua própria aprendizagem, um registro dos seus pensamentos sobre ela. Segundo Machado (2005 p. 62) os diários de leitura

configuram-se como artefatos disponibilizados pelo professor para seus alunos, artefatos esses que podem, quando apropriados pelo aluno, constituírem-se em verdadeiros instrumentos tanto para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura quanto para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos nas aulas de leitura.

Nesta pesquisa, os diários foram utilizados como um instrumento introspectivo com a função de recuperar o fluxo de memória iniciado no protocolo verbal. A partir deles poderei compreender como cada um interagiu nos eventos de letramento uma vez que o diário de leitura “não só institui um diálogo entre leitor e autor, mas também favorece o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem” (MACHADO, 2005 p.65).

**Quadro 2 - Alunos que elaboraram o diário reflexivo**

D1 – diário reflexivo 1	F
D2 – diário reflexivo 2	G
D3 – diário reflexivo 3	J
D4 – diário reflexivo 4	Jk
D5 – diário reflexivo 5	R

Através da elaboração dos diários de leitura pelos alunos procurei observar os seguintes aspectos: os sentimentos dos participantes com relação ao texto, com o PAG, se os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre o texto e a vida prática deles e a manifestação dos alunos com relação à escola enquanto espaço para discussão do temas abordados pelos textos trabalhados nesta pesquisa.

Convém acrescentar que, para efeito de análise, usei os diários produzidos na sexta vivência, após a discussão sobre o curta-metragem *Boneca na mochila*. A escolha se justifica pelo fato de que nos diários elaborados nessa vivência os aspectos que me propus observar, listados acima, se fizeram observar com maior ênfase.

No capítulo seguinte, procedo à análise do protocolo verbal e dos diários reflexivos com vistas a responder aos questionamentos desta pesquisa.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

*Não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho, na ação-  
reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira,  
que é trabalho, que é práxis, é transformar o  
mundo, dizer a palavra não é privilégio de  
alguns homens, mas direito de todos os  
homens.*  
Paulo Freire

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados gerados nas vivências do PAG, utilizado como instrumento de geração de dados e como prática pedagógica Zanotto, (2014) em eventos de leitura. Para isso, atendo-me ao aporte teórico apresentado no Capítulo 1.

Os dados obtidos buscam responder às questões que norteiam esta pesquisa e que são aqui retomadas:

- Como eu, professora, posso fazer a orquestração e a mediação das vozes dos alunos, na prática do Pensar Alto em Grupo?
- A prática do Pensar Alto em Grupo favorece a formação do aluno como leitor crítico?

Este capítulo está dividido em três momentos: o primeiro momento corresponde à vivência 1 e os dados foram obtidos a partir da leitura do conto de Marina Colasanti, *A moça tecelã*. O segundo momento refere-se aos dados colhidos na Vivência 3, na qual o texto utilizado foi a crônica *Racismo*, de Luís Fernando Veríssimo. O terceiro, relata a Vivência 6, que teve como objeto de leitura um curta-metragem, *Boneca na mochila*, dirigido por Reginaldo Bianco.

### 5.1 A PRIMEIRA VIVÊNCIA – TEXTO A MOÇA TECELÃ

Antes de iniciar a análise dos dados, saliento que o texto que serviu de base para esta vivência foi reproduzido, na íntegra, no anexo A. Para esta discussão utilizei quatro recortes com intuito de analisar como ocorreu a minha ação e avaliar a participação dos alunos.

Nesta primeira vivência estavam presentes seis alunos do 9.º ano B e eu, professora pesquisadora. Para efeito de análise, as falas foram representadas com os seguintes grafemas: **P** (Professora); **F, G, Gr, J, Jk** e **R** (iniciais dos nomes dos alunos participantes da sessão de leitura) e **T** (quando

todos responderem à pergunta). Os alunos participantes foram selecionados a partir de sorteio. Essa estratégia de seleção me pareceu mais coerente porque 26 alunos da turma expressaram a vontade de participar e seria uma quantidade inviável para a pesquisa, assim, acatei a opinião de um aluno que sugeriu o sorteio.

Por se tratar de um instrumento pedagógico ao qual não estou habituada, a realização da vivência trouxe um pouco de preocupação, receio de que algo não ocorresse bem. Da parte dos alunos, percebi que ficaram inibidos, por conta do gravador, riam sem motivos, entreolhavam-se e sempre esperavam que outro participante iniciasse a fala.

Os alunos envolvidos na atividade já haviam sido orientados previamente com relação à importância de respeitar as opiniões e a fala de cada um. Expliquei sobre a minha pesquisa e que eu pretendia usar o PAG com o objetivo de verificar as suas contribuições na construção de novas leituras, novos sentidos e que eles seriam fundamentais para verificar o sucesso, ou não, da prática.

Sentados em círculo, distribuí as cópias do texto aos alunos e pedi para que fizessem uma leitura silenciosa e introspectiva. Eles estavam apreensivos porque era uma situação inusitada para todos. Após esse momento, iniciou-se a conversa sobre o texto. Foi possível perceber que, mesmo eu tendo enfatizado, no início da vivência, que eles deveriam conversar entre si para construir o sentido do texto, os alunos ficaram inibidos, e eu fiz algumas perguntas no intuito de animá-los e de verificar o contato (CORACINI, 1995).

**Quadro 3 - Primeiro recorte: estabelecendo contato**

1	P	Pronto, a gente pode começar. É... esse texto como eu disse pra vocês é de Marina Colasanti, A moça tecelã
2	P	Quem gostaria de começar a falar sobre o texto?
3	P	Antes de mais nada, gostaram do texto?
4	T	Sim.

Utilizei uma pergunta didática ou de animação (CORACINI, 1995) “*Quem gostaria de começar a falar sobre o texto?*”, para iniciar a vivência de leitura. Evitei perguntar diretamente a um aluno ou aluna em específico, para que os

participantes não tivessem a impressão equivocada de um interrogatório ou de um questionário.

É possível perceber que, apesar do estímulo, os alunos não responderam de pronto. Atribuí o silêncio ao fato de ser a primeira vivência e à apreensão por conta da gravação do evento. É importante salientar que a implementação de uma nova prática pedagógica requer um tempo para assimilação por parte dos alunos.

Enquanto mediadora, eu poderia ter expandido a discussão e estimulado as falas. Com relação a esse recorte, posso dizer que a minha estratégia não surtiu um efeito condizente com as premissas do Pensar Alto em Grupo. Acredito que poderia ter tentado estabelecer o contato novamente e reformulado a pergunta. É importante que o professor como agente de letramento, além de dar voz ao aluno, esteja atento ao envolvimento e atuação dos envolvidos na atividade. Como lembra (KLEIMAN, 2005 apud SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 24)

O professor, enquanto agente de letramento, deve desenvolver estratégias adequadas para que seus alunos tenham acesso a uma cultura de letramentos diversificada. É relevante pensar em como se dá a formação do pedagogo para que ele se reconheça como agente de letramento e tenha subsídios concretos para a realização do seu trabalho.

O professor/pesquisador, ao participar do PAG, deve abandonar seu papel diretivo para assumir o papel de mediador na construção das leituras, substituindo as perguntas “usuais” diretivas por perguntas ou intervenções que levem o grupo a refletir e construir um raciocínio coletivo. Convém ressaltar que, sendo fruto de uma formação que considerava que o bom aluno era aquele que não falava, ainda trouxe em mim dificuldades que entravaram a minha ação enquanto agente de letramento.

**Quadro 4 - Segundo recorte: reconhecendo aspectos do texto**

5	P	Falando um pouco dos aspectos do texto, a gente poderia enquadrá-lo em que tipo?
6	Jk	Ele tem relação com contos de fada só que contando a nossa realidade de hoje
7	P	Será que a intenção da autora quando criou essa personagem, a moça tecelã, era só



		contar a história do tear?
8	F	Não
9	Jk	Não
10	F	É mostrar que as mulheres têm capacidade de viver sozinhas e viver bem.
11	Jk	Que não dependem de um marido pra ser feliz.

Na primeira pergunta, turno 5, do recorte acima, tento ativar os conhecimentos prévios dos alunos, com relação ao aspecto estrutural do texto. Para tanto, formulo uma pergunta fundamentada, que tem a função de focalizar a atenção em áreas específicas dentro do assunto geral. Nesse caso, a minha pergunta tem o objetivo pedagógico de reconhecer a situação enunciativa do texto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013).

Nesse sentido, considero que a escolha da pergunta foi adequada pois, no turno 6, percebo uma resposta satisfatória da aluna Jk, que consegue fazer uma conexão entre a esfera discursiva e o propósito do texto. Para chegar à resposta, ela ativou os conhecimentos prévios sobre a estrutura dos contos de fadas. Sobre isso Kleiman (2013, p. 15) comenta

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

No turno 7, quando questionados sobre a intenção da autora ao criar a personagem principal do conto, as alunas F. e Jk, em suas respostas nos turnos 10 e 11, relacionaram o assunto tratado no conto com a realidade, abordando a desconstrução desse constructo social de que a mulher depende necessariamente de um companheiro para ser plenamente feliz. Nesse sentido, cabe dizer que houve a mobilização de um “sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto” (ANTUNES, 2009, p. 204).

Ainda sobre as respostas dos turnos 10 e 11, é possível observar que as alunas fizeram a leitura a partir da concepção *top down*, isto é, levaram em consideração sua visão de mundo para construir as respostas.

Quanto à minha atuação, considero que poderia ter aproveitado o comentário de Jk, no turno 11, para expandir a discussão, visto que foi levantada uma questão pertinente e importante sobre o constructo social em torno das relações de gênero.

**Quadro 5 - Terceiro recorte: desvelando sentidos**

23	P	Vocês sabem o que significa a palavra empoderamento? Empoderamento é quando a gente muda uma determinada situação que não estava boa, quando a gente resolve ser dono da situação.
24	P	É possível dizer que nesse texto a personagem mudou a vida dela' que ela se empoderou?
25	G	Sim
26	R	O tear era como se fosse um trabalho dela, que ela trabalhava pra dar a vida boa para o marido
27	P	E a gente conhece mulheres assim?
28	G	Sim
29	Gr	Várias
30	Jk	Muitas, muitas. As mulheres que querem suprir o desejo do marido acabam não se cuidando, acabam sendo traídas, apanhando do marido e não querem se libertar, principalmente as mulheres que são mães... acabam se prendendo botando a desculpa que é pelos filhos, mas não, é pelo medo de ficar sozinha.
31	F	Não querem que os filhos fiquem de uma forma mal, tipo que ele não dê a pensão, aí ela acabe tendo que parar de trabalhar ou trabalhar e deixar os filhos sozinhos em casa.
32	J	Acho que não é nada disso, é o medo de ficar sozinha, a maioria das mulheres hoje em dia têm medo de ficar sozinha, principalmente quando são casadas anos e anos. Minha tia é um exemplo.
34	F	Uma coisa que eu achei interessante' foi aqui nesse parágrafo: <i>e tecendo ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seu tesouros e pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo</i> aí vem na mente aquela frase antes só do que mal acompanhada

Iniciei o terceiro recorte com uma pergunta e resposta pelo professor: *“Vocês sabem o que significa a palavra empoderamento? Empoderamento é quando a gente muda uma determinada situação que não estava boa, quando a gente resolve ser dono da situação.”* Embora a minha intenção fosse mobilizar o grupo, ao responder a pergunta antes que os alunos formassem suas respostas, não propicieei que eles elaborassem suas próprias respostas nem pensassem sobre o assunto. Esse tipo de atuação não possibilitou espaço para a construção de sentidos do aluno. Contudo, levou-me a refletir sobre o meu fazer docente.

Na verdade, as perguntas foram feitas na tentativa de iniciar o diálogo, visto que eles se mostravam tímidos e não estavam conversando entre si. Contudo, a minha atitude evidenciou uma preocupação em oferecer a resposta correta. Isso é fruto de uma prática ainda calcada na postura autoritária de quem detém a resposta ideal para a questão, desconsiderando a construção de sentidos dos alunos pela interação. Para Freire (1987, p. 37):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

No contexto da sala de aula, explicar, ajudar o aluno a chegar à resposta, são ações alinhadas com a concepção bancária da educação. Raramente são permitidas outras leituras que não seja a do professor. Ao analisar esses dados, percebi que na minha prática – na maioria das vezes em correções de atividades de compreensão, utilizei a resposta do livro didático como portadora da verdade, encerrei o diálogo e parti para a questão seguinte, desconsiderando as leituras possíveis em detrimento das respostas prontas.

No turno 24, formulei uma pergunta fechada que suscitou respostas breves, contudo, a resposta do aluno R, no turno 26, possibilitou que, a partir da mediação, houvesse uma extrapolação dos limites do texto para buscar associação entre as ações da personagem do conto e as ações observadas por eles nas suas vivências. Considero que a minha intervenção através da

“pergunta investigadora”: “*E a gente conhece mulheres assim?*” deu início a essa associação.

A resposta da aluna Jk, no turno 30, trouxe aspectos do mundo real para a vivência, o que evidencia a visão da linguagem como fenômeno social que tem relação direta com a constituição do sujeito. Para Bakhtin (2003), o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (seus pares no contexto histórico-social que o circunda). Além disso, a referida resposta motivou a participação da aluna F, desencadeando a interação face a face, uma das premissas do PAG enquanto prática dialógica e colaborativa (ZANOTTO, 2014).

Nos turnos 31 e 32, ocorre a negociação de leituras e as falas das alunas envolvidas estão impregnadas pelas suas visões de mundo. É possível afirmar que trata-se de uma construção conjunta<sup>6</sup>.

Ainda nesse recorte, é possível perceber que no turno 34, utilizando uma passagem do texto lido, a aluna consegue reconhecer uma relação de intertextualidade com um ditado popular, da tradição oral e que permeia discursos ao longo de gerações. Esse reconhecimento corrobora a visão de sujeito postulada por Bakhtin, que sendo imbricado em seu meio social é permeado e constituído pelos discursos que o circundam.

Com relação à minha atuação, considero que busquei conduzir a prática objetivando a interação e, embora no início do recorte tenha havido um direcionamento que culminou com uma postura diretiva em detrimento da postura de mediadora, nos turnos seguintes consegui utilizar um procedimento de andaimagem, o que possibilitou a interação e a negociação de leituras.

**Quadro 6 - Quarto recorte: discutindo as relações de gênero**

39	P	Bom, a gente percebe que esse texto destaca a figura feminina, não é? O poder da figura feminina... vocês acham importante esse tipo de texto na escola?
40	Jk	Sim

<sup>6</sup> Um exemplo de construção conjunta ocorre quando um participante inicia o seu turno, mas é o outro que o completa e lhe atribui sentido. Isso traz uma implicação importante: a de que os interlocutores devem estar conscientes de si e do outro. Assim, a compreensão é responsiva e ativa, pois o outro não é passivo como na visão objetivista, mas é responsivo na construção de uma réplica ao seu interlocutor. Zanotto (2014, p.14)

41	J	Sim
42	G	Sim
43	F	Sim, porque ainda existem muitos meninos que por causa dos pais, por conta do pai, eles vão tendo preconceito com as mulheres.
44	G	E principalmente hoje, né? Que antigamente os homens era que dominavam o mercado de trabalho... essas coisas assim, e hoje as mulheres, no século XXI, estão muito acima...
45	F	Independentes
46	G	Estão conquistando lugares que antes só homens podiam trabalhar, fazer as coisas.
47	Jk	Mesmo assim ainda existe o machismo. Por mais que as mulheres tenham avançado muito em trabalho e tudo, ainda existe aqueles homens que não quer deixar sua mulher trabalhar, que querem é... que ela fique em casa cuidando dos filhos, da casa ... mesmo sabendo que não tem condições de sustentar a família, tem aquele orgulho grande dentro dele. Ele é a única pessoa que pode botar dinheiro em casa.
48	J	De alguma forma, ele se sente superior a mulher ainda, hoje em dia existe isso.
49	J	Em pleno século XXI.
50	G	Porque pra eles o sexo feminino é um sexo frágil.
56	P	De onde será que vem essa crença de que o homem é superior... Será que a educação que a gente recebe em casa influencia?
57	J	De alguma forma sim, né?
58	Jk	Principalmente para quem tem avós vivos, ou bisavós.
59	P	Por que?
60	Jk	Se você for perguntar a história antigamente as mulheres sempre foram submissas aos homens. Antigamente a mulher ficava em casa e homem saía à noite e ia para os bordéis, a mulher não poderia falar nada porque ela era submissa a ele e se ela se separasse dele ela ficaria mal falada.
61	Jk	Quando surgiu o poder de separação né? que demorou muiiito até surgir, mesmo quando surgiu é... as mulheres sofriam preconceito, não eram aceitas em empregos, em NADA.
62	G	Ainda bem que o mundo mudou, né? Porque se fosse igual antes a gente praticamente não podia nem opi...
63	F	...Dar nossa opinião aqui.
64	G	Exatamente.

65	P	O que vocês acham que provocou essa mudança no mundo?
66	G	Acho que o desenvolvimento, a tecnologia.
67	F	A coragem que as mulheres tomaram para correr atrás dos seus direitos.
68	Jk	Até alguns homens que apoiaram as mulheres para elas terem o seu direito.

Esse recorte serviu para refletir sobre as questões de gênero no ambiente escolar. Nesse sentido, por ser um conto rico em metáforas que representam o empoderamento da mulher, o texto lido favorece a problematização e formulação de pensamento crítico sobre as relações de gênero além de sensibilizar os alunos sobre a importância de tal reflexão.

Saliento que neste trabalho não estamos reduzindo a função da literatura a um recurso pedagógico, mas, considerando que o texto literário é um manancial de sentidos. Tendo em si reflexos do ser humano em sua escala subjetiva e/ou social, possibilita constantes diálogos com o homem de ontem e o de agora. Sobre esse diálogo, Cosson (2014, p. 27), argumenta que:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Iniciei o recorte com uma pergunta fundamentada, que tem o propósito de focalizar a atenção do respondente sobre um aspecto específico e evidenciar um ponto de vista. Embora três alunas tenham respondido apenas “*sim*”, no turno 43, F se posiciona e faz uma relação entre a educação recebida por “*alguns meninos*” e o preconceito para com as mulheres. Para chegar a essa resposta, a aluna acessou um tipo de conhecimento de mundo, adquirido informalmente, através das experiências e do convívio numa sociedade, conhecimento este, cuja ativação no momento oportuno, é essencial para a compreensão de um texto (KLEIMAN, 2013 p. 25).

Ainda cabe acrescentar que a partir da fala da aluna, já citada, do turno 43 os alunos interagiram entre si e desenvolveram uma interlocução demonstrando que uma pergunta pode suscitar discussões consistentes e dinâmicas. Isso comprova que a “interação entre interlocutores em eventos de

leitura tem um papel importante no bom desempenho do letramento” (FREITAS, 2012 p. 65). Além disso, cabe salientar a eficácia das perguntas enquanto instrumento de mediação.

Prosseguindo, nos turnos 45 e 46 há o reconhecimento das conquistas das mulheres no que diz respeito à mudança no constructo social que envolve a representação feminina, como no trecho *“e principalmente hoje, né?”* que antigamente os homens era que dominavam o mercado de trabalho essas coisas assim e hoje as mulheres no século XXI estão muito acima”. Em contrapartida, no turno 47, a aluna discorda e afirma: *“mesmo assim ainda existe o machismo’ por mais que as mulheres tenham avançado muito em trabalho e tudo”*. Nos trechos em destaque é possível perceber o embate entre os discursos que, evidenciam a subjetividade das alunas. Para Bakhtin(2006), a linguagem é arena de conflitos de vozes e valores.

No turno 56, faço a mediação a partir das perguntas: *“De onde será que vem essa crença de que o homem é superior? Será que a educação que a gente recebe em casa influencia?”* São perguntas investigadoras que têm um objetivo didático definido: “buscar informações a um nível maior de profundidade” (MACKAY, 2001 p. 15).

As respostas obtidas demonstram que as alunas fizeram a leitura levando em conta sua visão de mundo e o contexto social no qual estão inseridas. Destaco o seguinte trecho no qual a aluna afirma que a influência de uma educação machista é maior: *“principalmente para quem tem avós vivos ou bisavós”*. Nesse momento, utilizo o andaime *“Por que?”* e incito a aluna a elaborar um enunciado que explique o posicionamento assumido nessa resposta.

A partir da andaimagem, em sua fala, no turno 60, a aluna estabeleceu uma conexão entre a discussão suscitada pelo texto e as questões histórico-culturais que permeiam as relações de gênero. O raciocínio de Jk foi concluído no turno 61, do qual destaco o trecho: *quando surgiu o poder de separação né? que demorou muuuuito até surgir, mesmo quando surgiu, é...as mulheres sofriam preconceito, não eram aceitas em empregos, em NADA.*

Nesse caso, a aluna não se contentou em “apenas responder”, mas a partir do seu conhecimento de mundo e do que já sabe sobre o assunto, ela assumiu um posicionamento crítico acerca do tema, evidenciado uma postura

de sujeito leitor ativo e participativo. Acerca disso, Freitas (2012, p. 81) afirma que:

O último estágio na constituição do sujeito leitor ativo é aquele em que o indivíduo consegue criticar, reelaborar conceitos e trazê-los para a sua realidade social, cultural e intelectual com o objetivo de crescer como leitor e cidadão participativo e autônomo. Enquanto essas etapas não se cumprirem, a leitura estará incompleta.

Nos turnos 62 e 63, as alunas F e G fazem referências à mudança que ocorreu nas relações de gênero ao longo do tempo e afirmam que em decorrência dessas mudanças elas podiam emitir suas opiniões naquele momento. No turno 65 faço uma mediação através da pergunta: “*o que vocês acham que provocou essa mudança no mundo?*”. Esse questionamento tem o objetivo de expandir o que foi dito pelas alunas F e G anteriormente.

Em seguida, no turno 67, F arremata a questão realizando uma leitura inferencial estabelecendo uma conexão entre as ideias do texto e sua percepção da realidade, produzindo uma reflexão sensata expressa na frase: “*a coragem que as mulheres tomaram para correr atrás dos seus direitos*”. Nesse sentido, a leitura de um texto passa a ser significativa quando é respaldada pela experiências pessoais e pelo conhecimento prévio do leitor.

Neste âmbito, a proposta de leitura do conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, possibilitou a discussão sobre variados papéis sociais da mulher, mesmo num contexto patriarcal, numa mediação entre o contexto da obra, e a realidade cultural dos alunos, conferindo diversas possibilidades de interpretação e desenvolvimento crítico.

Finalizo a análise desse recorte destacando a elevação da qualidade da participação dos alunos e a contribuição do PAG enquanto instrumento pedagógico nas aulas de leitura. Contudo, reconheço que ainda há muito a ser construído na minha prática enquanto professora mediadora. É preciso desenvolver a formulação de perguntas que favoreçam a reflexão, desenvolvam o pensamento, promovam o diálogo e conduzam à negociação de sentidos e ao compartilhamento de leituras, embora seja notório que estou em processo de mudança.



Quanto a isso, acredito que um dos maiores desafios é, também, conseguir fazer com que um comentário da/o aluna/o gere vários outros. Conseguir fazer com que uma mera frase desencadeie discussões mais profundas entre elas/es.

## 5.2 ANÁLISE DA SEGUNDA VIVÊNCIA – TEXTO RACISMO

Nesta vivência, de um total de seis alunos sorteados, estavam presentes apenas três, sendo duas meninas e um menino. Os demais justificaram a ausência alegando trabalhos extraclasse e/ou o fato de ser período de avaliações. A princípio, cogitei a possibilidade de adiar a vivência, contudo, por uma questão de respeito e para não frustrar as expectativas daqueles que compareceram, resolvi prosseguir com a atividade e, a despeito das dificuldades, foi um trabalho proveitoso, pois o texto escolhido suscitou uma discussão consistente e interativa, o que justificou a opção por utilizar a análise dos dados no presente capítulo.

Da mesma forma como ocorreu na vivência relatada anteriormente, os nomes dos participantes foram substituídos por grafemas correspondentes às iniciais dos respectivos nomes. O texto lido nessa vivência foi Racismo, uma crônica de Luís Fernando Veríssimo. Estávamos sentados em círculo e inicialmente, falei sobre o gênero textual crônica e sobre o autor. Em seguida, fez-se a leitura silenciosa, durante a qual percebi as expressões faciais dos alunos que demonstravam um envolvimento com o texto. Após a leitura, iniciamos a vivência do PAG.

**Quadro 7 - Primeiro recorte da segunda vivência: detectando empatias**

1	P.	Pronto, vamos começar! A gente fez a leitura do texto Racismo, de Luiz Fernando Veríssimo, uma crônica. Conforme eu já falei pra vocês, a gente utiliza a crônica para analisar fatos do dia a dia, para criticar, pra refletir sobre um determinado assunto.
2	P.	E aí, quem gostaria de começar falando sobre o texto?
3	R.	Eu vou começar, no texto ele diz: <i>Escuta aqui, ó crioulo Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo?</i> Só que eu acho que ainda existe nos tempos de hoje, infelizmente existe... é um absurdo as piadas, as chacotas,

		principalmente nas redes sociais que as pessoas se aproveitam para se camuflar e destilar seu ódio, seu preconceito.
4	R.	Professora, essa parte que ele diz: <i>eu lhe considero um negro de alma branca</i> . QUE ABSURDO!
5	F.	E assim, não só no Brasil existe o racismo como no mundo inteiro. Em todas as partes por qualquer lugar que a pessoa andar sempre vai ter um idiota que vai chamar você de macaco, dizer coisas assim desagradáveis...ninguém é totalmente branco.
9	Jk	Como aqui ele fala aqui no texto que não existe preconceito.
10	R.	Existe o preconceito enrustido no que ele fala.
11	Jk	É, chama o negro de macaco, diz que ele tem alma branca.

Nesse primeiro recorte, no turno 01, busquei contextualizar o gênero crônica, e no turno 2, para começar a discussão, formulei uma pergunta de contato, tendo o objetivo de estabelecer a aproximação com os participantes e estimulá-los a interagir. Logo no início, já é possível perceber, a partir das reações dos alunos, que o texto despertou uma relação de empatia e, ao contrário da vivência analisada anteriormente, não houve dificuldades na verbalização das leituras realizadas por eles.

Destaco o trecho do turno 3: “*é um absurdo as piadas’ as chacotas’ principalmente nas redes sociais que as pessoas se aproveitam para se camuflar e destilar seu ódio’ seu preconceito*”. Em sua fala, R evidencia a indignação despertada pela leitura do texto, portanto, nessa perspectiva de leitura, o sujeito não é passivo e, nesse caso, ficou nítido o impacto causado pela expressão “negro de alma branca” utilizada pelo autor do texto. Isso porque “a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

No momento da transcrição percebi que poderia ter aproveitado essas intervenções dos alunos para aprofundar a discussão, a partir de novos questionamentos. Não consegui mediar a conversa de forma que o desvelamento de expressões “aparentemente inofensivas” - mas carregadas de preconceito, que circulam na sociedade.

Prosseguindo, abordo a leitura de F, verbalizada no turno 5, na qual ela relata as afrontas e o preconceito que estão presentes, segundo ela, em todas as partes, em qualquer lugar, o que sinaliza para a empatia com relação ao personagem do texto, que tenta argumentar sobre a existência de racismo no Brasil e não encontra espaço para falar. Quando diz: “*sempre vai ter um idiota que vai chamar você de macaco*”, F faz uma leitura apoiada na concepção *Top down*, isto é, de acordo com suas experiências pessoais e sua visão de mundo. É possível perceber uma identificação da aluna com a situação expressa pelo texto. Essa identificação é realçada pela palavra “idiota” proferida por ela, com veemência.

Nesse turno, pude realmente perceber a dimensão da utilização do PAG em um evento de leitura, pois certamente, em um exercício de compreensão leitora que se configurasse como uma atividade diretiva, expressa por comandos tácitos, a aluna não encontraria um contexto propício para expressar sua leitura da situação de forma tão espontânea. Nesse sentido, a mediação criou condições para os alunos interagirem entre si, numa relação solidária e colaborativa.

Ainda sobre o turno 5, trata-se de um diálogo entre o texto, o leitor e o seu contexto sócio-histórico-cultural. Isso demonstra que essa interação é fator decisivo na construção de leituras. Na visão bakhtiniana, é a perspectiva dos eventos de leitura como heteroglossia, que, nesse contexto, diz respeito a todos os elementos constituintes da vivência: a professora, o texto, os alunos e a metodologia.

No turno 7, quando R afirma, que “existe o preconceito enrustido no que ele fala”, ele realiza uma leitura inferencial, pois pressupõe que o autor do texto se utiliza de palavras e expressões geralmente empregadas para disfarçar o racismo e outros tipos de discriminação. Retomamos aqui a concepção de língua como atividade social, extrapolando o paradigma da decodificação. Dessa forma, pode-se dizer que “as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Com relação aos turnos 6,7 e 8, ficou evidente a interação entre os alunos Jk e R visto que, na medida em que iam dialogando, um complementava o sentido do que o outro havia dito. Além disso, o reconhecimento das ideias do texto, nesses turnos, ocorreu de forma

encadeada, numa ação colaborativa, em decorrência da interação entre os pares. Na condição de mediadora, preferi não interferir, naquele momento e exercitar a escuta, deixando que eles verbalizassem as suas leituras. Isso remete às palavras de Paulo Freire (1996, p. 44): “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

**Quadro 8 - Segundo recorte da segunda vivência: reconhecendo a palavra como signo ideológico**

08	Jk	... Uma vez na escola a gente tava debatendo e eu falei professora, mas a cor não é branco e negro? Por que as pessoas não se aceitam e querem que a gente chame de moreno? A gente começa a chamar moreno pra diminuir o impacto, para as pessoas não se sentirem ofendidas.
12	P	Retomando o que Jk falou aqui quando a gente diz “moreno”, “negão”... por que não chamar “João”, “Maria”?
13	R	Pelo nome, justamente isso é... eu acho que não é aceitação, eu acho que é a forma que você trata... uma outra coisa é quando o preconceito vem de quem também sofre preconceito.
14	Jk	Eu acho que é assim: o preconceito começa quando a gente somos pequenos.
15	F	Achei interessante a parte aqui que ele fala: <i>Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos.</i> Racismo não só por causa da cor de pele. Pode ser porque a pessoa é alta, baixa, gorda, magra.
16	R	Não. Aí é preconceito. Isso que você está falando é preconceito, mas eu acho que a questão é você aprender a respeitar, ninguém nasce racista, a gente passa a ser racista. Os pais veem os filhos tirar onda com as pessoas e não vai tendo uma correção, tem que ser corrigido SIM, tem que pôr de castigo.
17	R	Na escola tem que ter uma disciplina chamada tolerância, tem que ser falado nas escolas, cobrado como Português e Matemática.
24	P	R falou a questão da tolerância ser uma disciplina na escola. A escola trabalha esses temas?

25	T	Não
26	R	Deixa a desejar né, gente?
27	Jk	Tipo, trabalha quando assim a gente tem um trabalho e a gente mesmo, os alunos vamos lá e falamos.
28	F	Ou quando eles vêm com um projeto para a escola como vieram, acho que no meio do ano, com um projeto que envolvia várias coisas... dengue, aí teve um negócio sobre o preconceito. Quando vem projeto de fora para a escola é que eles envolvem.
30	R	Eu acho que o racismo não é pra ser debatido' é pra ser combatido, a gente debate política, a situação do nosso país, a gente debate sobre ideias.

No presente recorte, a discussão transcorreu de forma interativa e dinâmica, os alunos dialogaram, concordaram, discordaram e negociaram leituras. Convém salientar que mesmo em face do entusiasmo com que cada um defendia sua fala, houve respeito e escuta da fala do outro. A seguir, a análise do recorte.

Inicialmente, destaco o turno 8, que foi verbalizado por Jk, e contribui com um questionamento relevante para a discussão. Ela aborda a forma como as palavras são utilizadas para mascarar ou atenuar uma situação de discriminação. Destaco o trecho: “...e *querem que a gente chame de moreno? a gente começa a chamar moreno pra diminuir o impacto, para as pessoas não se sentirem ofendidas*”. Essa percepção evidencia a maturidade na leitura da aluna que problematizou o viés ideológico que envolve as palavras num determinado contexto. Segundo Bakhtin (.): “palavra é produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social”.

No turno 12, reconhecendo a relevância da questão abordada por Jk, faço a mediação através de uma pergunta reflexiva na tentativa de problematizar o questionamento suscitado na fala da aluna. Esse trecho: “*Retomando o que Jk falou aqui, quando a gente diz ‘moreno’...*” Ao chamar atenção para o turno, deixo claro que a contribuição de Jk foi importante para a discussão. Procedendo dessa forma, valorizei a fala dela, acionando um dos pressupostos do PAG: dar voz ao aluno, estimulando a verbalização das ideias.

Contudo, a minha fala não evocou respostas consistentes sobre a questão levantada. Os turnos 13 e 14 apontam que os alunos não concatenaram as ideias para responder a questão posta e teceram comentários dispersos e inconclusivos. A estratégia de retomar a fala de Jk não surtiu o efeito desejado e nesse momento, seria necessária a minha intervenção no sentido de redirecionar a pergunta para não desperdiçar o mote ali posto que, se explorado, poderia implicar em uma interlocução importante sobre a palavra enquanto signo ideológico.

No turno 15, F aponta um trecho que chamou a sua atenção porque, segundo ela, o autor utilizou de forma inadequada o conceito de racismo. É preciso salientar que, o desconhecimento da aluna com relação ao significado da palavra “racismo” ocasionou essa percepção. Vejamos o trecho em questão: *“Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. Racismo não só por causa da cor de pele, pode ser porque a pessoa é alta, baixa, gorda, magra”*.

Nesse momento, o aluno R, interpela a colega e corrige a afirmação: *“Não, aí é preconceito. Isso que você está falando é preconceito”*. Nesse caso, para auxiliar a colega, o processamento da leitura de R se deu a partir da concepção *Bottom up*, ou seja, pela extração do significado da palavra racismo foi possível compreender a mensagem do texto.

Mais uma vez, a eficácia do PAG é perceptível, enquanto ação colaborativa e negociação de sentidos. A mediação cria oportunidade para que os pares adotem uma postura solidária, interagindo com os demais. Dessa forma, a troca de conhecimentos surgiu naturalmente, fortalecendo a prática pedagógica e contribuindo para um momento significativo. Para mim, enquanto mediadora, foi simplesmente gratificante.

No turno 17, R afirma que a escola deveria adotar a tolerância como uma disciplina do currículo. A afirmação do aluno motivou uma reflexão em torno do alcance das leituras desencadeadas nas vivências do PAG, pois o que parece ser uma atividade simples tem implicações complexas e relevantes. As vivências se configuram em eventos sociais que, quando postos em prática, favorecem a explanação das ideias e construção coletiva de saberes.

Retomando a fala de R, no turno 17, percebo a necessidade de expandir a discussão a respeito da atuação da escola no que se refere ao respeito à

diversidade étnico-racial e dou início a mediação através da pergunta: “*R falou a questão da tolerância ser uma disciplina na escola. A escola trabalha esses temas?*” Os alunos respondem com um veemente “NÃO” e, no turno 26, R afirma que a abordagem do tema em questão deixa a desejar.

Quanto a isso, me parece um contrassenso, pois vivemos em um país complexo, plural e desigual, contudo, embora previsto pela Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, as questões relativas ao fazer pedagógico com vistas à diversidade étnico-racial ficam restritas à apresentações culturais em datas que denotem maior apelo social e expressividade.

Esse fato também é percebido pelos alunos conforme é possível observar nos trechos transcritos a seguir. No turno 27, Jk aborda a atuação da escola: “*Tipo, trabalha quando assim a gente tem um trabalho e a gente mesmo, os alunos, vamos lá e falamos*”. Prosseguindo, F, no turno 28 complementa: “*ou quando eles vêm com um projeto para a escola como vieram, acho que no meio do ano, com um projeto que envolvia várias coisas... Dengue, aí teve um negócio sobre o preconceito... Quando vem projeto de fora para a escola é que eles envolvem.*”

Nesse recorte, ressalto a fala expressa no turno 30: “*eu acho que o racismo não é pra ser debatido, é pra ser combatido*”. Nesse sentido, a escola como espaço privilegiado para discussão e construção de conhecimentos, não pode eximir-se do seu papel de mediadora entre o indivíduo e o mundo. As reflexões fomentadas no chão da escola podem contribuir para formação de um sujeito crítico, solidário e atuante. Sobre essa relação dialógica, Freire (1987, p.44) afirma: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

**Quadro 9 - Terceiro recorte da segunda vivência: Texto - um projeto de dizer**

31	P	E o que vocês acham do fato de o autor ter utilizado esse texto para problematizar sobre o racismo? Qual foi a impressão de vocês quando começaram a ler?
----	---	---

32	Jk	Levei um susto!
33	F	Ah, ele bem...assim ele é bem chocante.Ele causa impacto, acho que você rever até assim fatos do seu dia a dia, nas suas brincadeiras, coisas que você escuta que você leva numa simples brincadeira e lendo o texto você para assim e diz: pô, isso não é legal.
42	P	O que vocês acham da ideia de Luiz Fernando Veríssimo colocar isso em um texto? É eficiente colocar esses temas em textos?
43	R	Ah, é sim, porque é algo que acontece no dia a dia e o texto é algo que você pensa, que você reflete, você rever seus conceitos ... Eu amei esse texto! Impacta um pouco no começo, mas quando você vai lendo você vai refletindo, é igual como ela falou: tem que ser ensinado desde pequeno.
44	Jk	Já houve mudança, só que ainda existe aquele preconceito incubado, disfarçado por meio de outras coisas pra fingir que não há.
45	R	Esse texto mostra o falso discurso do <i>eu respeito</i> .As pessoas dizem: <i>eu respeito tudo e todos</i> , só que quando você vai ver a forma daquela pessoa falar e interagir aí a gente percebe que não é bem assim.
46	Jk	Pronto. Tem uma coisa que eu lembrei agora: nesse texto tem a palavra macaco ... quando a gente estuda ciências diz que nós viemos do macaco, então por que só uma pessoa negra é chamada de macaco? Às vezes eu me pergunto qual é o sentido da palavra preconceito.
47	R	Eu me pergunto qual é o sentido do preconceito. A gente guarda, salva o que é bom pra nós, o que o preconceito me oferece? o que eu ganho? me ajudou em alguma coisa? NADA ... preconceito é tão homem das cavernas.
48	Jk	Eu acho que nem os homens das cavernas tinham preconceito, ele surgiu quando evoluímos e começamos a perceber as diferenças.
49	F	Já eu acho que sempre existiu, desde os homens das cavernas, preconceito dos mais fortes sobre os mais fracos.
50	P	Tem um trecho aqui que eu achei bacana, é quase no final ... pronto, aqui: <i>E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.</i>
51	R	Como se ele fosse obrigado!
52	Jk	Não, eu acho que é porque pra ele o samba só era pra negros.
55	R	Quando ele fala que é o que o negro faz de melhor é como se fosse a única coisa que o negro sabe



		fazer e como se, por conta dele ser negro e por conta da história do samba vir de pessoas negras, fosse obrigado a tocar para ele, tá entendendo?
--	--	---

Para esse recorte, selecionei os turnos em que a discussão remete à visão do texto como constructo ideológico, ou seja, como um “projeto de dizer” que provoca reações e suscita reflexões. Conforme ressaltai, no início do recorte, enquanto os alunos realizam a leitura silenciosa da crônica observei expressões faciais que denotavam espanto, indignação e discordância.

A fim de discutir sobre essas reações, no turno 30, pergunto: *“Qual foi a impressão de vocês quando começaram a ler?”* Vamos às respostas: Jk, turno 31: *“Levei um susto!”* e R, turno 32: *“...assim ele é bem chocante. Ele causa impacto, acho que você rever até assim fatos do seu dia a dia, nas suas brincadeiras, coisas que você escuta que você leva numa simples brincadeira e lendo o texto você para assim e diz: pô, isso não é legal.”*

Embora a pergunta aparente ser apenas para checagem de opinião sobre o texto, a partir das respostas, é possível perceber indícios de reflexão. Isso implica que os alunos avançaram do nível superficial de leitura, pois é possível perceber que opiniões relevantes subjazem às respostas atribuídas. Dessa forma, considero que a pergunta do turno 30 pode ser caracterizada como um andaime, pois induziu os participantes da vivência a refletirem sobre o uso da intencionalidade do autor, fator relevante na produção de sentidos.

No turno 42 questiono os alunos sobre a relevância de abordar o tema racismo na crônica. De acordo com a resposta de R: *“o texto é algo que você pensa’ que você reflete’ você rever seus conceitos”*. É interessante a verbalização do aluno, pois seus argumentos demonstram se tratar de um leitor que percebe o viés ideológico implícito no texto. Para Antunes (2003, p. 81) *“a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas.”*

Motivados pela discussão iniciada no turno 42, os alunos prosseguem a verbalização da leitura do texto e no turno 44, Jk afirma que houve mudanças, contudo, o preconceito continua *“disfarçado por meio de outras coisa”*.

Considero que essa afirmação da aluna decorre de uma leitura inferencial do texto, visto que essa é a situação problematizada pelo autor.

E a negociação continua no turno 45, quando R retoma as ideias do texto ao afirmar: “...esse texto mostra o falso discurso do ‘eu respeito’ as pessoas dizem: eu respeito tudo e todos, só que quando você vai ver a forma daquela pessoa falar e interagir aí a gente percebe que não é bem assim”. Essa constatação do aluno, aponta que todo desenrolar da vivência tem o texto como base. Vejo esse fato de forma positiva, porque às vezes, durante a vivência, surgiu uma insegurança, um receio de deixar de ser evento de leitura para se configurar como debate. Durante a transcrição constatei que as ideias do texto permeiam toda a discussão e que eles ora apoiam suas respostas em trechos do texto, ora se reportam a estes.

É relevante a observação de R. quando ele fala sobre “o falso discurso do eu respeito”, sinaliza mais uma vez para a percepção da linguagem enquanto aparato social e para o papel do conhecimento prévio na construção da compreensão leitora. Quando o leitor desenvolve a percepção de que não há texto neutro, isento de intenções.

Nos turnos 47, 48 e 49, o processo de interação prossegue e os alunos dialogam, concordam e discordam. Nos referidos turnos, silencieei e não fiz qualquer tipo de intervenção porque percebi que ainda havia algo a dizer e o meu recuo proporcionou liberdade para que eles expressassem suas opiniões. Durante o meu silêncio, refleti sobre as inúmeras vezes em que, por entender que a minha palavra traz a solução para questionamentos importantes que surgem nas aulas de leitura, interrompo as “*interlocuções insurgentes*” (grifo meu), e lanço a verdade alvissareira sobre a questão. Para Freire (1996, p. 60) é preciso que:

quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

No turno 51, retomo a fala e faço referência ao seguinte trecho da crônica: *“E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.”* Ainda não havia concluído a fala quando fui interrompida por R que expressou sua indignação no turno 52, com a frase: *“Como se ele fosse obrigado!”* Nesse instante, Jk afirma: *“Não, eu acho que é porque pra ele o samba só era pra negros.”* Cabe ressaltar que nesse ponto da vivência os participantes estavam envolvidos com o embate retratado pelo autor da crônica e já haviam tomado partido do personagem que, sendo negro, tentava argumentar a respeito da existência de racismo no Brasil.

É possível afirmar que o olhar dos alunos está permeado pelas relações de empatia e pelos discursos que circulam nos espaços sociais nos quais estão inseridos. Nesse sentido, é preciso considerar a leitura como uma possibilidade de perceber o espaço social, então “ler passa a significar lançar um olhar à nossa volta e perceber o que nos rodeia” (CORACINI, 2005, p. 39).

Sobre a minha atuação nesse recorte, considero que as perguntas que fiz foram mediadoras porque permitiram a manifestação e o posicionamento dos alunos diante do tema discutido no texto. Como é possível observar na transcrição, as intervenções que fiz objetivaram estimular a participação e fornecer andaimes para potencializar a compreensão da leitura.

**Quadro 10 - Quarto recorte da segunda vivência: discutindo a relação entre as redes sociais e os discursos que nelas circulam**

64	P	Falando em hastags, vocês acham que as redes sociais são realmente esse espaço democrático?
65	R	Isso
66	Jk	Não. Eu acho que muitas pessoas se escondem atrás do anonimato pra falar mal, pra espalhar preconceito.
68	F	Eu queria saber se vocês lembram de um caso que teve num jogo de futebol que chamaram... estavam xingando o goleiro do time adversário, viram na hora em que uma menina chamou ele de macaco.
69	P	Foi o goleiro Aranha e o time era o Santos. Esse jogo foi no Rio Grande do Sul, contra o Grêmio.
70	R	E voltando a falar da rede social, eu acho que é uma ferramenta fundamental sim, mas tem essas pessoas que se camuflam atrás de um perfil falso e destilam todo seu ódio numa pessoa que nunca fez nada com elas.
71	P	Eles são chamados de...

72	R	São os <i>haters</i> . Eles perseguem principalmente as celebridades
73		Eu vi uma reportagem de uma modelo negra que é casada com um alemão e o filho deles é branco. Ela disse que aqui no Brasil dizem que ela é babá do filho dela e lá fora dizem que ele é adotado. Pra vocês verem como é o preconceito no Brasil, a diferença por mais que seja preconceito dizer que ele é adotado, aqui ela vai ser babá!

Nesse recorte, a discussão é iniciada através de uma pergunta fundamentada: *“Falando em hastags, vocês acham que as redes sociais são realmente esse espaço democrático?”*. O meu objetivo foi favorecer a reflexão sobre a forma como as redes sociais mobilizam discursos no contexto atual.

No turno 66, Jk responde a minha pergunta: *“Não, eu acho que muitas pessoas se escondem atrás do anonimato pra falar mal, pra espalhar preconceito”*. Considero que a aluna realizou uma leitura crítica, estabelecendo conexões com a realidade, refletindo sobre o espaço virtual funcionar como emissário do preconceito em virtude da ideia de anonimato.

Em seguida, no turno 68, F se reporta a um ataque racista sofrido por um jogador de futebol em um estádio brasileiro. O fato foi divulgado amplamente pelas redes sociais, contudo a aluna não conseguiu precisar onde e com quem aconteceu o evento ao qual se referiu. Nesse momento, faço a mediação e complemento o comentário da aluna: *“Foi o goleiro Aranha e o time era o Santos’ esse jogo foi no Rio Grande do Sul’ contra o Grêmio”*. Considero que ao fazer essa andaimagem, além de contribuir com informações relevantes, valorizei a intervenção da aluna.

Nos turnos 70, 71 e 72 os alunos retomam a discussão sobre o alcance das redes sociais, reconhecendo que se configuram como uma ferramenta importante, mas que demanda habilidade para compreender os discursos que circulam no mundo virtual. No turno 70, R faz referência a grupos que usam a internet para espalhar discursos de ódio e, percebendo que ele tinha uma contribuição importante a fazer, utilizo a frase *“eles são chamados de”* como um andaime para estimular a verbalização da informação que ele detém.

R responde a minha pergunta no turno 72: *“São os haters’ eles perseguem principalmente as celebridades.”* Com essa resposta R introduz uma informação nova, mostrando que não foi uma simples conversa, o diálogo

se configurou como um processo colaborativo de construção de leituras e negociação de sentidos. A troca de informações não se deu de forma hierarquizada, mas de forma dialógica, evidenciando os pressupostos do PAG. Os alunos não são atores passivos, são responsivos e colaborativos

A análise dessa vivência mostra que os alunos conseguiram fazer uma leitura crítica do texto, adentrando para perceber os discursos subjacentes na crônica. Dessa forma, ao fazerem leitura do texto, fizeram também a leitura do mundo, estabeleceram relações entre o texto e contexto que os circunda. Quanto a mim, abri mão do papel de autoridade e de controladora dos turnos e apenas coordenei a discussão. Considero que a minha atuação foi mais qualitativa, levando em consideração a vivência analisada anteriormente e atribuo isso ao fato de já estar mais familiarizada com o PAG, ciente de que é um processo contínuo.

### 5.3 TERCEIRA VIVÊNCIA – CURTA-METRAGEM BONECA NA MOCHILA

A vivência em tela teve como ponto de partida o curta-metragem *Boneca na mochila*<sup>7</sup>, dirigido por Reinaldo Bianco. A escolha desse objeto de leitura levou em consideração a necessidade de propiciar o contato dos alunos com diversos suportes e linguagens além disso, a utilização de mídias no contexto da sala de aula favorece a criação de situações de ensino cada vez mais complexas e ricas. Cabe ressaltar que a linguagem fílmica fomenta a perspectiva da escola como facilitadora do acesso dos alunos aos multiletramentos, visto que, de acordo com os PCN,

“[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos, filmes, etc.” (BRASIL, 2006, 29)

Prosseguindo, do mesmo modo que nas vivências anteriores, o encontro aconteceu na biblioteca, contudo, ao invés do texto impresso, utilizamos um projetor multimídia e caixas de som como recursos técnico-pedagógicos. Por

---

<sup>7</sup> A resenha do curta metragem consta no terceiro capítulo deste trabalho.

se tratar de uma ferramenta que, via de regra, incita a curiosidade, os alunos estavam excitados, levantando hipóteses acerca do que seria assistido por nós.

Antes de iniciar a projeção, fiz uma breve explanação sobre o gênero curta-metragem, ressaltando que ele nos proporciona, por meio de sua estética peculiar e seu forte vínculo com o real, embora seja um enunciado da esfera artística, “um contato com a realidade social, sob um ponto de vista ímpar, singular e crítico ao mesmo tempo...” (ALCÂNTARA, 2014, p. 29).

Em seguida, apresentei o diretor, contudo, não antecipei o tema tratado no referido filme. Após a exibição, pelo volume de conversas e risos, percebi que o curta havia chamado a atenção e que eles estavam ansiosos para iniciar a conversa. Dessa forma, pedi que fizessem um círculo e iniciei o diálogo.

**Quadro 11 - Primeiro recorte da terceira vivência: Refletindo sobre o uso do suporte audiovisual**

1	P	Bom, hoje a gente viu o curta-metragem Boneca na mochila... Primeiro eu queria saber: vocês gostaram?
2	J	Sim
3	Jk	Sim
4	G	Sim
5	F	Eu gostei!
6	R	Eu gostei!
9	P	E o formato, assim, ser em vídeo, em curta-metragem, o que vocês acham?
10	F	Foi muito interessante porque acho que pode ser tratado nas escolas, colocar como ensino, porque vai ser bem rapidinho, acho que toma o espaço só de uma aula, aí a segunda aula podia debater sobre o assunto, dar explicações melhores.
11	Jk	Eu acho que não deveria mostrar só pra escola, mas para os pais.
12	R	É...
13	Jk	Porque ela já se desesperou pensando que o filho dela era gay, tinha se tornado homossexual, ela só mudou a opinião dela quando começou a escutar o povo da rádio falando. Ela mudou, ela se acalmou, os pais precisam ter essa noção.
24	P	E a ideia de simular um programa de rádio ficou interessante?
25	T	Ficou.
26	G	Porque não foi só pra mãe dele escutar, mas...
27	R	Pra muitas pessoas escutar.

Nos seis primeiros turnos desse recorte, o diálogo consistiu em uma pergunta fechada, com o objetivo de investigar a receptividade dos alunos com relação ao curta-metragem que assistimos. Em seguida, procurei direcionar a discussão para uma reflexão acerca do uso de mídias na sala de aula. Para tanto, formulei a pergunta fundamentada: *“E o formato, assim, ser em vídeo, em curta-metragem, o que vocês acham?”* O meu objetivo com essa pergunta foi verificar a impressão que eles tiveram sobre a abordagem do tema da diversidade sexual utilizando essa linguagem.

No turno 10, F responde a minha pergunta e ressalta o caráter compacto do curta, conforme é possível perceber no seguinte trecho: *“Foi muito interessante porque acho que pode ser tratado nas escolas, colocar como ensino porque vai ser bem rapidinho... acho que toma o espaço só de uma aula, aí a segunda aula podia debater sobre o assunto, dar explicações melhores”*. Isso se justifica pois, levando em consideração o tempo de cada aula na escola, geralmente 40 ou 50 minutos, apenas uma sessão é suficiente para que os alunos se envolvam com a história e assimilem os elementos discursivos produtores de sentido presentes na obra.

Ainda no turno 10, quando a aluna se reporta ao fato de debater o assunto na segunda aula, fica evidente a relevância da interação verbal no contexto da sala de aula. A interlocução com os pares permite que eles estabeleçam as várias relações necessárias para uma compreensão ativa, refletindo e refratando os temas abordados no texto lido.

Prosseguindo, no turno 11, Jk chama a atenção para o fato de que o curta não deveria ficar restrito à escola, mas que os pais assistissem também. Essa afirmação é justificada no turno 13, quando ela faz referência à mudança de comportamento da mãe do personagem que, flagrado com a boneca na mochila, desencadeou o conflito retratado no curta. Vejamos a resposta da aluna: *“Porque ela já se desesperou pensando que o filho dela era gay, tinha se tornado homossexual. Ela só mudou a opinião dela quando começou a escutar o povo da rádio falando, ela mudou, ela se acalmou, os pais precisam ter essa noção”*.

As respostas dadas pelos alunos, à minha pergunta, no turno 24, ratificam a hipótese postulada por Dolz e Schneuwly (2013) de que é através do gênero textual que as práticas de linguagem materializam-se na escola.

Assim, ao assistirem ativamente a um curta-metragem, os alunos deverão se sentir em uma situação concreta de comunicação, real, como fazendo parte de seu dia a dia e não apenas como atividade escolar. Essa percepção decorre do contato com representações de diversas situações contextualizadas com a sua própria realidade.

Acredito que o curta metragem funcionou como propulsor do processo de compreensão ativa dos alunos, pois esse diálogo com a realidade concreta converge para o desenvolvimento de habilidades discursivas, isso porque ele se reconhece em uma dessas representações da vida cotidiana transmutadas, nesse caso, em um texto da esfera artística

**Quadro 12 - Segundo recorte da terceira vivência: desvelando estereótipos**

28	P	Bem, nós vimos, no curta, que a mãe foi chamada à escola porque o filho dela foi flagrado com uma boneca na mochila, o que vocês acham disso?
29	R	Criança não sabe distinguir o brinquedo do outro, todo mundo vai pra brincar e eu acho que é a liberdade, a infância é isso.
30	J	E não só na escola né ensinar isso, mas aos pais também porque se um menino tiver brincando de boneca os pais é o primeiro a falar: você é homem, você tem de brincar com o carrinho!
31	F	Assim como se a menina tiver brincando de bola, tipo não gostar de boneca e gostar de bola já...
33	J	Já passei por isso. ((risos))
34	F	Já chama de Maria machão.
36	F	Tem uma amiga minha que passa por isso, porque ela não gosta de jeito nenhum de brinquedo de menina e nem da cor rosa, mas nem por isso ela é homossexual. Sei lá como é que se diz...
37	R	Lésbica
38	F	É, lésbica, mas muita gente chama ela de Maria machão.
48	R	As pessoas acham que o homem é aquele cara que é, é voz grossa, que tem um jeito machista, que...
49	J	Que fica com mulher.
50	R	Que tem um jeito que impõe...
51	J	Que impõe poder na sociedade



Menino pode brincar com boneca? Menina pode brincar com bola? Tais questões envolvendo a distinção entre os sexos, essenciais ao processo de socialização dos estudantes, surgem com frequência nas salas de aula e invariavelmente descambam para chacotas e brincadeiras preconceituosas, eternizando variadas formas de discriminação. Esse recorte tem o objetivo de discutir sobre os estereótipos criados em torno das representações de gênero.

Início a mediação por meio de uma pergunta reflexiva: *“O que vocês acham de um menino ser encontrado com uma boneca na mochila?”* A minha intenção foi favorecer a reflexão dos alunos sobre a noção da expectativa do que seria adequado para meninos ou meninas. No turno 29, a resposta de R, um adolescente de sexo masculino, evidencia que o olhar discriminatório é construído em casa, a partir dos discursos familiares e com o ingresso do aluno na escola – espaço onde as diferenças convivem e interagem entre si, é esperado então, que esse olhar seja potencializado.

A fala de J, no turno 30, corrobora o acima exposto, conforme é possível perceber no trecho: *“E não só na escola né ensinar isso, mas aos pais também...”* pois, levando em consideração a resposta da aluna, destacada acima, fica claro que, quando os discursos ouvidos em casa são permeados por preconceitos, as atitudes do sujeito em outros grupos serão reflexos desse constructo familiar.

Ainda sobre a fala de J, no turno 30, nesse trecho *“...se um menino tiver brincando de boneca os pais é o primeiro a falar: você é homem, você tem de brincar com o carrinho!”*. A fala da aluna contribui para a confirmação da hipótese de que, ao ingressar na escola, as crianças já têm noção dos comportamentos que a sociedade apregoa como apropriados para meninos ou meninas. Ainda cabe acrescentar que as conversas em sala de aula, bem como a linguagem não-falada, são apenas meios de estruturar as relações de desigualdade construídas anteriormente, uma vez que pela linguagem incorporamos e divulgamos valores e representações numa determinada cultura.

Nos diálogos realizados entre o turnos 31 e 38, é possível reconhecer uma relação de empatia estabelecida pela aluna J quando a mesma faz referências ao fato de ser discriminada por gostar de brincar com bola. Essa relação, desvelada na frase *“Já passei por isso”*, demonstra que as meninas

são estigmatizadas como o tipo que deve ser discreto, educado, contido. Cabendo destacar que a discriminação, nesse caso, é materializada a partir da denominação “Maria machão” que, não parece ser compreendida como grave e/ou ultrajante, dada a reação dos alunos no turno 33: “((risos))”.

É preciso acrescentar que nos turnos 37 e 38, seria importante a minha intromissão esclarecendo o uso do termo correto para falar sobre orientação sexual. Nesse momento, a utilização de um andaime seria coerente e necessária.

Na continuidade das análises desse recorte, destaco a interação que se deu entre os turnos 48 e 51, que dizem respeito à imagem associada à ideia de masculinidade. É importante salientar que os requisitos para ostentar masculinidade foram elencados, no turno 48, pelo representante masculino do grupo: o aluno R. Dentro desse enfoque, considerando as respostas do grupo, parece haver concordância com o estereótipo falocêntrico associado ao homem, além da noção de poder e comando atribuídos ao sexo masculino.

É muito importante destacar que esses estereótipos têm uma implicação que transpõe os lares e os muros da escola, para encontrar eco em, praticamente, todas as esferas sociais. E, até mesmo, os livros didáticos veiculam estereótipos que rotulam as mulheres como incompetentes para atividades ligadas ao domínio masculino, como a de cientista e/ou outras especialidades. Além disso, tende-se a apresentar a mulher como mais emocional e menos racional, ou menos dotada de energia física que o homem. Sugere-se inclusive que escrever e ler são atos passivos, o que justificaria o sucesso das mulheres nas séries iniciais da vida escolar.

Apesar de existirem padrões definidos pela sociedade como adequados para os comportamentos masculino e feminino, é possível perceber uma resistência que, embora às vezes seja uma manifestação individual a esses padrões, é importante para desconstruí-los. É possível perceber pelo trecho: *“Tem uma amiga minha que passa por isso porque ela não gosta, de jeito nenhum, de brinquedo de menina e nem da cor rosa, mas nem por isso ela é homossexual”*. E a linguagem, na maioria das vezes utilizada para divulgar esses discursos limitadores, se configura também como veículo de discursos emancipatórios.

**Quadro 13 - Terceiro recorte da terceira vivência: discutindo a relevância das informações contidas no texto (presença do discurso científico)**

64	P	Eu acho que o vídeo que nós assistimos diz muito sobre informação. O que é que vocês acham de ser informado sobre o assunto?
65	J	Acho que tem muita falta de informação.
67	F	É verdade.
68	J	Porque assim... como a mãe mesmo, a mãe ela não sabia de nada ... se ela não tivesse escutado rádio sobre aquilo, com aqueles psicólogos ela ia chegar como na escola?
69	P	Ter informação sobre o assunto faz a diferença?
70	T	Faz.
71	Jk	A gente tendo a informação em casa e na escola, ajuda a gente porque por mais que a gente diga: eu não tem preconceito, a gente tem aquele medo, aquele receio.
72	R	Eu acho assim que se fosse a informação, se a informação fosse aberta para a escola hoje estaria menos as consequências do preconceito.
73	Jk	Eu acho que as pessoas não tiraram o preconceito tanto hoje em dia, mas pararam de agredir tanto porque criaram leis pra defender...
74	R	Pra defender, justamente.
75	Jk	Por mais que ainda haja...
76	R	Quem queira agredir vai ter um certo receio porque é um crime e pode ser punido, mas infelizmente a punição não é tão rígida ... mas pelo menos tem.

A escolha por este recorte foi motivada pela presença de reflexões acerca do viés educativo do curta-metragem *Boneca na mochila*. Interessou-me saber de que forma o reconhecimento do discurso científico - presente no texto através das falas dos especialistas entrevistados pelo locutor do programa de rádio que entremeia o conflito, influenciou as falas dos alunos durante a interação.

Assim, no turno 64, perguntei aos alunos: “O vídeo que nós assistimos diz muito sobre ter informação... o que é que vocês acham de ser informado sobre o assunto?” Utilizei, como recurso mediador, uma pergunta investigadora com o intuito de fomentar a discussão. No turno 65, J responde: “Tem muita falta de informação”. É possível perceber que, ao entrar em contato com

informações respaldadas pelo discurso científico, ela refletiu sobre as implicações do acesso à informação na construção de um ponto de vista.

No turno 68, J expande a resposta ao dizer: “...a mãe, ela não sabia de nada’ , se ela não tivesse escutado a rádio sobre aquilo, com aqueles psicólogos ela ia chegar como na escola?” De acordo com a leitura de J, no filme, as informações às quais a mãe do personagem teve acesso, ofereceram a possibilidade de encarar a situação sob um novo ângulo e ocasionaram a mudança de postura, já que ela agora contava com a opinião de especialistas que a ajudaram a formar uma opinião sobre o assunto.

Achei importante instigar os alunos para que se aprofundassem na discussão e, no turno 69, fiz a mediação a partir da pergunta: “*ter informação sobre o assunto faz a diferença?*” Os alunos são unânimes e categóricos ao responderem afirmativamente, o que aponta um consenso em torno da relevância do discurso científico nesse caso.

Nesse recorte, é possível verificar que a interação possibilitada pelo PAG contribuiu para a tessitura da discussão. Construída na alternância das falas, a negociação das ideias e impressões converge para a co-construção (PONTECORVO, 2005) de sentidos do texto. Para a autora, a discussão funciona como um “raciocínio exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos, por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para o outro (p. 69).”

O aluno R, no turno 72, retoma a discussão e associa o acesso à informação à redução de atitudes preconceituosas no cotidiano escolar. Mais uma vez há, implícita na fala do aluno, a constatação de que os discursos que circulam na escola são construídos fora dela, contudo, de forma contraditória, não há dentro da escola, a problematização com vistas à desconstrução desses discursos discriminatórios. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que só é possível ensinar em processo que é obtido socialmente e, não se trata de um ato de transmissão de conhecimentos, mas sim criação de oportunidades para a construção dos saberes.

Entre os turnos 75 e 76 é possível verificar que a co-construção manifestou-se através da *sentential cooperation*<sup>8</sup> (PONTECORVO, 2005). Conforme se observa, nesse trecho: “*Por mais que ainda haja...Quem queira agradecer*”, R, por compartilhar o mesmo pensamento sobre o assunto que está sendo discutido, completa a sentença iniciada por JK. Essa familiaridade, construída ao longo das leituras, desencadeia uma cooperação espontânea e articulada.

Posso dizer que nesse recorte, mesmo achando que poderia ter aprofundado a discussão, a minha atuação favoreceu a co-construção de sentidos e a negociação de leituras. Enquanto mediadora, procurei elaborar perguntas que provocaram a reflexão crítica e a conexão com os discursos que transcendem muros da escola.

**Quadro 14 - Quarto recorte da terceira vivência: refletindo sobre a escola enquanto espaço de convivência plural**

78	P	É... voltando pro vídeo, nós já falamos aqui na mudança de postura do motorista do táxi né? mas o locutor pergunta ao especialista como a escola lida com isso, o que vocês conseguiram captar ?
79	Jk	Que a escola não sabe lidar com uma situação dessa.
80	F	É, não sabe.
81	Jk	Às vezes os professores ficam aterrorizados sem saber o que fazer acabam constrangendo as crianças, falando pra todo mundo, as crianças ficam com medo, com receio de brincar tipo, se eu pegar uma boneca de novo vai acontecer aquilo comigo outra vez.
82	F	E também eles têm medo que os pais fiquem achando que é culpa deles que a criança esteja brincando com a boneca, com a bola ou com o carrinho.
83	P	Eles quem?
84	F	Os professores.
85	G	Aí o pai diz: é isso que você tá aprendendo na escola? Brincar de boneca?
86	F	É isso que os professores ensinam?
87	J	Eu vejo muito a falta dessa informação sobre isso, sobre ser homossexual.

<sup>8</sup> Cooperação na complementação da asserção, que é típico de sujeitos que têm grande familiaridade entre si, nos quais o objeto de discurso é compartilhado porque se está pensando na mesma coisa.

88	R	E não só isso como de outras formas também, não respeitam a religião do outro e outras coisas, mas eu acho que tudo começa quando você chama a família pra escola...
89	J	Muitas vezes fazem reunião com os pais, mas falam de coisas tão simples, mas uma coisa que é de respeito como esse assunto mesmo, eu nunca vi numa escola.
90	Jk	Que a gente não nasce com preconceito, a gente cria ele, a gente começa pelos tabus da nossa família. Se o meu pai é rígido e não aceita, eu começo a aprender com ele.
98	P	Então, eu pergunto a vocês isso é assunto de escola?
99	T	SIM
100	R	... não tem o dia da família na escola? por que não falar também sobre isso?
101	J	Parece que eles têm medo de expressar esses temas, de falar...
102	R	Justamente por conta da reação dos pais.

Nos turnos que constituem este recorte os alunos refletem sobre o posicionamento da escola ao encontrar um menino com uma boneca na mochila e estabelecem relações com o contexto no qual estão inseridos.

Partindo de uma pergunta reflexiva, refiro-me ao trecho do curta-metragem no qual o locutor pergunta ao psicólogo como a escola lida com situações semelhantes à retratada no filme. No turno 79, A pergunta é respondida de forma sucinta por Jk: “*A escola não sabe lidar com uma situação dessa*”. F, no turno 80, endossando as palavras de Jk, F comenta: “*É, não sabe*”. A princípio, tive a impressão de que o assunto não seria aprofundado, contudo, no turno 81, a aluna Jk, retoma a fala e expõe argumentos que fundamentam a resposta dada no 79.

Segundo ela: “*Às vezes os professores ficam aterrorizados sem saber o que fazer acabam constrangendo as crianças... as crianças ficam com medo, com receio de brincar tipo, se eu pegar uma boneca de novo vai acontecer aquilo comigo outra vez.*” Seus comentários apontam uma percepção crítica da realidade e indícios de reflexão e concatenação de argumentos.

A dinâmica do PAG contribuiu para a construção dessa postura de sujeito leitor ativo, pois, de acordo com Pontecorvo (2015, p. 75) “a conexão

entre pensar e argumentar manifesta-se com mais evidência e de forma mais explícita, no diálogo, na conversação, na discussão, isto é, nas formas sociais de discurso...”

No turno 82, F comenta: “*E também eles têm medo que os pais fiquem achando que é culpa deles que a criança esteja brincando com a boneca, com a bola ou com o carrinho.*” Por não ter compreendido a quem a aluna se referia ao usar o pronome “eles”, pergunto: “*Eles quem?*” ao responder que o pronome retomava o termo professores, utilizado por Jk, no turno 81. Esse fato me fez perceber que a complexidade da interação, naquele momento, trouxe uma implicação importante: “a de que os interlocutores estavam conscientes de si e do outro” (ZANOTTO, 2014).

As opiniões das alunas, nos turnos 85 e 86, chamaram a minha atenção porque elas se mostraram capazes de estabelecer conexões com a realidade e compreender questões que subjazem ao próprio texto, como por exemplo, a cobrança que seria feita aos professores, pelos pais, diante de uma situação semelhante ao conflito retratado no filme. Esse fato não está explícito no curta metragem *Boneca na mochila*, contudo, ao tecer o seguinte comentário: “*É isso que os professores ensinam?*”, a aluna consegue realizar uma leitura abrangente, demonstrando a compreensão de que quando algo não anda bem na sala de aula, o professor é o responsável, até que se prove o contrário!

No diálogo estabelecido nos turnos 87 a 89, os alunos discorrem sobre o posicionamento da escola, pois na visão deles, enquanto instituição de caráter educativo, a escola precisa primar pelo entendimento e pela discussão dessas questões, contudo, na realidade, a escola silencia diante de determinados assuntos. Essa percepção dos alunos com relação ao posicionamento da escola fica evidente na opinião de J, no turno 89: “*Muitas vezes fazem reunião com os pais, mas falam de coisas tão simples, mas uma coisa que é de respeito, como esse assunto mesmo, eu nunca vi numa escola*”.

É preciso destacar, em diversos momentos, a ideia de que o sujeito chega à escola permeado pelos discursos que o circundam em seu contexto histórico-social. É possível verificar o exposto anteriormente, na fala de Jk, no turno 90: “*...a gente não nasce com preconceito, a gente cria ele, a gente começa pelos tabus da nossa família. Se o meu pai é rígido e não aceita, eu começo a aprender com ele*”. Tal trecho exemplifica o que Coracini (1995, p.

24) comenta: “o aprendiz é um ser social, formado hibridamente por discursos dialogicamente conflitantes”.

No turno 98, faço a mediação através de um pergunta fechada: *Então, eu pergunto a vocês: isso é assunto de escola?*” A minha intenção ao formular essa pergunta foi arrematar a questão enfatizando que a discussão produzida na vivência é compatível com o chão da escola, contudo, o aluno R aprofunda a discussão, contribuindo com uma sugestão para que o diálogo sobre diversidade sexual seja implementado pela escola. A sugestão é expressa no turno 100: “...*não tem o dia da família na escola*<sup>9</sup>? *Por que não falar também sobre isso?*”.

Na fala do aluno, é possível perceber que ele compreende a função política da escola. Essa discussão está contemplada nos PCN /Temas Transversais:

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 23)

Prosseguindo, no turno 101, J faz um comentário que evidencia uma leitura inferencial da questão proposta por R, no turno anterior. Além de atestar a sintonia e o envolvimento do grupo na vivência, a fala de J deixa claro o fato de que os alunos esperam da escola o posicionamento condizente com o seu caráter de “construtora da cidadania”. Eles perceberam, também, que as palavras contidas nos textos, de diversos gêneros, divulgados pelos mais diversos suportes, podem suscitar diferentes leituras e servir como mote para questionar os preconceitos e normatizações. Nos textos, está implícito o convite magistralmente feito por Drummond: “...Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra...”

---

<sup>9</sup> Na Escola Dom Antonio Campelo foram abolidas as comemorações referentes ao dia das mães e ao dia dos pais. Essas datas foram agregadas ao evento denominado Encontro Família e Escola, que ocorre no mês de agosto.



## 5.4 OS DIÁRIOS REFLEXIVOS DE LEITURA

Nesta seção, apresento os diários produzidos pelos alunos que participaram da vivência 6, na qual o objeto de leitura foi o curta metragem Boneca na mochila. O diário tem a função de analisar as reflexões dos alunos após vivenciarem a conversa sobre o texto. Convém acrescentar que a escolha pela última vivência se justifica pelo fato de que as reflexões produzidas levarão em conta todo o processo.

Depois da conversa intermediada pelo PAG, solicitei que os alunos produzissem os diários de leitura e que registrassem as impressões acerca do texto e do PAG, destacando o que foi marcante para eles no percurso das atividades.

Neste trabalho, os diários foram utilizados como instrumentos de coleta e também como um instrumento introspectivo, pois, por meio deles, os alunos puderam refletir sobre os textos e dialogar com suas próprias ideias e experiências. Foram analisados cinco diários conforme descrito no capítulo 4.

### **Diário – 1**

*“Um vídeo que transmite bastante conhecimento, gostei pelo fato do assunto ser tratado em uma rádio e ter a participação de psicólogos e ser como uma conversa, porque a mãe do garoto não sabia o que fazer até o momento. E o taxista era também até o momento preconceituoso e capaz de bater em sua filha no caso se ela fosse lésbica. E achei interessante aprender coisas que eu não sabia como a curiosidade da criança conhecer seu próprio corpo, assim como o do outro. A maior preocupação da mãe, no início, era que seu filho fosse gay. No momento que encontraram ele brincando de boneca foi uma coisa normal, por que um menino não pode brincar de boneca? Porque em pleno século 21 ainda existe preconceito.”*

No diário acima, a aluna demonstra que, a partir da vivência do texto, observou um aspecto relevante: o formato escolhido para problematizar o assunto abordado pelo texto. Segundo ela, o fato de ser “como uma conversa” possibilitou a compreensão do discurso científico. Nesse caso, cabe referenciar a noção de gênero textual como instrumento que viabiliza a ação discursiva. De acordo com Dolz e Schneuwly (2013, p. 24) o esquema funciona assim: “o gênero como instrumento – unidade de conteúdo temático, composição e estilo

– deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação”.

Outro ponto importante evidenciado pelo diário acima concerne ao fato de se pensar o cinema para além do entretenimento, como um elemento cultural de modo reflexivo e crítico. E isso implica reconhecer seu poder informacional e pedagógico, embora sua função primeira não seja essa. Quando a aluna afirma que através da leitura pode “*aprender coisas que eu não sabia*” fica evidente que o texto estudando tem um potencial de letramento capaz de proporcionar a compreensão de certas ideias, valores e conceitos que seriam difíceis de assimilar de outra forma.

Nesse diário, F finaliza fazendo uma discussão, que foi motivada pela discussão na vivência do PAG. Ela questiona de forma enfática a razão de haver preconceito “*em pleno século 21*”. É possível perceber que há, na indagação da aluna, um posicionamento crítico e uma postura de não aceitação do preconceito. Acredito que isso demonstra o quanto a discussão suscitada pela leitura do curta- metragem foi significativa, pois estimulou a aluna a falar sobre os discursos que permeiam nossa sociedade.

## **Diário – 2**

*“Falando sobre o preconceito não só na escola, mais também nas ruas, por causa de uma boneca ou de um lacinho e etc... isso já se torna um preconceito por conta dos apelidos que vão causar daquele momento pra frente, então devemos saber que se existe o dia do homem, o dia da mulher, e vários outros, poderia sim existir o dia falando sobre a homossexualidade, com isso não só os alunos da escola, pessoas na rua vão aprender mais, também os pais vão lidar com isso, porque eles vão saber que se um dia o filho ou a filha deles ter uma decisão de ser ou ter o sexo diferente, a família já vai saber o conteúdo ou seja já vai saber o conteúdo e também saber que é melhor deixar o filho livre com essa escolha. Isso tem sim falta nas escolas, nos rádios, na ruas e vários outros lugares.”*

Nesse diário, a aluna observou uma questão importante, que é a discussão de assuntos que permeiam as relações sociais dentro e fora do contexto escolar. Para ela, deveria haver uma data voltada para a abordagem da homossexualidade, pois a informação implicaria na diminuição do preconceito. A sua reflexão traz à tona a noção de que a leitura é importante em todos os contextos sociais e em todas as formas e por isso é necessário que se utilizem, no ambiente escolar, textos que abordem questões que

ultrapassem os muros da escola. Nessa vivência do PAG, foi possível compreender a dimensão do trabalho com a leitura como prática social.

Outra referência importante, nesse diário, concerne à visão da escola como espaço para vivência de questões socioculturais mais amplas, mesmo que seja em dias específicos. A discussão do texto, mediada pela interação social, que é uma das premissas do PAG, prepara o olhar do aluno para ler de forma crítica a realidade que o circunda. Quando a aluna afirma que na escola falta a conversa sobre esses temas, ela aponta para a necessidade premente de articulação entre o currículo e as práticas sociais no sentido de incluir, de fato, temas que remetem a processos de diversidade, acessibilidade e inclusão social.

### **Diário – 3**

*“Sobre o filho que foi pego com uma boneca na escola brincando, com isso chamou a mãe, que não sabia lidar com aquela situação, no caminho ela escutou na rádio muita coisa sobre o assunto, sobre ser gay ou lésbica. O que me chamou muita atenção foi o motorista que tinha um pensamento muito diferente dos psicólogos e com aquele pequeno debate na rádio, ele mudou totalmente o pensamento sobre o assunto. A mãe super nervosa com aquela situação e com aquele debate ela foi pra escola do seu filho com a certeza que não era uma coisa tão grave como ela pensava, que ele podia está só brincando com a boneca, que a própria escola devia saber lidar com aquilo e ensinar a eles sobre o que estava acontecendo”.*

A aluna J, neste diário, destaca a relevância da disseminação da informação e do conhecimento, que no texto ocorreu a partir da problematização do assunto em um programa de rádio. Ao afirmar que o motorista mudou totalmente o pensamento sobre o assunto, a aluna demonstra empatia, pois fica implícito em sua fala que ela também foi sensibilizada pela discussão estabelecida na vivência de leitura do PAG. Nesse caso, a contribuição de vários interlocutores implicou em um “pensar em conjunto” (PONTECORVO, 2005), que favoreceu a formação de um novo conceito sobre o assunto discutido.

É importante destacar que a vivência do PAG contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de argumentação de J. no que diz respeito à percepção do silêncio da escola e à importância do

desenvolvimento da cultura do respeito à diversidade sexual no espaço escolar. Isso foi expresso pela aluna, quando ela afirma que a escola não sabe lidar com o assunto. Nesse sentido, entendo que as discussões mediadas pelos textos podem favorecer uma melhor compreensão da diversidade que se encontra no espaço escolar.

#### **Diário – 4**

*“Eu achei interessante porque falou sobre um tema muito importante. Sobre as descobertas das crianças sobre o seu corpo e como os adultos agem ao lidar com essa situação. A malícia que os adultos pensam sobre as crianças. Isso me fez ter outro olhar sobre o assunto, ver melhor como as crianças tem medo de mostrar o que elas querem e tirar esse tabu que boneca é só para mulheres brincarem, que homens também podem brincar com bonecas porque não a nada errado nisso. Eu acho que esse assunto deve ser tratado na escola com mais frequência, para que o preconceito diminua e que as crianças aceitem a diferença do colega.”*

Nesse diário, é possível perceber o quanto a leitura foi significativa para a aluna. Quando ela afirma “*Isso me fez ter outro olhar sobre o assunto...*” fico satisfeita, pois considero que a partir da vivência do PAG a aluna foi além do mero reconhecimento das informações do texto, como ocorre na leitura escolarizada. Posso afirmar que o curta-metragem suscitou uma reflexão que extrapola a sala de aula e atinge o plano das relações sociais. É isso que se busca em qualquer processo de letramento que se pretende crítico: oportunizar ao sujeito leitor a possibilidade de ler o mundo de uma forma mais dialógica e a capacidade de posicionar criticamente diante do objeto em estudo.

Outro ponto que vale ressaltar é a relação que a aluna estabelece entre a abordagem do assunto, tratado no filme, no ambiente escolar e a aceitação da diferença do outro. Considero que ficam evidentes as concepções de leitura e de linguagem que norteiam este trabalho, visto que Bakhtin e Freire referiam-se ao aspecto cultural presente em qualquer texto, inclusive no cinematográfico. De acordo com Alcântara (2014, p. 66) para ambos os pensadores:

Os textos são potencializados pela leitura de cunho cultural baseada na vivência do sujeito leitor, conferindo-lhes diferentes horizontes interpretativos e expressivos, ampliando visões de

mundo, proporcionando hipóteses e inferências, bem como despertando o senso crítico na prática de interpretação textual, em qualquer sistema modal.

## Diário – 5

*“Eu achei de extrema importância ser conversado sobre esse tema na escola. Talvez poderia até criar uma matéria sobre esses assuntos que as pessoas taxam como polêmicos. Se fosse ensinado desde pequeno a respeitar a diferença alheia talvez teríamos uma sociedade menos machista, homofóbica, racista e preconceituosa. Mas não podemos esquecer de envolver os pais nesse assunto porque isso também é educação. Sentimos muita falta desses temas na escola tanto na base pedagógica como na base de ensino para os alunos. Será que se fosse ensinado desde pequeno a sociedade inteira não ganharia com isso? Afinal somos diversificados, e não somos iguais. Precisa sim ser falado sobre preconceito na sala de aula, porque deixa a desejar sobre o tema na sala de aula.”*

O posicionamento do aluno, no diário acima, reforça a necessidade de que tais questões envolvendo a distinção entre os sexos, essenciais ao processo de socialização dos estudantes, sejam discutidas no cotidiano da sala de aula. Ele sugere até a criação de uma “matéria para tratar desses assuntos”. A sugestão é pertinente, pois, na escola, é visível o preconceito e, nesse sentido, torna-se imprescindível o enfrentamento desta realidade social nos contextos de educação formal. Além disso, por conta da ausência de um trabalho voltado para isso, que conflitos surgem com frequência nas salas de aula e invariavelmente descambam para chacotas e brincadeiras preconceituosas, eternizando variadas formas de discriminação.

Outro ponto relevante abordado pelo aluno na elaboração do diário, diz respeito à participação da família no processo de construção de atitudes preconceituosas. Um exemplo disso é o motorista, personagem do curta-metragem, que antes de ouvir a explanação dos psicólogos no programa de rádio, apresentava uma opinião preconceituosa sobre o assunto. Os argumentos do aluno demonstram uma reflexão madura sobre o tema, através da leitura crítica do texto.

A partir da análise desses diários posso afirmar que através da PAG e da minha mediação, os alunos exerceram um olhar crítico e consciente do texto fílmico e estabeleceram conexões com a realidade e com contextos sociais nos quais transitam.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.”*  
Thiago de Mello

A atividade de leitura em sala de aula deve favorecer o desenvolvimento da autonomia e da criticidade do leitor, tornando-o capaz de – através da habilidade de apropriação dos aspectos linguísticos do texto, da mobilização dos seus conhecimentos previamente armazenados, da sua constituição enquanto sujeito sóciohistoricamente constituído e da interação social – construir leitura, atribuir sentidos e perceber os discursos que subjazem aos textos que o circundam. Nesse sentido, desenvolver a competência leitora nos alunos do Ensino Fundamental é um dos aspectos relevantes que carece de um trabalho mais sistematizado e de ações direcionadas.

As concepções acima e a constatação da necessidade de reformular a metodologia que eu utilizava nas aulas de leitura, conforme mencionei na introdução, motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Atreladas a isso, a observação de que os temas abordados pelos textos trabalhados na escola nem sempre atendem à demanda plural que a compõe e o intuito de dar sentido à leitura por meio da relação entre os textos e as vivências, valores e experiências pessoais dos alunos delinearão a escolha pelos textos que foram utilizados na coleta de dados.

Feitas essas considerações, passo a responder, após as análises dos dados, às perguntas que nortearam esta pesquisa.

- Como eu, professora, posso fazer a orquestração e a mediação das vozes dos alunos, na prática do Pensar Alto em Grupo?

Inicialmente, cabe destacar que no percurso desta pesquisa, foram realizadas seis vivências do PAG, e conforme mencionei no capítulo 3, os dados coletados nas vivências 1, 3 e 6 foram utilizadas para fins de análise. A justificativa da opção por elas também constam no referido capítulo.

Ao transcrever e analisar os dados da primeira vivência do PAG, percebi que nos primeiros turnos, a minha postura, principalmente pela insegurança causada pelo desconhecimento dessa inovação pedagógica que é o PAG, não contribuiu satisfatoriamente para a participação dos alunos e para o

estabelecimento da interlocução. Em vários turnos não fiz a mediação adequada e estanquei um processo de negociação e interação. Os alunos participantes também se mostraram resabiados e tímidos em virtude da gravação do áudio da vivência.

Em determinados momentos, durante a sessão de leitura, tive receio de que a interlocução se configurasse como um debate, sem evocar as ideias do texto, que são a base de toda a discussão. O fato é que, conforme os turnos iam se sucedendo, consegui estabelecer um ritmo razoável de interlocução e utilizei alguns andaimes que conduziram diálogos consistentes e convergiram para negociação dos sentidos do texto pelos alunos. A experiência com a primeira vivência serviu para que eu refletisse e buscasse mais apoio no arcabouço teórico que norteou este estudo. Pude constatar a coerência da afirmação de Zanotto (1997, p. 3) aqui retomada: "...é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes".

Após muitas leituras e conforme a familiarização com a metodologia do PAG, pude perceber alterações relevantes que dizem respeito à minha prática, à leitura crítica dos alunos e à eficácia do PAG. Discorrerei sobre esses pontos a seguir.

Inicialmente, no que concerne à minha atuação, percebi que passei a utilizar estratégias de andaimagem e aproveitar com mais qualidade as falas dos alunos que suscitavam discussões relevantes e oportunizavam negociações e leituras colaborativas. Destaco que o meu recuo, em determinados turnos, para dar voz aos alunos e não interromper um processo de interação, se configura como uma mudança significativa, pois, não é fácil abrir mão da fala quando se foi formado pela cultura que validava o monólogo docente na sala de aula.

Ao retomar falas dos alunos e reformular novas perguntas, lancei mão de uma das premissas do PAG, que é a valorização da subjetividade dos alunos, expressa em suas palavras. Devido ao suporte teórico, à familiarização com a metodologia e reflexão acerca da minha prática, realizada durante esse estudo, posso afirmar que consegui orquestrar as vozes e atuar como agente de letramento. Reconheço que é um processo, uma construção cotidiana,

passível de erros e entraves, mas com um olhar reflexivo sobre o meu fazer pedagógico.

Com relação à leitura crítica dos alunos, cabe destacar que eu me surpreendi com o nível do letramento crítico demonstrado por eles, pois eu já os conhecia, eles haviam sido meus alunos no oitavo ano. Como eu não havia percebido aquele olhar aguçado sobre a realidade que os circunda? As afirmações contundentes sobre a ausência de discussões de temas socialmente relevantes, a constatação do silenciamento da escola sobre a convivência com o universo plural que existe no ambiente escolar, e o reconhecimento da função política da escola foram pontos que suscitaram a minha reflexão. Não foram leituras ingênuas ou simplistas, foram leituras críticas, processadas a partir das relações estabelecidas entre os textos lidos, o conhecimento prévio e as experiências pessoais dos alunos.

Por meio das análises dos turnos, constatei que as perguntas formuladas não foram de decodificação, ao contrário, elas “forçaram” os alunos a utilizarem estratégias e a mobilizar as leituras de mundo para respondê-las. Outro ponto que convém destacar é o formato da atividade: não foi um questionário escrito, eles não foram apontados para dizer o que haviam respondido e nem havia uma professora com o livro didático aberto, esperando para transcrever na lousa a resposta correta. Dessa forma, é possível afirmar que a interação face a face, possibilitada pelo PAG, as perguntas como elemento mediador e a minha atuação como organizadora do diálogo são corresponsáveis pela emergência dessa profusão de leituras.

Destaco agora, a importância do PAG, uma vez que por meio dessa prática foi possível garantir espaço para a voz e para a subjetividade de cada aluno e cada aluna que participou dessa pesquisa. Consegui ouvir suas vozes, valorizar suas contribuições, além da construção de conhecimentos que se deu de forma colaborativa e solidária. Não é que eu não tenha voz, a questão é não subestimar nem rejeitar as ideias dos alunos, pois todas as ideias são válidas e pertinentes. Podem ser diferentes, divergentes ou conflitantes, mas serão sempre ouvidas e discutidas. Considero que o PAG é uma nova possibilidade para o ensino-aprendizagem da leitura, é “um novo jeito de caminhar”, conforme as palavras em epígrafe no início desta seção.



Todo esse trabalho comprovou que é possível tecer juntos o sentido do texto, sem perder de vista o fato de que cada um tem o direito de pensar diferente e de expressar suas opiniões. Assim, após ter respondido aos questionamentos norteadores desse estudo, reporto-me às palavras de Yus (1998, p. 24), ao afirmar que “a escola necessita se abrir para a vida, deixar-se penetrar por ela, empapar-se de sua realidade e fundamentar toda sua ação nessa realidade cotidiana”. Dessa forma, não há espaço para monólogos em sala de aula; pelo contrário, a sala de aula será um espaço privilegiado para questionamentos, investigações e análises em torno da leitura de um texto.

Convém acrescentar que registrei os momentos dessa pesquisa em um curta-metragem que retrata respectivamente: a concepção de leitura que norteou este trabalho, os pressupostos do PAG, o depoimentos dos alunos sobre o ato de ler e sobre a participação deles no PAG e um trecho da vivência 5, que teve como o objeto de leitura o conto *Sem asas, porém*, de Marina Colasanti. O curta-metragem será divulgado no site You Tube com o objetivo de divulgar essa prática de letramento e contribuir de alguma forma para ampliar as possibilidades de trabalho com a leitura em sala de aula.

Este estudo torna-se relevante na medida em que possibilita a reflexão acerca das práticas vigentes, a partir de um novo paradigma de leitura, além de seguir uma nova proposta de teorias e metodologias de trabalho a partir de novas práticas de leitura.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas Multiletradas**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagem, Programa de pós-graduação em estudo de linguagem, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 17 p.133-144.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Concepções de Leitura na pós-modernidade**. In: Carvalho, Regina Célia; Lima, Paschoal. (Orgs). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 15-44, 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: Estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012 p. 65-85.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e Joao, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita. 9. ed., Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Texto & Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 15. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Editora Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura**: Teoria e prática. 9. ed. Campinas –SP: Editora Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Professores e Agentes de Letramento: Identidade e posicionamento social. **Filol. linguíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.
- KOBASHIGAWA, Elizabeth Kasue Oshiro. **Pesquisa-ação sobre a ação docente na construção de uma prática dialógica de leitura**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2014.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed., São Paulo: Ática, 2011 (Educação em Ação)

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diários de leitura**: a construção de diferentes diálogos na sala.

Disponível em

<<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279/39999>> Acesso em 20 Set. 2016.

MACKAY, Ian. **Aprendendo a perguntar**. Tradução de Márcia Cruz Nóboa Leme. São Paulo: Nobel, 2001.

MAGALHÃES, Rosineide e MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre dos protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012 p.45-64.

MARCUSCHI, Luís Antonio. **Compreensão de texto: algumas reflexões In**: O livro didático de Português: múltiplos olhares /Organizadores: Ângela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo, Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** Vol. 10, nº2, 1994, p. 329-338.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 1988.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO Cristina. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Tradução Claudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUEIROZ, Sandra Regina de Bitencourt. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009.

ROJO, Roxane, **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REIS, Madalena de Souza. **O professor como agente de letramento e o Pensar Alto em Grupo na leitura de poemas**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Marivan Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo**: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Deusa Maria. Do Monumento ao Documento. In:CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes,1995.

SOUZA, Rosineide ,MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre dos protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 45-64

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. **Investigando práticas sócias de leitura de textos literários**: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1986.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANOTTO, Mara Sophia. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. **DELTA**, Vol.11, Nº 2, 1995.

\_\_\_\_\_. A Construção de uma Prática de Letramento para o Ensino e Pesquisa de Leitura da 'Metáfora' em Textos Literários. In: Lima, Aldo de (Org.) **A Propósito da Metáfora**. Recife: Editora da UFPE, 2014. p. 193-241.

\_\_\_\_\_. A leitura como evento social para o enfoque humanístico do ensino de línguas. In: Livros de Resumos do Congresso do FIPLV. **Anais...** Recife/PE, 1997.

## ANEXOS

### Anexo A – Texto: Vivência 1

#### A Moça Tecelã

*Por Marina Colasanti*

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo,

fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte."

Texto extraído do livro "Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento", Global Editora, Rio de Janeiro, 2000.

## Anexo B - Texto: Vivência 3

### Racismo

Por Luís Fernando Verissimo

- Escuta aqui, ó crioulo...
- O que foi?
- Você andou dizendo por aí que no Brasil existe racismo.
- E não existe?
- Isso é negrice sua. E eu que sempre te considerei um negro de alma branca... É, não adianta. Negro quando não faz na entrada...
- Mas aqui existe racismo.
- Existe nada. Vocês têm toda a liberdade, têm tudo o que gostam. Têm carnaval, têm futebol, têm melancia... E emprego é o que não falta. Lá em casa, por exemplo, estão precisando de empregada. Pra ser lixeiro, pra abrir buraco, ninguém se habilita. Agora, pra uma cachacinha e um baile estão sempre prontos. Raça de safados! E ainda se queixam!
- Eu insisto, aqui tem racismo.
- Então prova, Beiçola. Prova. Eu alguma vez te virei a cara? Naquela vez que te encontrei conversando com a minha irmã, não te pedi com toda a educação que não aparecesse mais na nossa rua? Hein, tição? Quem apanhou de toda a família foi a minha irmã. Vais dizer que nós temos preconceito contra branco?
- Não, mas...
- Eu expliquei lá em casa que você não fez por mal, que não tinha confundido a menina com alguma empregadoza de cabelo ruim, não, que foi só um engano porque negro é burro mesmo. Fui teu amigo. Isso é racismo?
- Eu sei, mas...
- Onde é que está o racismo, então? Fala, Macaco.
- É que outro dia eu quis entrar de sócio num clube e não me deixaram.
- Bom, mas pera um pouquinho. Aí também já é demais. Vocês não têm clubes de vocês? Vão querer entrar nos nossos também? Pera um pouquinho.
- Mas isso é racismo.
- Racismo coisa nenhuma! Racismo é quando a gente faz diferença entre as pessoas por causa da cor da pele, como nos Estados Unidos. É uma coisa completamente diferente. Nós estamos falando do crioulo começar a frequentar clube de branco, assim sem mais nem menos. Nadar na mesma piscina e tudo.
- Sim, mas...
- Não senhor. Eu, por acaso, quero entrar nos clubes de vocês? Deus me livre.
- Pois é, mas...
- Não, tem paciência. Eu não faço diferença entre negro e branco, pra mim é tudo igual. Agora, eles lá e eu aqui. Quer dizer, há um limite.
- Pois então. O ...
- Você precisa aprender qual é o seu lugar, só isso.
- Mas...
- E digo mais. É por isso que não existe racismo no Brasil. Porque aqui o negro conhece o lugar dele.



- É, mas...
- E enquanto o negro conhecer o lugar dele, nunca vai haver racismo no Brasil. Está entendendo? Nunca. Aqui existe o diálogo.
- Sim, mas...
- E agora chega, você está ficando impertinente. Bate um samba aí que é isso que tu faz bem.

Texto extraído do livro Comédias da Vida Pública (p.59-60)

**Anexo C – Texto: Vivência 6**

Título: Boneca na mochila  
Ano Produção: 1997  
Dirigido por: Reginaldo Bianco  
Duração: 25 minutos  
Gênero: Nacional  
País de origem: Brasil

Tem por tema a sexualidade na infância e adolescência, com destaque especial aos medos e fantasias que permeiam a questão da homossexualidade. A problemática da produção está voltada para a angústia de uma mãe que é chamada na escola por que seu filho foi pego com uma boneca. Este acontecimento ganha grandes proporções, pois chega aos ouvidos da imprensa que faz uma ampla reportagem sobre o assunto, entrevistando ouvintes por telefone. Esses ouvintes têm opiniões diversas sobre a temática. Enquanto isso, mostra-se a aflição da mãe do menino que toma um táxi para ir à escola e acompanha pelo rádio todo o “estardalhaço” que se faz sobre o assunto estabelecendo diálogo com o taxista.

## Anexo D - Diários Reflexivos de Leitura

## DIÁRIO 1

④

## Boneca na mochila

Um vídeo que transmite bastante conhecimento, gostei pelo fato do assunto ser tratado em uma rádio e ter a participação de psicólogos e ser como uma conversa, porque a mãe do garoto não sabia o que fazer até o momento, e o Tarlitz era também até momento preconceituoso e depois de bater em sua filha no caso se ela fosse lésbica, e depois anteriormente, aprender coisas que eu não sabia como a curiosidade de criança conhecer seu corpo animado e de outro, a maior preocupação da mãe no início era que seu filho fosse gay, no momento que eles estavam brincando de boneca foi uma coisa normal, porque um menino não pode brincar de boneca? Porque em pleno século 21 ainda existe preconceito.

## DIÁRIO 2

## Boneca Na Mochila

Falando sobre o preconceito não só na escola, mas também nas ruas, por causa de uma boneca ou um docinho e etc... isso já se torna um preconceito por conta dos apelidos que vão causar daquele momento pra frente, então devemos saber que se existe o dia do homem, da mulher, e vários outros, poderia sim existir o dia falando sobre a homossexualidade, com isso não só alunos da escola, pessoas na rua vão aprender mais também os pais vão se dar com isso, porque eles vão saber que se um dia o filho ou a filha deles ter um decisão de ser ou ter o sexo diferente, a família já vai saber o conteúdo ou essa já vai saber o conteúdo e também saber que se melhorar deixar o filho ser livre com sua escolha, isso tem sim falta nas escolas, nas rádios nas ruas e vários outros lugares.

#ContraOPreconceitoSomosTodosContra

## DIÁRIO 3

## Boneca na mochila!

Sobre o filho que foi pego com uma boneca na escola brincando, com isso chamou a mãe que não sabia lidar com aquela situação, no caminho ela ouviu na rádio muita coisa sobre o assunto sobre ser gay ou lésbica.

O que me chamou muita atenção foi a matéria que tinha um pensamento muito diferente dos psicólogos, e com aquele pequeno debate na rádio ele mudou totalmente o pensamento sobre o assunto. A mãe sempre nervosa com aquela situação e com aquele debate ela foi pra escola do seu filho com a certeza que não era uma coisa tão grave como pensava, que ele podia estar se brincando com a boneca, que a própria escola devia saber lidar com aquilo e ensinar a eles sobre o que estava acontecendo.

## DIÁRIO 4

Eu achei interessante por que falou sobre um tema muito importante. Sobre as descobertas das crianças sobre seu corpo é como os adultos agem ao lidar com essa situação. A malícia que os adultos pensam sobre as crianças. Isso me fez ter outro olhar sobre o assunto ver melhor como as crianças tem medo de mostrar o que elas querem. E tirar essa tabu que boneca é só para mulheres brincarem que Homens também podem brincar com bonecas por que não a mada de errado nisso.

Eu acho que esse assunto deve ser tratado na escola com mais frequência, para que o preconceito diminua e que as crianças vejam a diferença do colega.

## DIÁRIO 5

Assuntos

Linha de tempo

Boneca na mochila

Eu acho de extrema importância ser conversado sobre estes temas na escola. Talvez poderia até criar uma matéria sobre estes assuntos, que as pessoas tenham como polêmicas. Se fosse ensinado desde de pequeno a respeitar a diferença alheia talvez teríamos uma sociedade menos machista, homofóbica, racista e preconceituosa.

Mas não podemos esquecer de envolver o país neste assunto porque isso também é educação. Sentimos muita falta desses temas na escola tanto da parte pedagógica, como na base de ensino para os alunos. Será que se não fosse ensinado desde de pequeno a sociedade inteira não ganharia com isso? Afinal somos diversificados, e não somos iguais. Precisa sim ser falado sobre preconceito em sala de aula, porque deixa a desejar sobre o tema na sala de aula.