



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

RAMÍSIO VIEIRA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS
DE LEITURAS**

JOÃO PESSOA
2017

RAMÍSIO VIEIRA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS
DE LEITURAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida.

João Pessoa

2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729e Souza, Ramísio Vieira de.

Estratégias dialógicas de construção de sentidos em aulas de leituras / Ramísio Vieira de Souza. - João Pessoa, 2017.

135f. : il.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA/PROLING.

1. Relações dialógicas. 2. Compreensão responsiva. 3. Leitura. 4. Gêneros. 5. Estratégias de leitura. I. Título

UFPB/BC

RAMÍSIO VIEIRA DE SOUZA

**ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS
DE LEITURAS**

Data de aprovação 31 /03/2017

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

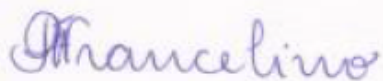
Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida.

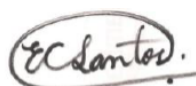
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



**Profª. Drª. Maria de Fátima Almeida (PROLING/ CCHLA/UFPB) Presidente e
Orientadora**



**Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (PROLING/ CCHLA/UFPB)
Examinador Interno**



**Profª. Drª. Eliete Correia dos Santos (UEPB)
Examinadora Externa**

**Aos meus eternos avôs, Luiz Vieira e
José Fernandes Neto. Ao amigo Raphael
Gomes (In memoriam).**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai criador.

Aos meus pais, João Batista Fernandes de Souza e Marisélia Vieira de Souza, pela educação, dedicação, amor e formação enquanto cidadão.

Ao meu irmão, Crisólogo Vieira de Souza, mestre em Desenvolvimento Regional e professor da educação básica, pelo apoio e incentivo.

Aos familiares, pela força e pensamento positivo.

Aos amigos, especialmente, Aldenor Souza, Almir Gomes, Andréa Lima, Andréa Bezerra, Cristiana Dantas, David Henrique, Daniel Souza, Edinete Albuquerque, Eva Gondim, Helenlucy Mendes, Janielly Santos, Lucinete Gonçalves, Livia Alvarenga Michelly Teles, Mikaylson Rocha, Maria da Penha, Pollyanna Gomes, Renato Diniz, Sérgio Ricardo, Vera Lúcia Guedes e Williane Soares, pelo incentivo, companheirismo e amizade.

À orientadora desta pesquisa, professora Pós-doutora Maria de Fátima Almeida, pelo companheirismo, apoio e incentivo durante o trabalho árduo de desenvolvimento da pesquisa.

Aos Professores Doutores da banca examinadora, Pedro Farias Francelino e Eliete Correia, pelas grandiosas contribuições.

Aos Professores que lecionaram as disciplinas do mestrado, pelo conhecimento teórico e as trocas de experiências durante as aulas.

Ao GPLEI, pelas leituras e interações dialógicas.

À Professora Doutora Lucienne Espíndola, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling), pela atenção.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling), Ronil e Valberto, pela atenção e educação.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (Proling), pelos incentivos.

À CAPES, pelo apoio na concessão de bolsa.

À Escola Municipal Luiz Vaz de Camões, especialmente, professores, coordenadores e funcionários, pelo incentivo e apoio.

“A leitura é uma atividade multifacetada, que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/aluno/texto, no contexto da sala de aula. Desse modo caracterizada a leitura permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelos movimentos e papéis do sujeito no processo de construção de sentido, no espaço escolar” (Almeida, 2004, p.16).

RESUMO

A abordagem da leitura na perspectiva dialógica da linguagem é indispensável ao ensino de língua portuguesa, por possibilitar a prática da leitura conforme essa perspectiva e, conseqüentemente, a produção de sentidos por meio das relações interativas entre leitor/autor/texto na sala de aula. Nessa proposta, defendemos que as estratégias de leitura do professor são essenciais no processo de compreensão, interpretação e construção de sentido dos gêneros discursivos. O objetivo é compreender as estratégias de leitura utilizadas pelo professor no processo de ler os gêneros conto e crônica em aulas do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista e descreve, interpreta e analisa dados selecionados com este fim. O *corpus* é formado por quatro aulas de leitura, totalizando oitenta e um minutos de gravação, sendo duas do professor da rede estadual e duas do professor da rede municipal. A fundamentação pauta-se principalmente em Bakhtin e o Círculo e em outros autores que refletiram sobre a perspectiva bakhtiniana, especialmente Almeida (2004;2008;2013;2015). Os resultados apresentam as principais estratégias usadas pelos professores: interativas, aditivas, explicativas, provocativas perguntas/respostas, perguntas indiretas, de retomada e de exemplificação. Todas elas são motivadas pelas vozes dos leitores no momento da leitura em sala de aula, e entre eles, professor/aluno, aluno/aluno, aluno/texto, professor/texto que se articulam para formar a compreensão responsiva ativa do aluno. Além disso, eles também mostram que a palavra é a ponte das relações interativas entre os interlocutores, porque ela é um signo social capaz de transmitir os valores e ideologias nas interações verbais de uso da linguagem. Na interpretação, verificamos que não existe um lugar fixo de sentido, pois ele não está pronto no aluno, professor ou texto, mas nas relações dialógicas assumidas pelos sujeitos do aprendizado na escola. Nas aulas de leitura do P.(A), a ênfase foi no conteúdo temático do gênero crônica, o que proporcionou o surgimento das possíveis leituras entre professor/aluno/texto e os efeitos de sentido são reais e significativos. Por outro lado, o P.(B), que realizou a leitura do conto, não obteve efeitos produtivos na construção do sentido do todo do texto, ou seja, as leituras permitidas pelo contexto, propósito, tema e condições sócio-históricas não foram considerados durante a interpretação do gênero. Esse fator é resultado da concepção tradicional de leitura, predominante nas suas aulas, que prioriza a construção do vocabulário do aluno e aspectos linguísticos em detrimento da compreensão do conto. No entanto, avaliamos como positivo a etapa de reflexão sobre a estrutura composicional do conto, porque os alunos identificaram algumas características que o compõe e o identificam como esse e não outro gênero. A partir das análises, afirmamos que o sentido não tem um lugar fixo e que as estratégias de leitura do professor são essenciais ao ensino de ler na escola, por proporcionar a formação de feixes de sentidos que são frutos do processo compreensivo responsivo do aluno e conseqüentemente da construção de sentido do texto.

Palavras-chave: Relações dialógicas. Compreensão responsiva. Leitura. Gêneros. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The approach of reading in the dialogical perspective of language is indispensable to the teaching of Portuguese language, as it enables the practice of reading according to this perspective and, consequently, the production of meanings through interactive relations between reader / author / text in the classroom. In this proposal, we argue that the reading strategies of the teacher are essential in the process of understanding, interpretation and meaning making of discursive genres. The goal is to understand the reading strategies used by the teacher in the process of reading the short story and chronicle genres in 9th grade classes. This research is qualitative and interpretative in nature and describes, interprets and analyzes selected data for this purpose. The corpus consists of four reading classes, totaling eighty-one minutes of recording, two from the state school teacher and two from the municipal school teacher. The rationale is mainly based on Bakhtin and the Circle and other authors who reflected on the Bakhtinian perspective, especially Almeida (2004; 2008; 2013; 2015). The results present the main strategies used by teachers: interactive, additive, explanatory, provocative questions / answers, indirect questions, resumption and exemplification. All of them are motivated by the voices of the readers when reading in the classroom, and among them, teacher / student, student / student, student / text, teacher / text that articulate to form the active responsive understanding of the student. In addition, they also show that the word is the bridge of interactive relationships between interlocutors, because it is a social sign capable of conveying values and ideologies in verbal interactions of language use. In interpretation, we find that there is no fixed place of meaning, because it is not ready in the student, teacher or text, but in the dialogical relations assumed by the subjects of learning in school. In the reading classes of P. (A), the emphasis was on the thematic content of the chronic genre, which provided the emergence of possible readings between teacher / student / text and the effects of meaning are real and significant. On the other hand, P. (B), who read the tale, had no productive effects on the construction of the meaning of the whole text, that is, the readings allowed by the context, purpose, theme and socio-historical conditions were not. considered during the interpretation of the genre. This factor is the result of the traditional conception of reading, predominant in their classes, which prioritizes the construction of the student's vocabulary and linguistic aspects over the comprehension of the tale. However, we evaluated as positive the reflection on the compositional structure of the short story, because the students identified some characteristics that compose it and identify it as this and not another genre. From the analysis, we affirm that the meaning does not have a fixed place and that the reading strategies of the teacher are essential to the teaching of reading at school, since it provides the formation of bundles of meaning that are the result of the responsive comprehension process of the student and consequently of meaning making of the text.

Key-words: Dialogical relations. Responsive understanding. Reading. Genres Reading strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro- 1	Texto “As cocadas”	36
Quadro- 2	Texto “Atitude suspeita”	39
Quadro- 3	Seleção das estratégias do P.(A) mais e menos relevantes.....	80
Quadro- 4	Seleção das estratégias do P.(B) mais e menos relevantes.....	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico- 1	Da palavra ao gênero do discurso	21
Gráfico-2	Relações dialógicas: confronto de enunciados.....	23
Gráfico-3	A formação do pensamento independe da comunicação.....	29
Gráfico-4	O discurso ocupa uma posição ativa responsiva entre locutor e interlocutor.....	29
Gráfico-5	Os diálogos entre Bakhtin e Almeida.....	44
Gráfico-6	Procedimentos dialógicos de análise das estratégias de leitura.....	64
Gráfico-7	Gênero crônica: Estratégias, vozes e feixes de sentidos.....	79
Gráfico-8	Gênero crônica: Estratégias, vozes e feixes de sentidos.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL/ALU/ALUN-	Aluno
ADD-	Análise Dialógica do Discurso
BNCC-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ex.-	Exemplo
GPLEI-	Grupo de Pesquisa em Linguagem, Interação e Enunciação
PCN-	Parâmetro Curricular Nacional
P (A)-	Professor (A)
P (B)-	Professor (B)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	LINGUAGEM E DIALOGISMO.....	18
2.1	A Palavra, as relações dialógicas e a interação verbal.....	18
2.2	A enunciação e a compreensão responsiva do sujeito.....	27
2.3	Os gêneros do discurso: conto e crônica na sala de aula.....	32
3	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LEITURA.....	43
3.1	Os sentidos construídos pelos alunos na sala de aula	43
3.2	Os diálogos produzidos pelo sujeito aluno com o gênero.....	51
3.3	A compreensão responsiva nas aulas de leitura	56
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	60
4.1	Natureza de investigação.....	60
4.2	O contexto de estudo e coleta de dados da pesquisa.....	62
4.3	Procedimentos de análise.....	63
5-	ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS.....	65
5.1	O gênero crônica nas aulas de leitura: Estratégias e vozes que constroem sentidos.....	65
5.2	Os modos de ler o gênero conto na sala de aula.....	81
5.3	Compreensão responsiva dos alunos nas aulas de leitura do conto e da crônica.....	97

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A.....	107
APÊNDICE B.....	111
APÊNDICE C.....	118
APÊNDICE D.....	129

1 INTRODUÇÃO

O processo da leitura em sala de aula exige que o professor assuma um papel fundamental na formação do aluno leitor. Dessa maneira, o ato de ler, no contexto escolar, torna-se real quando deixa de ser uma atividade enfadonha e sem sentido e passa a ser prazerosa e com uma finalidade definida. Para isso, o docente poderá desenvolver estratégias que promovam o gosto por ler e desenvolva novas habilidades leitoras.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1998) a prática leitora do texto é vista como uma atividade dinâmica em que os modos de ler diferem de um grupo a outro, não sendo estanques nem exatamente definidos e imutáveis, porque a situação, o gênero, o contexto de produção determinam como o ato de ler será conduzido, exigindo um profissional capacitado para que suas finalidades sejam cumpridas e que o educando possa avançar na sua formação enquanto leitor.

Entre setembro e novembro de 2015 as discussões sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica foram promovidas nos estados e municípios com o propósito de definir a Base Nacional Comum Curricular- BNCC. O documento de versão preliminar, publicada em abril de 2016, reserva uma parte para o debate sobre o ato de ler, apresentando-o como uma prática social que exige a compreensão do gênero lido e de suas condições de produção (circulação, autoria, época, esferas ideológicas), reconhecimento das várias vozes presentes nos enunciados e o desenvolvimento de estratégias leitoras que sejam relevantes à compreensão dos variados gêneros que estão ligados às práticas comunicativas reais do ser humano.

Apesar de nessa versão preliminar da BNCC não encontrarmos uma menção clara à teoria dialógica da linguagem, as ideias de Bakhtin e o Círculo estão presentes e demonstram o quanto as pesquisas recentes nessa perspectiva têm contribuído para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Na área de leitura não é diferente, essa versão aborda a prática social, o ensino do gênero e as estratégias dialógicas, utilizadas pelo professor, que são relevantes à construção de sentidos na sala de aula. Compreendemos também que a compreensão responsiva contribui com a produção de sentidos, porque ela provoca um posicionamento ativo no aluno durante as interações verbais com o texto e os demais envolvidos no processo aprendizagem do ato de ler na escola.

Nessa linha de pensamento, Almeida (2004) ressalta que ler é uma atividade multifacetada em que estão envolvidos o leitor/autor/texto que participam ativamente do processo interativo de construção de sentido do texto. Em trabalhos mais recentes, publicados a partir de 2013, apresenta estratégias de interação, interpretação textual, produção textual, análise linguística e avaliação e sugestão de leitura. No decorrer do trabalho de dissertação, nos deteremos nas duas primeiras e outras relacionadas ao ato de ler na escola.

Outros pesquisadores, em geral, focam no ensino da leitura, nas estratégias pedagógicas usadas pelo professor com ênfase no aluno, no entanto, propomo-nos utilizar essa última questão de maneira mais dinâmica e dialética, com base na perspectiva dialógica da linguagem. Desse modo, o que norteia esse estudo são as estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor para a construção de sentido no 9º ano do Ensino Fundamental. Elas se mostram relevantes para o ensino de ler, no contexto escolar, porque contribui com a formação do professor na perspectiva dialógica da linguagem e, conseqüentemente, do aluno leitor, capaz de promover o aprendizado daquilo que lê e formar o cidadão crítico e criativo. O nosso objeto de estudo é constituído pelas estratégias de leitura do professor em aulas de leitura.

Dessa forma, entendemos que as estratégias utilizadas pelo professor contribuem para a produção de sentidos do gênero e o desenvolvimento de novas habilidades leitora do aluno. Diante desse contexto, questionamos: Que estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor contribuem para a construção de sentido?

O objetivo é compreender as estratégias de leitura utilizadas pelo professor no processo de ler os gêneros conto e crônica em aulas do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, interessa-nos, especificamente, descrever as estratégias utilizadas pelo professor para a construção de sentido; identificar as vozes que constroem sentidos; analisar a compreensão responsiva ativa do aluno e selecionar as estratégias que contribuem e aquelas que não foram relevantes durante a produção de sentido do texto.

O *corpus* é formado pela gravação de quatro aulas de leitura, totalizando oitenta e um minutos de duração, sendo duas do professor da rede Estadual e duas do professor da rede Municipal. Após a coleta de dados, realizamos a transcrição dos áudios e analisamos conforme a perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem. Como aporte teórico principal, revisitamos a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2011), a leitura como uma prática social na qual os sentidos são construídos por meio da interação entre leitor/autor/texto, de Almeida (2004; 2008; 2013; 2015), o conceito de

dialogismo com base nas discussões do Círculo bakhtiniano, de Sobral (2009), a palavra como signo ideológico, de Almeida e Silva (2014), manifestações de compreensão responsiva, de Angelo e Menegassi (2011) e noção de compreensão responsiva ativa no ensino, de Zozzoli (2012).

O trabalho está organizado em 5 capítulos. No primeiro capítulo, introdutório, apresentamos um resumo do trabalho de dissertação com as principais ideias, conceitos, fundamentação teórica e metodologia usada na pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado *Linguagem e dialogismo*, fazemos um panorama das principais ideias de Bakhtin e o Círculo que servem de embasamento para a análise dos dados. Destacamos a palavra, enquanto signo ideológico e social, constitutiva dos enunciados concretos, interação verbal, as relações dialógicas e a compreensão responsiva ativa. Além disso, contextualizamos o gênero conto e crônica na perspectiva discursiva da linguagem.

No terceiro capítulo, intitulado de *A concepção dialógica de leitura*, abordamos pressupostos teóricos de Almeida (2004; 2008; 2013; 2015), autora que entende a perspectiva dialógica de linguagem como indispensável para o estudo do gênero, abordagem do processo de construção de sentido e formação do professor nessa visão de ensino, por apresentar a interação e a compreensão responsiva como responsáveis pelas diferentes formas de se ver e enxergar o texto no processo de construção de sentido do texto na sala de aula. De posse dessa proposta, o professor utiliza estratégias que proporcionam a abertura das possíveis leituras oferecidas pelo texto.

No quarto capítulo, denominado de *Aspectos metodológicos da pesquisa*, apontamos a natureza de investigação, ressaltamos que o objeto de estudo das ciências humanas é o ser expressivo e falante, apresentamos o contexto de estudo e a coleta de dados no qual o objeto é apreendido e, por último, os procedimentos de análise.

No quinto capítulo, intitulado de *Estratégias dialógicas: da descrição à análise dos dados*, descrevemos as estratégias que o professor utiliza durante o processo de construção de sentido, indicamos as vozes que constroem sentidos, analisamos a compreensão responsiva dos alunos e selecionamos as estratégias que contribuem e as que não são significativas na produção de sentido do gênero.

Por fim, apresentamos as considerações finais acerca da temática discutida no referido estudo. Esperamos que esse trabalho contribua com pesquisas na perspectiva dialógica da linguagem, com a formação de professores e sirva de reflexão para novos estudos relacionados ao ato de ler escola.

2 LINGUAGEM E DIALOGISMO

Neste capítulo, tratamos da palavra, enquanto signo ideológico e social, das relações assumidas entre os sujeitos, durante a enunciação, compreensão responsiva dos interlocutores no processo de produção e construção de sentido dos discursos no ato enunciativo da linguagem e interação verbal. Por último, apresentamos uma seção com uma contextualização sobre os gêneros conto e crônica na perspectiva dialógica dos estudos bakhtinianos.

2.1 A palavra, as relações dialógicas e a interação verbal

Nos estudos filosóficos da linguagem de Bakhtin/Volochínov (2014) a palavra é um fenômeno ideológico responsável por revelar o modo mais puro e sensível das relações sociais. No entanto, ela não é somente um signo puro, mas também neutra porque é capaz de preencher as funções ideológicas de outros campos de ordem estética, moral e científica. Diferentemente do signo específico, de um campo particular, que elabora material ideológico (signos e símbolos) específico e não aplicável a outro domínio. Na vida cotidiana, ela é considerada o material privilegiado da comunicação.

Os estudiosos bakhtinianos tratam a palavra como uma corrente de transmissão de valores ideológicos da sociedade, capaz de reproduzir as transformações que nela ocorrem e indicar suas mudanças no decorrer do tempo, pois “[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.42).

A palavra tece os fios ideológicos que indicam as mudanças nas diferentes relações sociais, como também nos diferentes domínios das atividades humanas. Inclusive, a palavra é capaz de registrar as fases transitórias e refletir as alterações imperceptíveis, até mesmo as de curta duração, das mudanças sociais. Logo, ela acumula sentido nas diferentes situações em que os sujeitos estão envolvidos. Portanto, “[...] a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.47).

Os estudos de Bakhtin e o Círculo apontam que o sujeito é refletido no signo e também *se refrata*, isto é, por meio do confronto de interesse social, luta de classes, é

possível perceber as diferenças de valores ideológicos de um grupo a outro. Desse modo, “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.47). Por conseguinte, a palavra é o lugar de conflito entre os sujeitos e indicador das diferenças sociais entre eles na sociedade.

Nos escritos de Bakhtin, entre 1970 e 1971, a palavra é compreendida nas fronteiras entre o eu e outro, num processo de constante expulsão e luta da palavra sagrada e autoritária, inibidora de pensamento e das experiências do cotidiano que formaram as novas línguas. Então, a difusão da palavra nos diferentes contextos da realidade social, o embate da palavra autoritária e difamadora dos textos orais e literários, leva-nos a compreender o seu papel na formação do sujeito social ideológico e sua capacidade ideológico de refleti-lo e refratá-lo por meio da linguagem nas relações sociais ente os indivíduos.

Nesse sentido, a palavra é impregnada por posicionamentos valorativos e uma entoação expressiva que organiza os enunciados. Logo, no ato verbal o sujeito seleciona aquelas palavras que melhor se adequam ao contexto, no entanto elas vêm carregadas de julgamentos valorativos. Almeida e Silva (2014, p.75) ressaltam:

[...] há de se considerar a palavra sob três aspectos: palavras da língua, palavras alheias e minha palavra, pois a expressão de uma palavra “[...] nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual.” (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Assim, a palavra presente na enunciação é responsável pela produção de sentido nas relações sociais dos sujeitos, compreendem-se os dois últimos aspectos, porque o primeiro se encontra na língua e não pertence a ninguém. As autoras ainda afirmam que, em toda concepção dialógica bakhtiniana, os termos *avaliação social*, *apreciação social*, *orientação social*, *horizonte social* são sinônimos usados com relação ao acento valorativo que organiza a comunicação entre o locutor e o seu enunciado concreto nas atividades interativas da língua nos diferentes contextos sociais. Além disso, são sinônimos indicativos de valor de uma palavra às acepções *entonação*, *entoação*, *tom*, *tonalidade* e *acento*.

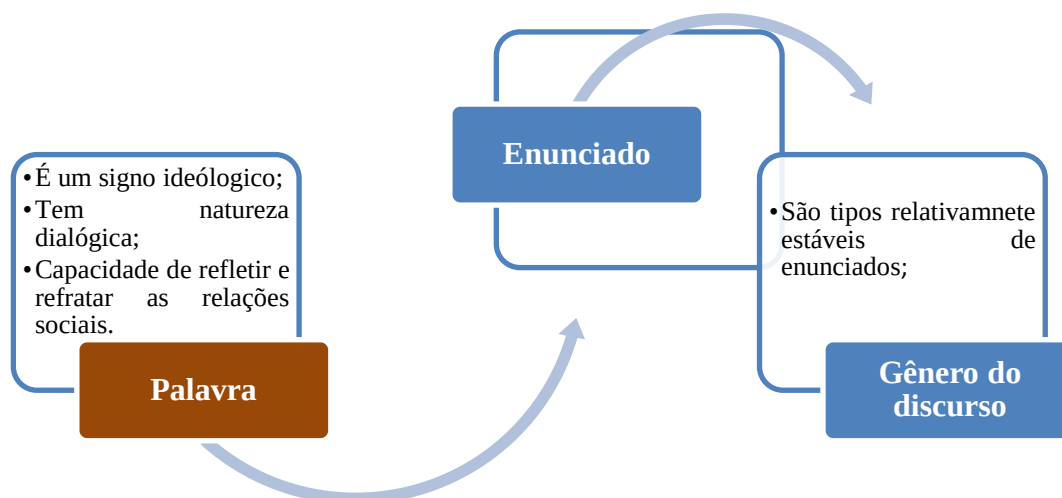
Portanto, são essas acepções ou acentos valorativos que estão impregnados nos enunciados e são compreendidos através da entonação expressiva irônica, autoritária,

enfática, científica dos interlocutores que são responsáveis, inclusive, pela adequação da temática em relação à situação discursiva. Assim, a dialogicidade da palavra é refletida pelas tensões verbais e não verbais, isto é, o que é dito e não dito pelos interlocutores no ato comunicativo. Logo, no contexto enunciativo não existe um sentido único e definitivo, porque a palavra é dialógica, ou seja, “[...] se institui por seus horizontes valorativos como avaliações, posições, acentos, entoações e julgamentos e por seus horizontes ideológicos, adquirindo reflexos e interpretações da realidade social e cultural” (ALMEIDA/SILVA, 2014, p.76).

Assim, a palavra, como signo ideológico, está presente nos diferentes contextos dos sujeitos nas esferas de comunicação, é materializada nos tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, que a selecionam conforme a sua especificidade. Conforme Almeida e Silva (2014, p. 77):

Qualquer mudança, nesse processo, gera também uma mudança de gênero. Por essa razão, deve-se afirmar que os gêneros são formas de enunciado, que funcionam como elos na cadeia complexa, contínua, e infinita da comunicação, estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados, mantendo, no seu horizonte, a orientação para uma resposta ativa do outro.

Ademais, a palavra não é neutra no processo, mas viva e dialógica, pois atende as necessidades comunicativas do sujeito nas interações sociais, deixando transparecer os seus acentos valorativos que, muitas vezes, são indicadores do lugar, situação, momento, e posição social assumida pelos indivíduos nas relações permeadas pela linguagem. Por isso, dizemos que ela é capaz de refletir e refratar os interesses de um determinado grupo. Vejamos um esquema do percurso da palavra:

Gráfico 1- Da palavra ao gênero do discurso

Fonte: Elaborado pelo autor

O esquema apresenta a palavra, enquanto signo ideológico e as relações dialógicas assumidas na constituição do enunciado e, conseqüentemente, do gênero do discurso. Assim, para Bakhtin (2015) as relações dialógicas são de ordem semântica, constituída por enunciados integrais ou parcialmente integrais que apresenta sujeitos do discurso reais ou potenciais, isto é, autores dos enunciados, oriundos do diálogo real, conversas do cotidiano, discussão política, científica entre outras.

Para esse estudioso a réplica do diálogo como a forma mais simples de relações dialógicas, no entanto afirma que elas não coincidem com as réplicas do diálogo real, porque são mais amplas, diversificadas e complexas, ou seja, vão além do puramente linguístico ou claramente dito na enunciação. Então, mesmo quando há enunciados diferentes no tempo e espaço, quando confrontados apresentam relações dialógicas entre eles, porque existe uma identidade ou ponto de vista, mesmo que particular, com o tema que converge algum sentido.

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (o diálogo consigo mesmo é secundário e representado na maioria dos casos) (BAKHTIN, 2015, p.323).

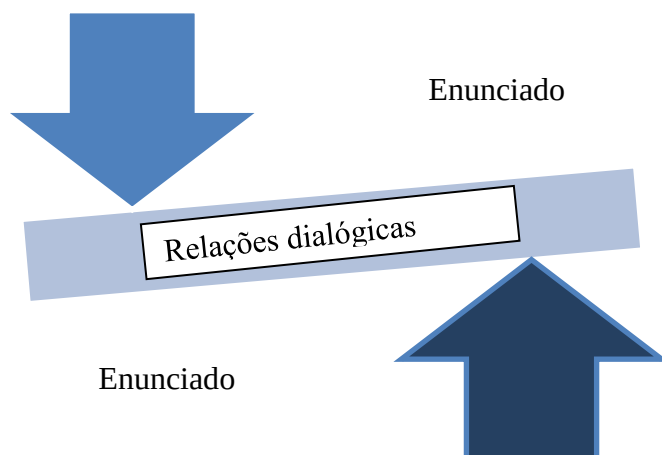
Ademais, as relações dialógicas acontecem por meio de enunciados de sujeitos diferentes e não são reduzidas a análises puramente formais, mas por meio das relações de sentidos que ocorrem na interação discursiva. Portanto, na concepção dialógica os

sentidos são subjetivos e vão além do puramente linguístico, porque eles são produzidos pelos interlocutores nas situações concretas de produção dos enunciados. Nesse sentido, compreende-se que a subjetividade além de psicológica, também é social, histórica e psíquica, pois nela o sujeito é agente de uma ação verbal que é materializada nas situações concretas de uso da língua. A concepção de linguagem bakhtiniana e de discurso é ativa, porque o ato verbal é responsável pela produção de enunciados concretos e reais que carregam marcas de uma subjetividade e não de um sentido literal das palavras. Portanto, “[...] merece destaque, naturalmente, a idéia de dialogismo, a idéia-mestra segundo a qual toda “voz” (todo ato) humano envolve a relação com várias vozes (atos)” (SOBRAL, 2009, p.33).

As *relações dialógicas* são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. Mas essa é uma forma especial de dialogismo não intencional (por exemplo, a seleção de diferentes enunciados de cientistas vários ou sábios de diferentes épocas sobre uma questão) (BAKHTIN, 2015, p.323).

É no confronto de enunciados que ocorrem as relações dialógicas, porque as vozes são produzidas durante a interação verbal entre o eu e o outro, durante a comunicação discursiva. Entendendo-se que “[...] toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciados futuros, e ao mesmo tempo uma ‘pergunta’, uma ‘interpelação’ a outros enunciados” (SOBRAL, 2009, p.33). Então, dizemos que o enunciado está em relação dialógica com outros, pois eles são confrontados num plano de sentido, relacionado a um valor, como, por exemplo, a verdade, a beleza, exigindo uma compressão *responsiva* que já apresenta em si um juízo de valor, por isso que ela também é sempre dialógica. Observe:

Gráfico 2- Relações dialógicas: Confronto de enunciados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda nessa linha de pensamento, Bakhtin (2015) coloca que a interação entre produção do discurso nos diferentes campos dele, como o luta ideológica, confronto de opiniões na ciência e outros enunciados, quando confrontados, entram numa relação especial semântica. “Duas produções de discurso, enunciados confrontados entre si, entram em um tipo especial de relações semânticas que chamamos de dialógicas” (BAKHTIN, 2015, p.324). No entanto, esse estudioso aponta o problema dessas relações no ramo da linguística e em outras ciências humanas.

O problema das relações dialógicas. Essas relações são profundamente originais e não podem reduzir-se a relações lógicas, ou linguísticas, ou psicológicas, ou mecânicas, nem a nenhuma outra relação natural. É o novo tipo de relações semânticas, cujos membros só podem ser *enunciados integrais* (ou vistos como integrais ou potencialmente integrais), atrás dos quais estão (e nos quais *exprimem* a si mesmos) sujeitos do discurso reais ou potenciais, autores de tais enunciados. O diálogo real (a conversa do cotidiano, a discussão científica, a discussão política, etc.). A relação entre as réplicas de tal diálogo é o tipo mais extremamente notório e simples de relações dialógicas. Contudo, as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas (BAKHTIN, 2015, 330-331).

Nesse sentido, não se podem reduzir os enunciados a estudos mecânicos que se limitam a estruturas formais de uso da língua nas situações comunicativas, mas como plenos integrais e dentro de um contexto de uso em que, através da interação, os sujeitos constroem discursos reais que são potencialmente carregados de sentidos que não se limitam ao semântico literal das palavras. Bakhtin afirma e outros autores retomam que

a palavra é uma arena de conflitos sociais, ideológicos e históricos que forma o elo de enunciados que compõem o discurso nas interações comunicativas. O sujeito bakhtiniano de que trata Sobral (2009) é aquele que interage com outros sujeitos que são responsáveis por constituí-lo e também são constituídos por ele nas relações sociais permeadas pela linguagem.

Por conseguinte, todo enunciado é dialógico, porque carrega marcas sociais, históricas, ideológicas, quando proferidos, nas interações comunicativas da linguagem, provocando a réplica do diálogo. Para Sobral (2009), o conceito de dialogismo é amplo, pois tem um caráter filosófico, discursivo e textual. Diante disso, ele apresenta três planos diferentes, das relações dialógicas, que partem do geral para o particular.

O filosófico corresponde à condição do próprio ser e agir dos sujeitos, porque eles só existem em relação ao outro, ou seja, na troca mútua do agir um em relação ao outro e nunca fora dessa relação. O discursivo está ligado à possibilidade de produção dos enunciados/discursos que são permitidos no contexto de interação dos sujeitos, pois eles surgem dos diálogos (sentido amplo) entre enunciados que foram elaborados no passado e formas futuras que poderão vir a ser produzidos. O textual diz respeito ao dialogismo como uma forma de composição de enunciados/discursos, isto é, o diálogo não apenas do senso comum, mas numa amplitude sócio-histórica que vai além do sentido literal das palavras ou de uma interação limitada à superfície textual.

Em outras palavras, toda relação entre ao menos duas pessoas já é um evento social, uma relação social e histórica que envolve toda a sociedade, do ponto de vista de seus diferentes recortes possíveis num dado momento histórico, isto é, a relação entre duas pessoas traz à cena a soma total das relações sociais dessas pessoas, envolvendo no mínimo um espectro que vai da família ao Estado- e como estes só interagem, numa dada sociedade e num dado momento histórico, quando dois interagem, é de alguma forma o mundo que interage! (SOBRAL, 2009 p.47-48).

Nesse momento, o evento social é formado pela relação social entre dois interlocutores que são situados no tempo e no espaço por meio das relações dialógicas realizadas no ato comunicativo da interação verbal. O sujeito apresenta múltiplos papéis na sociedade que se divide em vários grupos e segmentos que são representados pela linguagem, porque é ela que constitui o mundo, através da construção ideológica e do psiquismo, aquele afetando esse, mas esse não pode existir sem aquele, pois ambos estão inseridos num ambiente social e histórico. É esse aspecto dialético de que trata Bakhtin que fundamenta o que ele chama de dialogismo, constituindo não apenas o

discurso, mas a linguagem e o agir do indivíduo nas relações sociais. Nesse sentido, a concepção de sujeito locutor e interlocutor concede mesmo valor a ambos nas interações sociais, porque o locutor leva em conta o interlocutor durante o ato comunicativo.

Bakhtin fala de algo chamado “sobredeterminados”, que são, em termos amplos, pessoas ou entidades, concretas ou abstratas, que servem como “fiadores”, de garantia, aos participantes da interação e a quem eles também se dirigem indiretamente ao dirigir-se um a outro (SOBRAL, 2009, p.49).

É nessa interação entre locutor e interlocutor que acontece a produção e recepção das vozes que participam da construção de sentido, ou seja, a produção ocorre nas relações dialógicas que os indivíduos provocam em situação de comunicação e os sujeitos, inseridos no contexto histórico e social, confrontam os enunciados durante a interação verbal. Nesse sentido, a produção e circulação de discursos são influenciadas por fatores históricos, sociais e ideológicos que se materializam no ato enunciativo entre os interlocutores, participantes ativos da comunicação.

Por isso, a própria consciência individual só se constitui “na concretude material dos signos” (Voloshinov 1976a, p.22), isto é, a consciência individual só se constitui no processo de interação social e a partir do processo semiótico de representação ideológica do mundo. Na interação entre o individual e o social, “a psique anula a si mesmo, ou é eliminado, no processo de converter-se à ideologia, e a ideologia anula a si mesmo no processo de converter-se à psique” (Voloshinov 1976a p.22, apud SOBRAL, 2009, p.49-50).

Essa relação existente entre a psique e o ideológico em que um não anula o outro, mostra que, nos estudos bakhtinianos, não há uma oposição entre social e individual, porque um é parte integrante do outro, isto é, eu só existo em relação ao outro e esse em relação a mim. Nesse processo, a palavra é o signo responsável pela interação verbal entre os sujeitos que geram os sentidos na situação comunicativa em que estão envolvidos.

[...] a sociedade é constituída pelos sujeitos e ao mesmo tempo constitui os sujeitos; a ideologia precisa da psique para ter sentido e a psique é afetada pela ideologia, e as duas convergem na formação do chamado signo ideológico, um signo que resulta de avaliações sociais e pessoais do mundo concreto (SOBRAL, 2009, p.50).

O sujeito é constituído na sociedade, porque é nela que ocorre a interação com o outro e a manifestação da ideologia que passa a ter sentido por meio da psique que é afetada nas situações de interação, isso tudo representado pelo signo linguístico que é

ideológico e resultante das relações assumidas pelos interlocutores no ato comunicativo da linguagem.

Sobral (2009) ressalta que, de acordo com o Círculo, o sujeito, não somente o do discurso, é dotado de três características fundamentais: a primeira relacionada a sua constituição psíquica, que explica a sua identidade e sua relação consigo mesmo. Dessa maneira, a consciência do sujeito apresenta certa continuidade, não a deixando de se modificar. Além disso, em suas relações com outros, não deixa de ser ele mesmo. A segunda aponta a sua subjetividade, ou seja, a constituição enquanto sujeito que carrega marcas históricas e sociais de seu convívio em sociedade, isto é, de sua intersubjetividade a partir de sua interação com o outro, que o integra por meio de deslocamentos de sua individualidade e do reconhecimento por ele do seu ser. A terceira é acerca do agir em sociedade, incluindo os atos cognitivos e verbais que passam por uma avaliação quando o sujeito age e faz a partir de sua identidade, se responsabilizando pelo que é dito. Então, esse sujeito vai alterando sua identidade ao longo do tempo, a partir da interação com o outro e o meio social.

O sujeito não escapa do aspecto da responsabilidade e da avaliação responsável, mas isso não quer dizer que ele não possa ser irresponsável ou se recusar a assumir uma responsabilidade. Na “avaliação responsável” estão envolvidos dois aspectos: o primeiro corresponde ao avaliar é propor ao outro uma visão de mundo que o envolve e a leva a alcançar um acordo com o outro, porque ele também faz a avaliação responsável sobre aquilo que se faz. Nesse sentido, é necessário haver esse acordo para que haja a aceitação dos atos dos sujeitos, pois “[...] ser responsável supõe mostrar-se diante do outro com alguém que assume aquilo que fala/faz e nesse plano o sujeito “assina” aquilo que diz/faz, pois embora todo ato seja social num dado aspecto, sendo portanto repetível, no outro todo ato é individual [...]” (SOBRAL, 2009, p.52).

O sujeito de que trata Bakhtin tem um papel ativo nas interações sociais com o outro, apresentando sempre seu lado individual, social, cognitivo e singular a um ato que apresenta um conteúdo de outros atos, mas que o processo sempre será único, porque será o agir no aqui e agora do sujeito. “Portanto, no sujeito está o mundo, do mesmo modo como o sujeito está no mundo: o ato do sujeito altera o mundo em que o sujeito está e esse sujeito também é alterado por esse mundo” (SOBRAL, 2009, p.52).

Esse sujeito interage com os outros, porque a enunciação é apresentada como produto da interação entre dois indivíduos organizados no meio social. Aqui, também, compreende-se a palavra como arena, isto é, lugar de conflito, pois é por meio dela que

os interlocutores interagem e provocam relações dialógicas entre vozes que produzem sentido no ato comunicativo. “Através da palavra, defino- me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p.117).

A interação verbal é um fenômeno social que é realizado pela enunciação ou as enunciações entre os indivíduos. Ela não constitui um ato abstrato de formas linguísticas, nem enunciação monológica, mas um ato concreto e real do uso da língua. “A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p.126). Na interação verbal, a enunciação é organizada pelo meio social em que os sujeitos estão envolvidos. Por isso, que o fenômeno social da interação constitui a realidade da língua e não as formas linguísticas, enunciados monológicos isolados ou ato psicofisiológico de produção.

Na seção seguinte, dedicaremos uma atenção voltada para a enunciação, produto da interação, e a compreensão responsiva que surge das relações dialógicas dos sujeitos nas atividades comunicativas da linguagem.

2.2 A enunciação e a compreensão responsiva do sujeito

Para Sobral (2009), nas atuações verbais dos sujeitos, a enunciação apresenta uma entoação avaliativa que é oriunda da relação dialógica com seu interlocutor a partir uma posição social, porque todo ato verbal ou não apresenta um tom avaliativo em que o sujeito se responsabiliza pelo que é dito e o ouvinte não apenas decodifica ou recebe passivamente aquilo que é dito, mas participa da produção de sentido.

O ato carrega um tom avaliativo em que o sujeito se responsabiliza, por envolver um conteúdo e um processo que passa pela entoação avaliativa responsável pelo sentido e a responsividade ativa que levam à produção de sentidos. Logo, todo ato envolve uma valoração em que os sujeitos fazem quando em interação. Nesse sentido, “[...] todo ato é “inter- ação” nunca ação isolada, o que impede que se entenda a valoração como ato puramente subjetivo: o sujeito só avalia em interação, o que molda sua valoração. Essa valoração é a entoação ativa” (SOBRAL, 2009, p.84). Portanto, a responsividade ativa é resultado da valoração que ocorre quando os sujeitos interagem durante a comunicação.

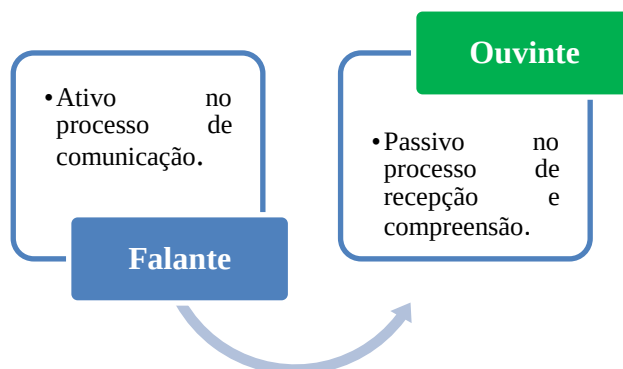
Durante a interlocução, o locutor avalia antes mesmo de o interlocutor falar, pois “[...] a um dado tom avaliativo, ou entoação avaliativa, corresponde um dado “tom” responsivo, uma atividade “ativa” de resposta [...]” (SOBRAL, 2009, p.87). Em decorrência disso, o Círculo chama de “responsividade ativa” a recepção avaliativa ativa realizada pelo interlocutor.

Na interação entre os sujeitos a entoação avaliativa de um tem relação com a resposta ativa do outro e vice-versa. O discurso traz a valoração do locutor daquilo que é dito e de seu modo de dizer, que poderá antecipar, refutar ou provocar as reações do outro. Então, todo discurso permite as negociações e ajustes entre a entoação avaliativa e a responsividade ativa, realizada antes mesmo de os sujeitos envolvidos no processo anunciarem a primeira palavra.

A produção do discurso envolve o individual e o social dos sujeitos, porque as avaliações e respostas entre eles dependem do papel social de cada um que participa da interação comunicativa. “A entoação avaliativa e a responsividade ativa são assim atitudes vitais presentes em todo ato e em toda enunciação, vinculados com todo processo de apropriação social e histórica do mundo pelos sujeitos” (SOBRAL, 2009, p.88).

Os estudos linguísticos do século XIX, mais especificamente do Wilhelm Humboldt, colocam em primeiro plano a função relacionada à formação do pensamento que não depende da comunicação, deixando em segundo plano a função comunicativa da linguagem. Além dele, os partidários de Vossler estudaram a função expressiva em primeiro plano. Nesse sentido, a língua era reduzida a expressão individual do homem, isto é, “[...] deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011, p.270).

A função comunicativa da linguagem era vista do ponto de vista de um falante, sem necessariamente ter relação com outros falantes que participam da comunicação. Nesse caso, o outro assume o papel apenas de ouvinte que compreende passivamente o que era dito pelo falante. Por outro lado, nos estudos bakhtinianos, “O enunciado satisfaz a seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciator” (BAKHTIN, 2011, p.270).

Gráfico 3- A formação do pensamento independe da comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor

Bakhtin (2011) aponta como fator que altera o processo de comunicação ativa as formas esquemáticas que envolvem o falante e ouvinte, sendo esse passivo de recepção e compreensão do discurso e aquele ativo, durante o ato comunicativo, tratadas pelos Cursos de Linguística Geral (como o de Saussure). No entanto, não podemos negar os esquemas na comunicação, mas é necessário entender que eles não atendem à realidade discursiva, pois o ouvinte percebe e compreende o discurso e ocupa uma posição ativa responsiva em que ele concorda, discorda, completa, aplica e, até mesmo, prepara-se para usá-lo. Portanto, o processo responsivo se forma ao longo da interação entre falante e ouvinte durante o processo comunicativo.

Gráfico 4- O discurso ocupa uma posição ativa responsiva entre locutor e interlocutor

Fonte: Elaborado pelo autor

No esquema podemos perceber que a seta vai e volta, porque o discurso apresenta um posicionamento ativo e responsivo entre locutor e interlocutor. A compreensão do enunciado ocupa um posicionamento ativo no ouvinte, tornando-o falante. Por outro lado, a compreensão passiva, corresponde uma abstração da ativamente responsiva, posteriormente se atualizará por meio da resposta.

Toda compressão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de respostas, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2011, p.271).

Ademais, é esse movimento discursivo entre os interlocutores que provoca a responsividade ativa entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo. Desse modo, a compreensão passiva do discurso é um momento de abstração da compreensão ativa responsiva que é atualizada através da resposta. No entanto, entende-se que a resposta pode não vir logo depois da pronúncia do enunciado, porque a compreensão responsiva pode ser realizada da seguinte maneira: imediatamente na ação (cumprimento de ordem, comando entendidos e outros); como compreensão responsiva silenciosa, denominada também de compreensão responsiva retardada, pois o que dito é ouvido ativamente e será respondido nos discursos seguintes, utilizando- se, até mesmo, do comportamento como resposta.

Portanto, toda compreensão plena real é relativamente responsiva é não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN, 2011, p.272).

Além disso, Bakhtin (2011, p.272) ressalta que todo falante é por si mesmo respondente, pois ele não é o primeiro falante nem aquele que viola o silêncio e que não só pressupõe o sistema da língua que usa como também os enunciados que são antecedentes aos seus (alheios) e mantém relação com eles. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente de outros enunciados”. Nesse sentido, a enunciação, por mais significativa e completa, constitui apenas uma parcela da corrente ininterrupta de

comunicação verbal, no que condiz à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento e outros, porque corresponde apenas a um momento da evolução contínua, em todas as direções, de um determinado grupo social.

Entende-se que as representações esquemáticas, isto é, divisão e decomposição da língua que apresenta o locutor como ativo e o interlocutor como passivo no processo de produção do discurso, não corresponde à realidade discursiva da comunicação, pois a deformam, suprimem os momentos essenciais e esquecem o papel do outro no processo comunicativo. Além disso, há um desconhecimento da unidade real da comunicação, isto é, o enunciado. Esse que acontece por meio da enunciação concreta entre os falantes que são os sujeitos do discurso e são responsáveis por definir os limites de alternância dos enunciados concretos no ato comunicativo da linguagem.

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosa que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2011, p.275).

Infelizmente, muitas vezes, a escola esquematiza o ensino de língua, dedicando-se a um estudo fragmentado e descontextualizado. Dessa forma, o outro é esquecido do processo de aprendizagem e o aluno é visto como um depósito¹ de conhecimento. Quando esses estudos tomam o enunciado como realidade comunicativa entre os sujeitos o processo de aprendizagem se torna mais significativo para a vida do aprendiz que passa a perceber que a língua ensinada na escola não é diferente da que ele usa nas suas práticas reais do cotidiano.

Na seção seguinte, apresentaremos o gênero discursivo conto e crônica na perspectiva dialógica, destacando, inclusive, a vida e obra dos autores dos respectivos gêneros.

¹ Termo referente à educação bancária, apresentada por Paulo Freire (2005) em *Pedagogia do Oprimido*, que vê apenas o professor como sujeito e o aluno como o depósito, receptor de conteúdos, mecanicamente, sem a dialogicidade do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 Os gêneros do discurso: conto e crônica na sala de aula

Nesta seção, trataremos do gênero e contextualizamos o conto e a crônica que foram abordados pelos professores nas aulas de leitura que compõe o *corpus* desse estudo.

Os estudos bakhtinianos compreendem que o homem faz uso da linguagem nos diferentes campos comunicativos. Para esse estudioso, são os enunciados que refletem as condições e as finalidades do campo, não somente no que se refere ao conteúdo e estilo de linguagem (recursos lexicais, frases lógicas e gramaticais da língua), mas a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo. Em cada esfera de atividade humana estão presentes os gêneros que apresentam estilos com determinadas funções, condições de comunicação discursivas que são específicos do campo, ou seja, “[...] determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011, p.266) que são os gêneros discursivos ligados às atividades comunicativas humanas.

Nas obras do Círculo os conceitos de forma composicional aparecem primeiramente desenvolvidos por meio da noção de forma arquitetônica e depois por meio dos elementos constitutivos do gênero. Sobral (2009) faz uma distinção entre as formas composicional e arquitetônica:

[...] a primeira se refere à materialidade do texto- é a forma composicional- e, a segunda se refere à superfície discursiva, à organização do conteúdo, expresso por meio da matéria verbal, em termos da relação entre o autor, o tópico e o ouvinte- esta é a forma arquitetônica (p.68).

A forma arquitetônica é mais abrangente e compreende os valores, a natureza estética do homem e sua natureza, isto é, encontra-se vinculada ao projeto enunciativo do autor, como também tem em vista o seu interlocutor. Por outro lado, tem-se a forma composicional que está vinculada ao estilo e ao conteúdo temático. Portanto, o aspecto arquitetônico é responsável por criar o “objeto estético” por ser da ordem do discurso, enquanto que o aspecto composicional é do plano da língua, da materialidade da obra.

O conteúdo temático não é definido somente pelas formas da língua que fazem parte da composição dos enunciados (palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonações), mas também pelos elementos não verbais envolvidos na situação

comunicativa. Portanto, ele é concreto como o momento histórico que se passa. A enunciação também apresenta a significação em seu interior, compreendida pelos elementos que são reiteráveis e idênticos no momento que são repetidos no ato de enunciar.

O tema é um *sistema de signos dinâmicos e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é o *aparato técnico para a realização do tema* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, P.134).

Desse modo, um depende do outro sendo impossível tratá-los de forma mecânica, pois não é possível atribuir à significação de uma palavra de maneira isolada, descontextualizada do tema, ou seja, fora da enunciação. Ainda no que se refere ao tema, compreendemos que “[...] a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.136).

Para Sobral (2009) o tema é melhor compreendido quando entendido como “unidade temática”, porque distingue tema de assunto, definindo aquele como conjunto de elementos únicos responsáveis pela enunciação concreta e que geram sentido por meio de seu contexto e sua situação de produção. Na interação social, o contato concreto entre os sujeitos na comunicação é responsável por gerar os sentidos que origina o conceito de tema.

Entende-se que a língua é um sistema dinâmico que se altera na medida em que é usada nos diferentes contextos. Portanto, o significado das palavras não é fixo e pode ser alterado quanto em interação nas diferentes situações de comunicação. Conforme sobral (2009) “[...] o tema estar ligado aos recortes ideológicos da realidade, dado que os sentidos criados nas situações concretas não são criação totalmente nova dos sujeitos em interação, mas advêm da soma das relações sociais desses sujeitos” (p.76).

No que diz respeito ao estilo, Bakhtin (2011) ressalta que “[...] os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p.266). Ele compreende que o estilo é indissociável das unidades temáticas, composicionais, tipos de construção do enunciado, de acabamento, da relação com o falante e daqueles que participam da comunicação, como também dos ouvintes, leitores, parceiros discursivo

de outrem, entre outros. “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p.266).

De posse dessas informações sobre o gênero do discurso, refletimos sobre o conto e a crônica.

O conto² é caracterizado como uma narrativa curta que apresenta uma única ação, poucos personagens, se passa num lugar determinado e tem um tempo reduzido de duração. A linguagem é objetiva e tem como composição o diálogo, isto é, a ação desencadeada é dialogada, o que confere um caráter extremamente dialógico a esse gênero. As palavras dos personagens proporcionam os conflitos, os dramas, o ato enunciativo concreto de realização que carrega as marcas discursivas concretas, cria um realismo, uma aproximação com a vida. Portanto, o diálogo direto é a base expressiva do conto e é responsável por uma aproximação imediata do leitor com a narrativa, portanto o diálogo não pode ser visto apenas no sentido restrito de formas composicionais ou sintáticas, mas pela relação assumida pelas diferentes vozes que soam entre os interlocutores durante a comunicação.

O recurso linguístico narrativo aparece de maneira proporcional ao diálogo e o ambiente em que ocorre a narrativa é pouco enfatizado, porque o foco principal é o drama entre os personagens (relações dialógicas envolvidas entre eles). A descrição do conflito acontece de maneira simples e direta. A trama é linear e objetiva, pois os fatos acontecem de maneira semelhante à vida, o que aproxima o leitor da narrativa. Além disso, assim que o conto inicia já se espera pelo epílogo, as precipitações acontecem e a ação é desenvolvida à frente e como na vida real o estopim do drama explode de maneira imprevista. O final é misterioso e deve surpreender o leitor, causando-lhe uma meditação ou deixando-o surpreso diante da nova situação conhecida. O foco da narrativa é desenvolvido em primeira ou terceira pessoas.

O contista apresenta uma face da realidade social da vida, conferindo um caráter discursivo concreto e histórico, o que impossibilita uma análise que desvincule dessa realidade. Sendo assim, suas características são relativamente estáveis e atendem a uma atividade humana, o que impossibilita uma leitura que dissocie os elementos composicionais que compõe o conto. Quando abordado em sala de aula, proporciona uma interação com várias vozes que, muitas vezes, retratam a realidade ou se

² Essas características foram retiradas de sites que abordam o gênero conto. Estão disponíveis em: <http://www.infoescola.com/redacao/conto/>; <http://conversadeportugues.com.br/2015/12/caracteristicas-do-conto>, acesso em 27 de agosto de 2016.

aproximam dela. Nesse sentido, o campo de comunicação a que ele está inserido não pode ser desconsiderado e sua abordagem não pode se limitar ao ambiente da sala de aula.

A obra selecionada pelo professor 2 é o conto *As cocadas* de Cora Coralina³, pseudônimo usado por Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, nasceu na cidade de Goiás, Goiânia, em 20 de agosto de 1889. Ela estudou apenas o primário, o que não impediu de ter, em 1910, um conto publicado no *Anuário Histórico Geográfico e Descritivo do Estado de Goiás*. No ano de 1911, fugiu com o advogado Cantídio Tolentino de Figueiredo Bretas, com quem teve seis filhos. Eles viveram em várias cidades do interior paulista e somente se mudou após a morte do marido, em 1934. Ela e seus filhos se mudaram para São Paulo, onde colaborou no jornal *O Estado de São Paulo* e trabalhou como vendedora na Livraria José Olympio. Voltou em 1938 para Penápolis e fundou uma Casa de Retalhos. Retornou a sua cidade Natal aos quarenta e cinco anos e voltou a morar na casa da Ponte do Rio Vermelho. Tornou-se doceira, ofício esse que exercia com presteza, pois adorava fazer doces, principalmente de abóbora e figo e aproveitava para vender seus doces e recitar seus poemas. Recebeu vários prêmios como escritora e em 1983 recebeu o título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal de Goiás. Venho a falecer em 10 de abril de 1985, em Goiânia-GO, aos 95 anos. Suas principais obras são: *Estórias da Casa Velha da Ponte (contos)*; *Poemas de Becos de Goiás e Estórias Mais*; *Meninos Verdes (Livro infantil)*; *O tesouro da casa velha (contos)*; *A moeda de ouro que o pato engoliu (Livro infantil)* e *Vintém de cobre*.

Ela era poetiza, mas adorava contar “estória”, a estória do cotidiano, inclusive seus contos trazem cenas da vida real, com uma dose de imaginação e fatos relacionados à sua experiência cotidiana. Vejamos:

³ Informações disponíveis no site da prefeitura de São Paulo: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/coracoralina/index.php?p=4235. Acesso em 27 de agosto de 2016.

Quadro- 1: As cocadas

Eu devia ter nesse tempo dez anos. Era menina prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo.

Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco. Acompanhei rente à fornalha todo o serviço, desde a escumação da calda até a apuração do ponto. Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em losangos. Saiu uma cocada morena, de ponto brando, atravessada de paus de canela cheirosa. O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente. Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira.

Duas cocadas só.... Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina, inacessível de noite, sonhava com as cocadas. De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina.

Batia os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze.

Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão de ló. Tudo ocupado. Entrou na copa e desceu a terrina, botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo. Levantou a tampa e só fez: Hiiii.... Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina.

As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, macia e aveludada e de bolor

Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido e abanando a cauda. Farejou os doces sem interesse e passou a lamber, assim de lado, com maior pouco caso.

Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas. Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida – de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro.

Cora Coralina. **O Tesouro da casa velha**. São Paulo: Global, 2000 p. 85-86.

Alguns conteúdos temáticos são recorrentes na narrativa: a negligência dos adultos; o controle dos adultos em relação à criança; a voz oprimida de ter que se contentar em receber duas cocadas quando gostaria de ter comido mais; o controle em oposição ao desperdício; naquela época, uma criança não poderia reclamar e a contextualização de valores de uma época com o conceito de família, sociedade e outros. O sujeito do discurso evidenciado é uma menina/mulher que não é identificada por nome, mas pelo sentimento de rancor, mágoa e arrependimento. Isso é percebido justamente pelo estilo do gênero (entonação das palavras) que é indissociável da unidade temática.

O estilo do gênero é evidenciado pelos recursos lexicais, como o uso do pronome na 1ª pessoa do singular: *Eu devia ter nesse tempo dez anos; Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo; Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina; Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas*. A presença do eu confere subjetividade à narrativa e indica a presença de um narrador-personagem que participa diretamente dos fatos.

Além disso, os verbos no pretérito mais- que- perfeito composto *Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco. Vi quando foi batida e estendida na tábua. Vi quando foi cortada em losangos*. As repetições dos verbos enfatizam o trabalho do sujeito enunciativo e o seu desejo para com as cocadas, levando- nos a perceber o quanto o estilo está indissolivelmente ligado ao ato concreto enunciativo. O aspecto da temporalidade indicado pelos verbos, (em *Eu devia ter nesse tempo dez anos*.) situa o leitor na narrativa e apresenta um tempo que não é diferente daquele em que o fato ocorreu, isto é, a presença de uma marca discursiva que é interior ao conto que proporciona a ideia de tempo presente.

As escolhas linguísticas do enunciador são expressivas, ideológicas e apresentam um *tom* que confere um caráter axiológico as coisas e isso fica claro no trecho *Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta - má e dolorida - de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro*. Nesse trecho destacado, o desejo é marcado com mais intensidade, pois as cocadas eram algo muito importante para o enunciador que chega a provocar esse sentimento de revolta nele.

Nesse momento, o sujeito se inscreve na enunciação por meio das expressões “até hoje” que marca a presença de um tempo “presente” discursivo que enfatiza a subjetividade, como também que aquele fato ainda não foi superado por ele. Então, é na/pela linguagem que o sujeito se constrói e é por ela que os sujeitos revelam suas intenções, desejos, valores, ideologias entre outras.

Além disso, os detalhes dos fatos iniciais podem ser notados pelo envolvimento da criança no trabalho das cocadas, instigando o leitor a descobrir o conflito vivido pela personagem no desenvolvimento da ação. Os enunciados são organizados conforme o tempo, os personagens e o cotidiano na qual estão inseridos, levando-nos inclusive a avaliá-los, diante da situação que eles participam. Percebe-se também que a situação inicial muda no decorrer da narrativa para atender às diferentes circunstâncias de produção dos enunciados. Vejamos mais elementos da construção composicional, isto é, o enredo:

- Situação inicial: A menina ajuda a fazer as cocadas e recebe apenas duas da prima;
- Complicação: A prima precisa de uma vasilha para bater o pão de ló;
- Clímax: A menina vê as cocadas mofadas;
- Desfecho: A revolta que a menina sente de não ter partilhado das cocadas com o cachorro.
- Tempo: “dez anos” (circunstância de tempo);
- Espaço: “[...] areado o tacho de cobre e ralado o coco [...]”, provavelmente, na cozinha.

O gênero discursivo crônica⁴ é caracterizado como uma narrativa curta de cunho refletivo, parte de um fato do cotidiano. Por apresentar uma leitura agradável, porque o leitor interage com os acontecimentos, concedendo-lhe um caráter subjetivo, pois o cronista, na maioria dos casos, diálogo com o leitor. É um texto de linguagens simples, uso da oralidade na escrita. Ela poderá apresentar um tom humorístico, crítico, satírico ou irônico, a depender da intenção do autor. Segue um tempo cronológico determinado e possui temáticas da vida social com episódios reais ou fictícios.

A crônica selecionada pelo professor 1 foi *Atitude suspeita* de Luiz Fernando Veríssimo⁵, publicada pela primeira em *A grande mulher nua* (1975). Ele nasceu em 26

⁴ Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/redacao/cronica.htm> e <http://apoioptg.blogspot.com.br/2007/04/caracteristicas-da-crônica.html>, acesso em 18 de março de 2017.

⁵ Disponível em: http://www.releituras.com/lfverissimo_bio.asp, acesso em 18 de março de 2017.

de setembro 1936, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Ele é filho do grande escritor Érico Veríssimo e Mafalda Verissimo. Iniciou seus estudos no Instituto Porto Alegre e, logo depois, passou por escolas nos Estados Unidos, em virtude de seu pai ter ido lecionar na Universidade Berkeley, na Califórnia. Casou-se com Lúcia, com quem teve três filhos. Em meados de 1966, iniciou sua carreira no jornal *Zero Hora*, em Porto Alegre, onde começou como *copydesk*. No Rio de Janeiro, sobreviveu um tempo como tradutor. Na *Zero Hora*, a partir de 1969, passou a escrever matéria assinada, quando substituiu a coluna do Jockyman.

O autor mudou-se para o jornal *Folha da Manhã*, em 1970, mas voltou ao antigo emprego em 1975. Nesse ano, devido ao sucesso de sua coluna, ele lançou o livro *A Grande Mulher Nua*, uma coletânea de seus textos. Participou também de programas de TV e são de suas autorias, *O Popular*, *A Grande Mulher Nua*, *Amor Brasileiro*, publicados pela José Olympio Editora; *As Cobras e Outros Bichos*, *Pega pra Kapput!*, *Ed Mort em "Procurando o Silva"*, *Ed Mort em "Disneyworld Blues"*, *Ed Mort em "Com a Mão no Milhão"*, *Ed Mort em "A Conexão Nazista"*, *Ed Mort em "O Sequestro do Zaqueiro Central"*, *Ed Mort e Outras Histórias*, *O Jardim do Diabo*, *Pai não Entende Nada*, *Peças Íntimas*, *O Santinho*, *Zoeira*, *Sexo na Cabeça*, *O Gigolô das Palavras*, entre outros. Vejamos a crônica:

Quadro 2- Atitude Suspeita

Sempre me intriga a notícia de que alguém foi preso “em atitude suspeita”. É uma frase cheia de significados. Existiriam atitudes inocentes e atitudes duvidosas diante da vida e das coisas e qualquer um de nós estaria sujeito a, distraidamente, assumir uma atitude que dá cadeia!

— Delegado, prendemos este cidadão em atitude suspeita.

— Suspeita.

— Compreendo. Bom trabalho, rapazes. E o que é que ele alega?

— Diz que não estava fazendo nada e protestou contra a prisão.

— Hmm. Suspeitíssimo. Se fosse inocente não teria medo de vir dar explicações.

— Mas eu não tenho o que explicar! Sou inocente!

— É o que todos dizem, meu caro. A sua situação é preta. Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas.

— Mas eu não só estava esperando o ônibus!

— *Ele fingia que estava esperando um ônibus, delegado. Foi o que despertou a nossa suspeita.*

— *Ah! Aposto que não havia nem uma parada de ônibus por perto. Como é que ele explicou isso?*

— *Havia uma parada sim, delegado. O que confirmou a nossa suspeita. Ele obviamente escolheu uma parada de ônibus para fingir que espera o ônibus sem despertar suspeita.*

— *E o cara-de-pau ainda se declara inocente! Quer dizer que passava ônibus, passava ônibus e ele ali fingindo que o próximo é que era o dele? A gente vê cada uma...*

— *Não senhor, delegado. No primeiro ônibus que apareceu ela ia subir, mas nós agarramos ele primeiro.*

— *Era o meu ônibus, o ônibus que eu pego todos os dias para ir pra casa! Sou inocente!*

— *É a segunda vez que o senhor se declara inocente, o que é muito suspeito. Se é mesmo inocente, por que insistir tanto que é?*

— *E se eu me declarar culpado, o senhor vai me considerar inocente?*

— *Claro que não. Nenhum inocente se declara culpado, mas todo culpado se declara inocente. Se o senhor é tão inocente assim, por que estava tentando fugir?*

— *Fugir, como?*

— *Fugir no ônibus. Quando foi preso.*

— *Mas eu não tentava fugir. Era o meu ônibus, o que eu tomo sempre!*

— *Ora, meu amigo. O senhor pensa que alguém aqui é criança? O senhor estava fingindo que esperava um ônibus, em atitude suspeita, quando suspeitou destes dois agentes da lei ao seu lado. Tentou fugir e...*

— *Foi isso mesmo. Isso mesmo! Tentei fugir deles.*

— *Ah, uma confissão!*

— *Porque eles estavam em atitude suspeita, como o delegado acaba de dizer.*

— *O quê? Pense bem no que o senhor está dizendo. O senhor acusa estes dois agentes da lei de estarem em atitude suspeita?*

— *Acuso. Estavam fingindo que esperavam um ônibus e na verdade estavam me vigiando. Suspeitei da atitude deles e tentei fugir!*

— *Delegado...*

— *Calem-se! A conversa agora é outra. Como é que vocês querem que o público nos respeite se nós também andamos por aí em atitude suspeita? Temos que dar o exemplo. O cidadão pode ir embora. Está solto. Quanto a vocês...*

— *Delegado, com todo o respeito, achamos que esta atitude, mandando soltar um suspeito que confessou estar em atitude suspeita é um pouco...*

— *Um pouco? Um pouco?*

— *Suspeita.*

Para gostar de ler, volume 13 - Histórias divertidas - Ática, 1993

Algumas das temáticas que circulam nessa crônica são: o comportamento dos policiais em algumas situações, o abuso de autoridade, penalização de pessoas inocentes e o julgamento pela aparência. O estilo é argumentativo e a estrutura composicional é formada por parágrafos, narrado em primeira pessoa, organizados conforme o enredo:

- Situação Inicial: O questionamento do cronista sobre a existência de atitudes inocentes e duvidosas diante da vida;
- Início do conflito: A prisão do cidadão em atitude suspeita;
- Clímax do conflito: O inocente passa a questionar os policiais;
- Desfecho: O delegado também passa a ser suspeito.

Para o leitor entender esse enredo, necessita recorrer ao contexto histórico, época e intenções do autor, pois essa crônica dialoga com a época do regime militar, inclusive, com o período de implantação do Regime de Segurança Nacional, Criticando-o e provocando o riso a partir da situação vivenciada pelos personagens. Nesse momento histórico, qualquer pessoa podia ser presa, porque a verdade não era suficiente para garantir a inocência. Esses fatores históricos compõem o fator estético da obra, o que impossibilita a compreensão desvinculada deles.

A narrativa é desenvolvida de forma rápida e os personagens dialogam entre si, por meio do discurso direto. Os enunciados são formados por palavras que deixam transparecer tonalidades valorativas (autoritária, interrogativa impositiva e outras.) dos policiais em relação ao suspeito. Esse poder da palavra também está presente no discurso do delegado, porque ele representa a voz do Estado, evidenciado em *Temos ordens de limpar a cidade de pessoas em atitude suspeita*. Há também uma inversão de papéis, o que causa o humor, porque o suspeito passa a acusar os policiais. Ressaltamos

que as condições de produção de *Atitude suspeita* são indispensáveis no processo de construção de sentido.

No próximo capítulo, explicitamos conceitos de leitura e sentido, trajetória dos modos de ler na escola, estratégias de leitura do professor e compreensão responsiva.

3 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LEITURA

Neste capítulo, apresentamos o conceito de sentido e leitura, ressaltamos a utilização de estratégias de leitura pelo professor na sala de aula a compreensão responsiva na sala de aula e em avaliações de leitura.

3.1- Os sentidos construídos pelos alunos na sala de aula

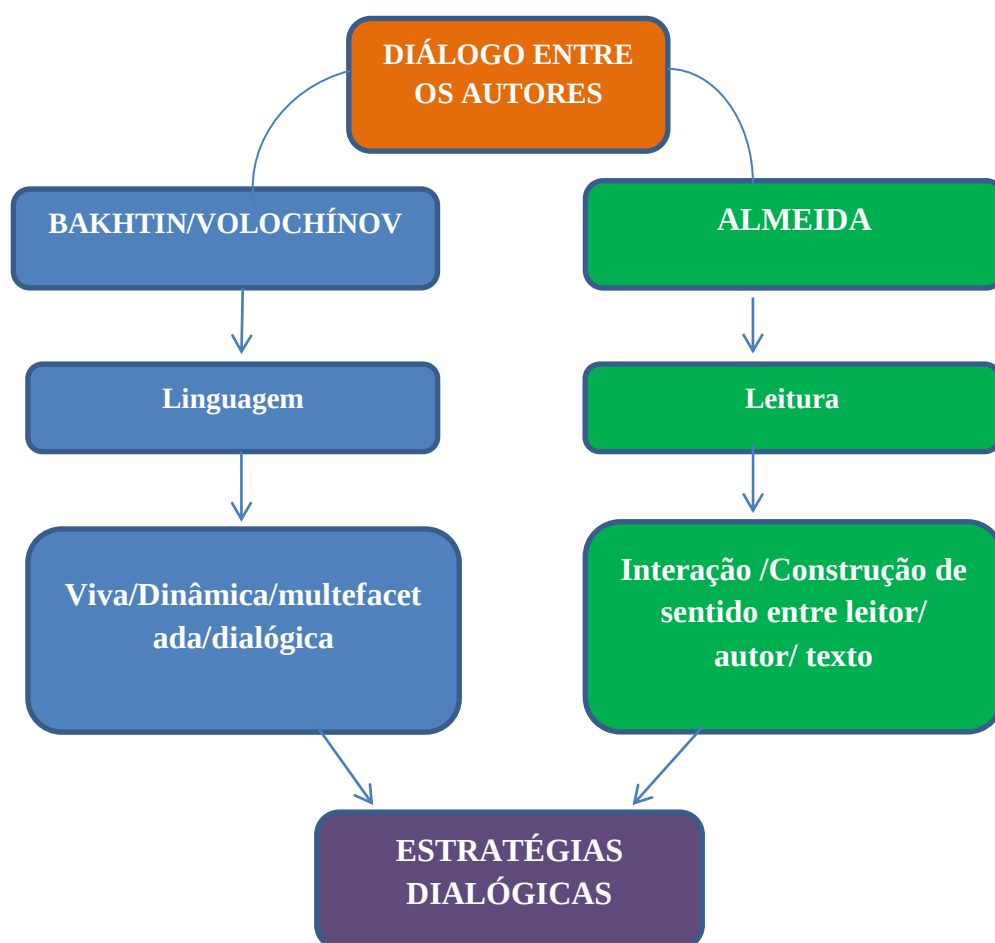
A concepção dialógica da linguagem contribui para o estudo dos movimentos interativos que acontecem na sala de aula, principalmente no que se refere à interpretação e construção de sentidos pelo leitor, durante o processo de ensino e aprendizagem das práticas leitoras no ambiente escolar. Acerca do conceito de sentido, Bakhtin/Volochínov (2014) afirma que o contexto determina o sentido da palavra, isto é, quantos forem os contextos serão as significações. Afirma também que “O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoações vivas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.198). Elas que são responsáveis por revelar o julgamento de valor da palavra, expresso pelas intenções dos sujeitos no ato comunicativo.

De posse desse conceito bakhtiniano, Almeida (2013) ressalta que são as relações dialógicas realizadas pelo leitor com os demais interlocutores do processo de ler responsáveis pela construção do sentido do gênero estudado. A leitura é vista como uma interação que envolve olhares e pontos de vistas dos participantes com o texto. Assim, é na interação entre professor e aluno que o sentido é construído a partir de uma articulação de ideias a respeito das leituras que são possíveis e das escolhas que podem ser feitas. No processo de ler “[...] os participantes constroem o sentido na interação autor/leitor/texto, pois o sentido não está pronto e acabado em algum lugar, mas surge nesse encontro das diferentes visões” (ALMEIDA, 2013, p.15).

Além do estudo de Bakhtin e o Círculo, essa pesquisadora recorre aos estudos desenvolvidos por François (1996), principalmente no que concerne aos movimentos do discurso e contribuições para o ensino da leitura. Desse autor nos interessa apenas algumas dessas formulações usadas por Almeida (2013), dentre elas o fato de que os leitores constroem os sentidos na relação entre o dito e o não dito, o genérico e o particular. São essas relações que norteiam o estudo do texto na perspectiva discursiva

do ensino da leitura na sala de aula. A linguagem, nesse sentido, é plural, dinâmica e está presente nas diferentes atividades humanas. Os estudos de Bakhtin/Volochínov veem a linguagem como interação e produção concreta de uso, entendendo-a também como multifacetada, contraditória e heterogênea. É nessa perspectiva que se concebe o enunciado como ato concreto, abstrato e que é determinado pelas condições de produção e recepção. Vejamos um esquema que resume essa discussão:

Gráfico 5- Os diálogos entre Bakhtin e Almeida



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos estudos bakhtinianos, a palavra é vista como portadora de conteúdo, ideologias e vivências, isto é, ela apresenta um tom que é avaliado pelos interlocutores no ato comunicativo. Além disso, os sentidos são construídos nas relações entre os sujeitos a partir do confronto interativo entre enunciados e o contexto, por isso que a leitura é um ato de compreensão responsiva.

Não se pode fechar numa leitura única ou uniforme para todos nem aceitar qualquer uma, há sempre um equilíbrio no sentido. Assim, a leitura não poderá ser ato decodificativo, mas um ato de compreensão responsiva, que varia conforme os participantes da interação. (ALMEIDA, 2013, p.33).

A concepção de estudos dialógicos aponta o texto como objeto de estudos das ciências humanas, como também faz a distinção entre o discurso (enunciado) e o texto que é visto como uma teia de vozes que se cruza, complementa-se e responde uma as outras nas relações interativas da linguagem. Assim sendo, “[...] o enunciado é um todo inseparável, um ato, numa cadeia discursiva, o texto é um encadeamento discursivo” (ALMEIDA, 2013, p.34). Por conseguinte, os gêneros discursivos são formados por enunciados que são responsáveis por determinar os modos de leitura, porque, por exemplo, não lemos um texto publicitário da mesma maneira que lemos um romance. Nessa visão, quando se fala de leitura, entende-se que o sentido “[...] é uma construção interativa entre sujeitos heterogêneos e definido pelas práticas sociais, logo, precisa ser interpretado” (ALMEIDA, 2013, p.37).

No ato dialógico da leitura, ao lermos resgatamos nossas marcas históricas, culturais, ideológicas do contato com o outro nas relações sociais. O sentido é construído a partir do dito e não-dito, que são retomados pelo já dito e que formam o enunciado. Nos estudos ainda embasados em François (1996), Almeida (2013, p.41) afirma que, conforme o olhar do sujeito leitor, “[...] o que faz sentido na linguagem é a repetição, a retomada do discurso do outro, o jogo dialógico que se revela na multiplicidade de gêneros”. Além disso, François (1996) ressalta que é por meio da ideia de circulação que compreendemos a diversidade de mundo, papéis e gêneros que se originam pelos movimentos do texto e contribui para entendermos os variados modos de construção do sentido.

Segundo Almeida (2013), o referido autor, baseado em Bakhtin/Volochínov, recupera a noção de compreensão responsiva, entendendo-a como uma modalidade do diálogo. Ela ressalta a importância desse estudo para a compreensão do texto em sala de aula, como também para o desenvolvimento das habilidades de leitura durante a formação do leitor. Dessa maneira, entendemos que não há sentido primeiro ou último da palavra, porque é o uso nos diferentes contextos que o determina. Apesar de não podermos fixar os sentidos no mundo, há sempre uma parte que os interlocutores conseguem compreender, principalmente quando o contexto situacional favorece essa compreensão por parte dos sujeitos. Isso nos faz perceber que a palavra é viva e dinâmica e o seu uso a faz acumular significações.

Assim, não existe uma forma única de interpretar o texto nem tão pouco uma receita de como realizar esse processo, porque “O horizonte discursivo é o que gera as várias formas de interpretar ou ler textos, na visão da linguística da circulação do discurso; para nós é o tom mágico que permite as multifaces da leitura, que é um modo interativo de interpretação” (ALMEIDA, 2013, p.56).

A interação entre os sujeitos leitores desvenda as diferentes maneiras de ler e compreender o texto e é nesse processo os sentidos são construídos, porque eles são gerados das relações assumidas durante o ato de ler. , “a leitura é um evento em que ocorrem os movimentos de troca entre os leitores, e permite a abertura para outras leituras possíveis e não o fechamento numa leitura única do texto” (ALMEIDA, 2013, p.59).

Nesse sentido, a leitura é uma construção de sentidos que acontece por meio dos movimentos discursivos que o leitor realiza durante o ato de ler, como o encadeamento linguístico, visão de mundo e a experiência que ele apresenta enquanto sujeito do discurso. Nesse processo, não se tem um sentido exato, pronto ou acabado, mas um todo significativo que é construído por meio da interação entre os interlocutores. Entende-se também que a interpretação é um ponto de vista que o leitor lança com relação ao objeto, isto é, o texto. Nessa etapa, a interação e a réplica tem um papel importante, porque produzem encadeamentos que indicam um posicionamento do sujeito.

Desse modo é importante privilegiar a réplica ou interação entre os participantes, uma vez que o sentido não provém do enunciado ou de uma réplica isolada, mas dos encadeamentos que surgem para confirmar, refutar, reavaliar, justificar um ponto de vista ou argumento usado (ALMEIDA, 2013, p.69).

Nas estratégias de perguntas e respostas, os falantes encadeiam as ideias e se posicionam a respeito do que é dito, isto é, interagem e constroem sentidos. Na sala de aula, essas estratégias perguntas e respostas são usadas para dar continuidade ao tema e provocar o diálogo a partir da interação entre os interlocutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Nesse sentido, entende-se que “[...] a leitura provoca diversos movimentos; a exemplo do interativo, quando o professor se dirige aos alunos para conduzir a aula e do interpretativo que envolve a leitura entre os interlocutores durante a aula” (ALMEIDA, 2013, p.70).

Almeida (2003) apresenta os movimentos discursivos de acordo com leituras de François (1996) e retoma a ideia de campo temático para tratar dos encadeamentos e dos

deslocamentos temáticos, pois entende que a continuidade e o deslocamento são elementos que favorecem o diálogo, unindo os sujeitos e contribuindo para a continuidade do discurso. Para François (1996) a noção de campo temático é mais abrangente e atende o que está além do linguístico e contribui com os encadeamentos que são formados por meio das sequências dialógicas e os movimentos discursivos na interação entre os interlocutores. Portanto, esses encadeamentos e as significações são responsáveis por distinguir os diálogos, como também permitem a visualização do discurso (continuidade, deslocamento e ruptura).

Nos estudos iniciais do diálogo conversacional só era observado o tipo de encadeamento por pergunta/resposta que é hoje o mais usado na interação na sala de aula. Há, também, outros tipos de encadeamentos como a ordem, que provoca aceitação ou recusa. Outro é a afirmação, que suscita reformulação, acréscimo, pergunta de esclarecimento, enunciado paralelo, continuação (ALMEIDA, 2013, p.84).

Na sala de aula os movimentos discursivos acontecem no processo de retomada do discurso do outro entre professor e aluno em que eles se posicionam, acrescentam ou não alguma informação a respeito do tema discutido. Os pontos de vista desses interlocutores são ações que eles manifestam a partir de lugar, por meio de suas relações interpessoais e os papéis que podem assumir naquele contexto de enunciação. Nesse sentido, as relações dialógicas permitem “[...] visualizar não só as várias possibilidades de significar, mas também o que é possível se fazer com a linguagem nas diversas situações de uso” (ALMEIDA, 2013, p.76).

Almeida (2003) aponta o sujeito e os movimentos na linguagem permeados pelos encadeamentos de vozes e que são responsáveis pela produção de sentido. Conforme seus estudos, os movimentos que a aula de leitura proporciona são: O metardiscursivo, explicativo, injuntivo, interativo, perguntas/resposta, síntese, julgar e avaliar e outros. Além disso, ressalta que os lugares, nas interações entre professor e aluno, podem mudar como também a construção de sentido da leitura acontece por meio da interação entre os componentes do ator de ler (leitor/autor/texto). Os resultados de sua pesquisa, que teve como foco os movimentos assumidos pelos interlocutores da sala de aula, revelam também a complexidade da leitura no ambiente escolar e a importância das estratégias de leitura e os movimentos discursivos na condução da aula e, conseqüentemente, na construção de sentido dos leitores.

Em *O desafio de ler e escrever: experiências com a formação docente*, Almeida (2013) apresenta aos educadores da educação básica um modelo de praticar a leitura na

perspectiva dialógica, para isso ela elabora módulos com gêneros variados e atividades contextualizadas que dinamizam e instigam a produção de sentido na sala de aula. Esses modelos, já aplicados na educação básica por outros professores, mostram-se significativos para a construção do conhecimento nas aulas de leitura. Diante disso, também reafirmamos essa concepção como indispensável às atividades de leitura desenvolvida na escola e ressaltamos que ela constitui a base fundamental do desenvolvimento do nosso estudo.

O ato de ler, como processo de interação, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão (ALMEIDA, 2013, p.37).

Dessa maneira, não é possível determinar uma forma exata de ler, porque a interação permite o surgimento das possíveis leituras do texto, a partir do contexto de produção do texto, circulação, época e contextualização, inclusive, com a realidade atual do leitor, por meio de seu ponto de vista acerca da temática. Além disso, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da prática leitora na escola, porque ele é o responsável por conduzir as atividades da aula e possibilitar o envolvimento do aluno no processo de construção de sentido.

No contexto da sala de aula, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor provocam as aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas do aluno possibilitam a continuidade do tema e abre espaço para os diferentes aspectos de cada tema. É essa a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, um modo de perceber ou um ponto de vista do sujeito no momento da comunicação (ALMEIDA, 2013, p.37).

Nesse contexto, podemos afirmar que a perspectiva dialógica contribui com o ensino da leitura, por formar leitores competentes e capazes de lerem o mundo das novas tecnologias digitais, Afirma Almeida (2015), porque o processo de ler exige um profissional capacitado que utilize diferentes estratégias de interação professor/aluno, aluno/aluno, professor/texto e aluno/texto na sala de aula.

A leitura é uma prática social e histórica que acontece pela interação entre autor/leitor/texto e nunca fora dessa relação dialógica de construção de sentido.

Apossando-se dessa proposta o docente terá resultados positivos no desenvolvimento da prática leitora na escola.

Para isso, a utilização de estratégias interativas da prática pedagógica são essenciais no modo ler e significar o texto. Almeida (2015, p.13) acrescenta “[...] que ler é um processo interpretativo que varia conforme o ponto de vista dos leitores, aspectos importantes para a formação do docente que também forma leitores críticos e criativos.” No ato de ler, os modos de interpretar variam conforme os pontos de vista dos leitores, escolha do gênero discursivo e as estratégias usadas. Todos esses elementos influenciaram no processo de produção e construção de sentido na sala de aula.

Nessa perspectiva, a concepção de leitura, abordada entre os educadores e sugerida para a formação, é atividade multifacetada, que se realiza na/pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto, no contexto de sala de aula, afirma Almeida (2004). Desse modo caracterizada a leitura permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelas interações do sujeito no processo de construção de sentido, no espaço escolar (ALMEIDA, 2015, p.13).

A caracterização da concepção de leitura do professor permite identificar as estratégias que são usadas no processo de construção de sentido na escola. Desse modo, reforçamos, como ponto de partida do ensino da leitura, a visão dialógica da linguagem, por dinamizar, movimentar e revitalizar a sala de aula, assim como pela relevância dessa perspectiva para a formação e desenvolvimento de habilidades leitoras, formação crítica e criativa do cidadão. Nessa proposta, “[...] ler é mais que interpretar, é compreender ativa e responsivamente, possibilitando ao outro se constituir e refratar o conteúdo lido à luz do dialogismo no gênero proposto (ALMEIDA, 2015, p.13)”.

Esse conceito de leitura é motivador das relações dialógicas realizadas ativamente pelos sujeitos com o texto e suas experiências com o mundo, cultura, outras leituras acumuladas ao longo da vida e da diversidade de práticas sociais do convívio em sociedade. Nesse sentido, a leitura do gênero comprova a eficácia da prática docente na perspectiva dialógica da linguagem, por tornar o aluno parceiro ativo no processo de aprendizagem das diferentes formas de comunicação que circulam nas esferas discursivas da linguagem. Esse trabalho com a leitura exige um papel ativo do professor no processo e atualização das suas práticas pedagógicas de ensino.

A concepção do professor na perspectiva dialógica de linguagem, compreende a leitura como interação e compreensão responsiva, em que a produção de sentido resulta das múltiplas formas de ver e de ser do sujeito leitor e não apenas pelo aprendizado da forma da língua. (ALMEIDA, 2015, p.13).

Apoderamo-nos dessa concepção do ato de ler por entendê-la como eficaz no processo de aprendizagem e construção de sentido na escola, porque ela amplia os olhares do leitor com o texto, isto é, os modos de ver e ler não são únicos, mas resultantes da alternância de sentido das atividades interativas do leitor, autor e texto. Dessa forma, o gênero discursivo é o ponto de partida fundamental das atividades leitoras da sala de aula, por constituir uma prática social real e motivadora das interações e desenvolvimento de estratégias que proporcionem a construção de sentido dos sujeitos envolvidos no processo de ler na escola. Conforme Almeida (2015, p.16),

[...] tão importante quanto o trabalho com a linguagem são as estratégias de leitura e o processo interativo de construção de sentido que envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos. Nesse modo de ver/ler, as interações professor/aluno torna-se o centro motor da aprendizagem.

O papel do professor é essencial no desenvolvimento de estratégias de leitura, porque ele é responsável por movimentar a aula e provocar a reflexão acerca do tema do texto entre os interlocutores das atividades de leitura na escola. Pensando nisso, Almeida (2013) sugere alguns movimentos para o trabalho com o gênero, eles são: Movimento interativo, interpretativo, de produção textual, de análise linguística, de avaliação e sugestão de leituras.

Dessa maneira, a aula inicia com a apresentação da vida e obra do autor e o gênero, seguido de uma leitura coletiva, interpretação de forma reflexiva, debatendo as possíveis leituras permitidas pelo texto, e sugere uma produção textual sobre o tema, depois fará uma análise linguística, a partir do diagnóstico das principais dificuldades encontradas nas produções, e destacará os principais problemas de escrita da turma. Finalizará as atividades com uma avaliação, verificando as etapas do processo de aprendizagem e sugerindo novas leituras sobre o assunto discutido.

Em todas essas etapas o professor utilizará diferentes estratégias conforme suas intenções e os objetivos traçados antes da aula iniciar. Refletindo sobre os momentos da aula apresentado por Almeida (2013), ressaltamos que o nosso estudo foca é a interação e interpretação, passos iniciais do desenvolvimento das atividades de leitura na escola, momento de partilhar as ideias e refletir sobre o gênero abordado.

O movimento de interpretação é o momento interação entre autor/leitor/texto que partilham o dito e o não dito, o explícito e o implícito do texto. Este é o movimento de pergunta e resposta característico da leitura na sala de aula, espaço de grande interação entre os participantes, ou seja, professor/aluno e aluno/aluno. Essas interações são imprescindíveis ao ensino e aprendizagem na escola da atualidade (ALMEIDA, 2013, p.45).

Apossando-nos desse conceito de interpretação para depreendermos nossos resultados e considerações a respeito das estratégias desenvolvidas na sala de aula e das relações assumidas com os interlocutores no processo de construção de sentido do gênero abordado. Na sequência das discussões, destacamos uma pesquisa que apresenta os diálogos que são produzidos pelos alunos com o gênero na avaliação de leitura.

3.2 Os diálogos produzidos pelo sujeito aluno com o gênero

Esse contextualizado a seguir contribui com o nosso estudo, porque os diálogos coletados pelos pesquisadores partem da leitura do gênero crônica e o posicionamento ativo dos sujeitos da aula, por meio de perguntas elaboradas pelos estudiosos, acerca desse texto. Os diálogos com o gênero, apresentados pelos alunos, são resultados da compreensão ativa de cada um deles durante o processo de investigação. Antes de adentrarmos a essa discussão, caracterizaremos a pesquisa e destacaremos algumas contribuições teóricas acerca da compreensão responsiva e das réplicas do diálogo no processo de construção do sentido em aulas de leitura.

Angelo e Menegassi (2011), no artigo *Manifestações responsiva em avaliação de leitura*, retomam ideias desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo e apresentam algumas contribuições desses estudiosos para o ensino da leitura na sala de aula. Esse artigo tem como objetivo buscar elementos que caracterizem a compreensão responsiva dos discursos escritos. O objeto de estudo são as manifestações compreensivas dos discursos escritos (respostas a perguntas de avaliação de leitura) de alunos do 5ª série do Ensino Fundamental. A turma é composta por 16 crianças, de uma escola localizada na região do Centro-Oeste do Paraná. Durante a coleta do estudo, foi entregue uma cópia da crônica *A bola*, de Luíz Fernando Veríssimo, e cinco perguntas de leitura referente ao texto, a cada participante.

Sobre a compreensão responsiva ressaltam que Bakhtin e o Círculo apresentam diversos conceitos sobre compreensão e que são importantes para os estudos da leitura,

porque quando os leitores se deparam com os discursos reagem por meio da contrapalavra. Entre esses conceitos, retomam os conceitos de compreensão e avaliação dos enunciados (concordância ou discordância) em relação às situações verbais, presentes na obra *Discurso na vida e discurso na arte* (Bakhtin/Volochínov, 1926).

Em *Marxismo e filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Volochínov, 1999), ressaltam o material semiótico (signos) como elemento fundamental da realização do ato compreensivo. O signo, portanto, fora da interação social não apresenta valor absoluto, mas em contexto de interação é um elemento sujeito a critérios ideológicos, logo a compreensão apresenta significações ideológicas, pois implica reconhecê-la numa situação particular, ou seja, num contexto específico. Ressalta-se, portanto, que a palavra é portadora de um conteúdo e de um sentido ideológico e que tendemos a reagir aos valores que são relacionados à vida.

Ainda com relação à obra supracitada anteriormente, além do conceito de compressão como “resposta a um signo”, Angelo e Menegassi (2011) apresentam a noção de decodificação (compreensão) que é diferente de identificação, ou seja, o reconhecimento e não a compreensão de letras, sílabas, palavras e frases que permanecem imutáveis, porém quando essas formas são utilizadas nos contextos interativos, na qualidade de signo, que dão origem ao processo de decodificação, isto é, a enunciação particular dos discursos que carregam valores sociais, ideológicos, diferindo de decodificação que é apenas o reconhecimento do código estrito. Ao contrário do trabalho do filólogo que identifica apenas elementos linguísticos, numa compreensão extremamente passiva, por outro lado a “[...] compreensão autêntica tem-se a tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido, visto que toda compreensão comporta em si uma resposta, como aspecto intrínseco” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.206).

Na sala de aula o contexto não é diferente do que os linguistas fazem, porque as atividades tradicionais de análise morfológica e sintática fazem o reconhecimento de termos, como morfemas, classificação de palavras e orações. Dessa forma, a situação de enunciação é desconsiderada, diferentemente das atividades de leitura, pois o autor sempre espera que aja uma réplica do que é questionado. Por outro lado, os estudos bakhtinianos têm contribuído para o ensino e aprendizagem da leitora a partir de uma compreensão responsiva ativa, principalmente, na escola, onde essa manifestação é mais evidente para o aluno.

Bakhtin/Volochínov (1999) ao estabelecerem a compreensão como necessariamente ativa, evidenciam com isso que toda atitude responsiva é ativa e trazem novos dados para a prática leitora, postulando ser ativa, postura associada à visão em sua totalidade, ou seja, no interior das relações sociais, pois a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, 206-207).

Nesse sentido, no momento em que entendemos a enunciação do outro, nos orientamos em relação ao que é dito por meio do contexto da enunciação. Por conseguinte, entende-se que a compreensão é uma apropriação de valores ideológicos e sociais que propicia uma réplica discursiva daquilo que é enunciado, constituindo, assim, uma forma de diálogo. Nesse sentido, Bakhtin ressalta que “[...] toda compreensão é de natureza ativamente responsiva e, em virtude disso, possibilita que o ouvinte se torne falante, favorecendo o elo que constitui a interação verbal” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.207-208). Os autores elencam os diferentes modos de compreensão:

[...] (a) a compreensão responsiva imediata e pronunciada, constatada quando o ouvinte/leitor (que, agora, se torna falante/coautor) responde prontamente ao outro em voz alta, como no diálogo cotidiano oral, ou mesmo por escrito, como nas situações de ensino e aprendizagem em que o professor passa um comando e solicita ao aluno que o execute imediatamente; (b) a compreensão responsiva imediata no ato, quando o parceiro da atividade comunicativa responde não verbalmente, mas cumpre imediatamente uma ação, como o filho ao executar a uma tarefa doméstica determinada pelos pais; (c) compreensão responsiva retardada, em que a resposta não acontece imediatamente, mas se atualiza mais tarde na fala ou no comportamento do parceiro da comunicação em outras situações de interação social” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.208).

Durante a leitura, a compreensão poderá ser manifestada de diferentes maneiras pelos alunos, inclusive quando eles assumem um comportamento indiferente e sem interesse em relação à temática; não mantém um diálogo como o autor e o texto ou responde ativamente o que é dito de maneira imediata. Nesse sentido, a forma como a aula é ministrada fará com que o aluno se posicione ativamente por meio de um questionamento, concordância ou discordância acerca do conteúdo do texto. Desse modo, quando tratamos do ato de ler em sala de aula, “[...] a formação e o desenvolvimento desse tipo de leitor pressupõem atividades que instiguem o aluno à reflexão, que lhe possibilitem produzir, avaliar, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto” (ANGELO; MENEGASSI, p.209, 2011).

A réplica imediata ou retardada é observada também nas atividades de leitura e concretizada por meio de atitudes responsivas dos interlocutores. No ambiente escolar o

leitor poderá assumir uma atitude retardada a respeito do gênero, porque ele poderá refletir a respeito do que foi lido e, posteriormente, em outras leituras ou até mesmo numa atividade de produção escrita, manifestar uma réplica a respeito da leitura que havia sido lida em sala de aula. Os autores elencam algumas particularidades referentes à compreensão e que são fundamentais para entendermos esse processo:

- a compreensão sempre abrange a situação pragmática extraverbal, intrínseca ao enunciado;
- os julgamentos de valor acerca de um discurso não se referem a emoções individuais, mas, constituem-se como atos sociais regulares e essenciais;
- a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos, por isso, a compreensão é impregnada de significações ideológicas;
- compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra;
- a contrapalavra consiste na “palavra minha”, resultado da resignificação da palavra do “outro”;
- compreender é decodificar, e esse processo se opõe ao reconhecimento da decodificação;
- a compreensão pode assumir formas diversas, revelando-se imediatamente, pronunciada ou no ato, ou mostrando-se mais tarde, em outras situações de interação social (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p.209-210).

Diante do exposto, entendemos que a compreensão responsiva é um processo relevante para o ensino- aprendizagem da leitura, porque é o resultado das interações entre os interlocutores da escola com o texto. A atividade não é restrita à mera decodificação ou reconhecimento de palavras, frases e estruturas, pois abrange as questões sociais e ideológicas que estão presentes no enunciado.

Tendo em vista as discussões teóricas, partiremos para os diálogos do aluno com o gênero apresentados por Angelo e Menegassi (2011) e os resultados desse trabalho. Ressaltamos que a leitura da crônica *A bola* foi realizada individualmente por ser tratar de uma avaliação de leitura. Quanto à metodologia de coletas dos dados, os autores tomaram o cuidado de elaborar questões que propiciassem ao aluno tomar uma posição responsiva ativa em relação ao outro (texto) e ressaltam ideia apontada por Marcuschi (1996) com relação à resposta dada por alguns alunos nas atividades de leitura. Para esse autor, parafraseado por Angelo e Menegassi (2011), algumas respostas são reproduções de parte do texto, sem qualquer reflexão ou posicionamento crítico em relação ao que é dito, isto é, limitadas às estruturas linguísticas e como se o sentido tivesse vinculado a ela. Além disso, resalta alguns tipos de questões que levam à reprodução de respostas, como *Qual é o título do texto? Quem escreveu o texto? Quais*

são os personagens da história? O que o pai deu ao filho? e outras que conduzem o leitor à não se posicionar criticamente em relação ao texto.

Entendemos também que esses questionamentos não contribuem com o posicionamento crítico e criativo do aluno, como também que constituem pontuais identificações de elementos do texto. Nesse sentido, ressaltamos a importância da preocupação dos autores em elaborar questões que contemplassem o posicionamento ativo responsivo do aluno, pois o aluno precisa levar em consideração o que está além dos elementos verbais do texto e assumir um discurso ativo em relação ao que é dito pelo outro nos enunciados. Então, nesse sentido, “[...] o aluno-leitor avalia a situação apresentada no texto, manifestando uma reação de concordância ou discordância, uma posição responsiva” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 214).

Os autores escolheram as respostas da Questão 2 (*Que reações o filho teve ao receber o presente e conversar com o pai? Por que ele reagiu desse modo?*) , para a discussão, por constatar uma variedade de atitudes responsivas, no entanto, a maioria das respostas são reproduções do texto, apesar da pergunta instigar a presença da voz do aluno . Por conseguinte, o aluno responde às questões e entrega ao professor com o intuito de realizar a atividade rotineira da de aula, respondendo ativamente, por meio de cópias das linhas do texto, sem apresentar uma atitude crítica e nem elo na cadeia da enunciação. Dessa maneira, eles cortam o fio que liga o gênero à esfera de comunicação, isolando uma compreensão responsiva ativa ideológica, tornando-o reproduzidor do gênero, sem se manifestar a respeito do que é enunciado.

Compreendemos que os diálogos do aluno com o texto seriam produtivos numa interação entre os demais interlocutores do processo de aprendizagem da leitura. Por se tratar de questões respondidas individualmente, os professores não mediarão o posicionamento ativo dos alunos. A prática da leitura se torna real quando há uma dinamização das atividades de ler na escola a partir da interação entre leitor/autor/texto, conforme proposta de Almeida (2013) discutida anteriormente. Nesse sentido, a formação do leitor, instigada pela mediação do professor, poderá formar o cidadão crítico e capaz de ir além do que está dito no texto.

Nas situações de ensino da leitura, cabe ao professor, como mediador da interação entre o aluno e o texto, propiciar condições para que o aluno se aproprie das marcas do instituído socialmente e, desse modo, torne a sua consciência mais aguçada e mais abrangente de forma a somar ao texto algo de suas experiências individuais, transformando as palavras “alheias” em palavras “próprias” (ANGELO; MENEGASSI, p.217, 2011).

As contribuições de Angelo e Menegassi (2011), para o ensino do ato de ler na sala de aula, encontram-se na identificação das diferentes manifestações de compreensão responsiva dos alunos com o gênero em avaliações de leitura: respostas reprodutivas (presas aos limites do texto); atitude responsiva em processo de construção autônoma (Leitor em processo de maturação); atitudes responsivas não-expansivas (o aluno não expande o diálogo com o texto) e atitudes responsivas ativas criativas (o aluno age em relação a palavra o outro, apossando-se dela). Nas respostas dos alunos predominou as respostas reprodutivas, o que indica que durante a leitura os alunos não se posicionam criticamente em relação ao texto.

O diagnóstico das diferentes compreensões responsivas dos alunos é um passo importante para que o professor possa traçar novas estratégias que possam contribuir com o posicionamento crítico e criativo nas aulas de leitura.

[...] o professor, que tem o compromisso social de formar leitores ativos, críticos e autônomos, deveria criar estratégias diversas para que o leitor em formação observe o texto como palavras-signos e aprenda a refletir e dar uma contrapalavra às visões, valores e ideias do mundo a partir da interação com o texto (ANGELO; MENEGASSI, p.217, 2011).

Ressaltamos a importância da interação e das estratégias usadas pelo professor para a construção do sentido, porque elas serão fundamentais no desenvolvimento da formação do senso crítico do cidadão a partir das relações dialógicas entre os interlocutores da escola. Na próxima seção, apresentaremos uma pesquisa que foca na importância da compreensão responsiva para o ensino- aprendizagem da leitura na sala de aula.

3.3 A compreensão responsiva nas aulas de leitura

Nessa seção, destacamos a compreensão responsiva e a sua função nas aulas de leitura. Destacamos esta pesquisa e não outras pela relevância das discussões acerca do ensino do ato de ler na escola, como também no tocante um dos nossos objetivos propostos.

No artigo *A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem*, Zozzoli (2012) reflete acerca da compreensão responsiva ativa no ensino de língua e ressalta a importância dessa abordagem filosófica para a construção do sentido na escola. Então, as experiências apresentadas pela estudiosa mostram as

mudanças que ocorrem nas aulas, quando há um favorecimento da resposta do aluno. Nesse sentido, ela se propõe a definir, em seu artigo, o que se entende por responsividade ativa do sujeito.

Entretanto, as experiências de observação etnográfica e de pesquisa-ação do grupo de estudos nos mostraram que, tanto em língua materna como em língua estrangeira, a qualidade da compreensão e da produção muda quando, em sala de aula, é efetuado um trabalho que favorece a resposta ativa do aluno (VASCONCELOS, 2012). Por isso, desde então, a ação de nosso grupo tem como base a ideia de não apenas identificar e criticar o “consumo-receptáculo”³ de que fala De Certeau (1996, p.259-273), mas de observar, no discurso e nas ações, indícios do que denomino produção responsiva ativa, proposta formulada a partir da noção de compreensão responsiva ativa, conforme definirei mais adiante (ZOZZOLI, 2012, p.255).

A autora aponta a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1981) de Bakhtin como umas das que já traz a definição de compreensão responsiva ativa, por afirmar que todo ato de compreensão está sujeito cedo ou tarde a gerar uma réplica. Além disso, ressalta que, como na vida social há sempre diálogo, também haverá sempre a compressão ativa entre os sujeitos durante o ato enunciativo. Então, ainda nessa discussão, Zozzoli (2012) relaciona essa categoria bakhtiniana com o ensino.

Levando já para o campo do ensino e da aprendizagem, isso significa para mim que, no que se chama “não compreensão do aluno”, existe sempre uma tomada de posição ativa, que se explicita pela não resposta, pela resposta inadequada ou qualquer tipo de atitude ou ação. Trata-se, na realidade, de uma compreensão não esperada, não conforme ao padrão de compreensão definido pela disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático, em suma, pelas instâncias de poder que regulam as práticas escolares, ou de uma compreensão equivocada, mas não seria uma compreensão passiva ou uma não compreensão. É o sistema de ensino, é a empresa de autores da economia escriturística (DE CERTEAU, 1996) que a trabalham como passiva. Tratarei disso mais adiante quando abordar a inadequação da resposta no plano do ensino e da aprendizagem (ZOZZOLI, 2012, p.259).

A compreensão responsiva ativa estará sempre presente nas relações entre os sujeitos e, na sala de aula, isso fica evidente quando o aluno reage ativamente nas relações entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem da leitura. Portanto, as respostas que são geradas nas interações entre os sujeitos no processo de ensino aprendizagem. Em seguida, destaca-se a obra *Estética da criação verbal* (2003) de Bakhtin, por retomar as questões relativas à enunciação monológica e à compreensão passiva, que são compreendidas como só existentes no nível de abstração dos sujeitos. Acrescenta-se que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (2003, p.271). A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, mas por ações e também pode não ser imediata: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p.272, apud ZOZZOLI, 2012, P.260).

Destaca-se ainda a relevância da obra para os estudos relacionados à responsividade ativa, nas interações comunicativas entre os envolvidos no ato enunciativo. Nas aulas de leitura, o olhar para com o texto e a relações assumidas entre os interlocutores levam a compreensão responsiva ativa, principalmente quando o professor media as discussões. Então, essa resposta virá de maneira mais imediata, estimulando, inclusive, o ouvinte a se tornar falante e assim e os papéis são invertidos durante a interação.

O ensino de língua pautado na compreensão responsiva exige um trabalho com a leitura de gêneros, interação entre os sujeitos e diálogos entre enunciados. Esses elementos, no ato de ler, mantêm relações dialógicas, através das experiências que o aluno traz de leituras anteriores e do conhecimento de mundo acerca da temática do texto, provocam a resposta e conseqüentemente a construção do sentido na sala de aula. Nas produções oral e escrita, oriundas do processo de compreensão responsiva, o material linguístico veicula as informações, construindo o uso real e social da língua, o que impossibilita uma análise que desvincule o contexto de produção.

Observações e ações em sala de aula de LM e de LE levam a defender a ideia de que o aluno é capaz de constituir sua própria reflexão gramatical, suas próprias regras com o auxílio do professor (ZOZZOLI, 1999), mais uma vez com o recurso ao diálogo e à compreensão e à produção responsivas ativas nas aulas, o que torna os conhecimentos linguísticos por sua vez também ativos para novas compreensões e novas produções a serem efetuadas dentro do processo. Bem entendido, essas reflexões e regras não correspondem nem à classificação nem à formulação encontrada nas gramáticas normativas, mas é essa gramática que poderá efetivamente ser utilizada pelo aluno em seu discurso em situações práticas cotidianas (ZOZZOLI, 2012, p.264-265).

A compressão responsiva contribui para o ensino aprendizagem do aluno, tanto no que se refere à leitura, produção escrita e análise linguística, fazendo-o perceber a língua em uso nas diferentes situações comunicativas, como também que a língua ensinada na escola não é diferente da que ele utiliza nas suas interações verbais. Portanto, [...] a formação de alunos cada vez mais responsivos ativos fará uma grande diferença na qualidade da educação [...] (ZOZZOLI, 2012, p.268).

No capítulo seguinte, tratamos da natureza de investigação, contexto de estudo, coleta dos dados e procedimentos de análise da pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada no estudo, isto é, a natureza de investigação, o contexto de estudo e os procedimentos de análise.

4.1 Natureza de investigação

A abordagem do estudo está pautada em Rodrigues (2006) que entende que a pesquisa científica é caracterizada quanto à natureza de investigação, à coleta de informações, à abordagem e aos objetivos propostos. Nesse sentido, metodologicamente está configurada da seguinte forma: acerca da natureza de investigação, constitui um trabalho científico, porque apresenta uma proposta inovadora com relação à abordagem dos conceitos e dos dados coletados para a realização da pesquisa; com relação à coleta das informações, optamos pelo levantamento de dados por meio de gravação. No que condiz à abordagem, conforme Bortoni-Ricardo (2008), constitui uma pesquisa qualitativo-interpretativista, porque descreve, interpreta e analisa dados selecionados para este fim. Por último, com relação aos objetivos, caracterizamos como um estudo explicativo, segundo Lakatos e Marconi (2011), pois os dados foram transcritos, sistematizados, descritos e interpretados, com a finalidade de alcançar alguns resultados de natureza teórica e metodológica com relação aos dados da amostra.

Segundo Bakhtin (2011), as ciências humanas têm como objeto de análise “o ser expressivo e falante”. Nesse sentido, nossa pesquisa está nesse âmbito, porque a área de estudo é a linguística e o material de análise é formado por dados linguísticos dos sujeitos num determinado campo de atividade humana. Dessa maneira, o contexto de estudo e as relações assumidas por eles impossibilitam uma análise que os desvinculem do meio social, interativo e dialógico em que estão inseridos. Por isso, Bakhtin afirma que, nas ciências humanas, o sujeito não pode ser estudado como coisa, nem pode se tornar mudo, mas é produtor do conhecimento e, assim sendo, o que dele se subtrai só pode ser dialógico.

Essa pesquisa estuda o sujeito por meio de seus discursos, mais especificamente os sujeitos da sala de aula, que constituem o *corpus* analisado e interpretado. Para isso, também tomamos este conceito de interpretação, postulado por Bakhtin (2011, p.400): “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacioamento”.

Neste estudo, de abordagem qualitativa, os discursos dos sujeitos da sala de aula formam dados de pesquisa que são correlacionados com as teorias postuladas por estudiosos da linguagem com a finalidade de alcançar um resultado, conforme os objetivos traçados, metodologia e abordagem teórica selecionada para a investigação. Esse trabalho está pautado nos estudos bakhtinianos por haver uma preocupação do Círculo com o desenvolvimento de uma metodologia que contemple a subjetividade dos sujeitos falantes e não os vejam apenas como objeto de investigação de natureza quantitativa e metódica, como fazia as ciências exatas nos seus campos de investigação.

Esta pesquisa surge das práticas docentes no ensino fundamental e de pesquisas desenvolvidas desde a graduação em letras e projetos de Iniciação Científica, coordenado pela professora Maria de Fátima Almeida, orientadora desse trabalho de dissertação. Nas pesquisas concluídas, durante essa fase, constatamos que o professor da educação básica tem dificuldades de abordar a leitura numa perspectiva dialógica. Em muitos casos, apenas como pretexto para o ensino de língua e o estudo do gênero desvinculado dos campos de atividade humana, autoria e condições de produção. Além disso, são poucas as estratégias utilizadas pelo professor, no desenvolvimento da aula, restringindo-se a leitura em voz alta e silenciosa, com a finalidade de cumprir a atividade rotineira do livro didático. Essas experiências foram motivadoras do estudo acerca das estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor para a construção de sentido no 9º ano do Ensino Fundamental.

Optamos pela aula de leitura como fonte de coleta de dados porque é uma das atividades mais relevantes do ensino de língua portuguesa e indispensável na formação do aluno no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Justificado também por ser um dos objetivos gerais dos PCN (1998) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (p.33)”. Nesse sentido, fazem-se necessárias pesquisas que investiguem a prática do ato de ler na sala de aula.

Nas consultas que realizamos a *sites* de domínio público e revistas especializadas, como a Revista Eletrônica Bakhtiniana, verificamos que existem várias pesquisas com foco no ensino de leitura, concepção do professor e do aluno, estratégias de leitura, porém são escassos os estudos do ato de ler na sala de aula na perspectiva dialógica, principalmente, com ênfase nas estratégias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento dessa atividade. Há autores que tratam das estratégias do professor,

como *Estratégias interativas docentes em fóruns de discussão do ensino a distância: uma abordagem enunciativa*, de Vasconcelos (2012), *A contribuição do professor para o ensino da leitura na perspectiva dialógica*, de Almeida (2015), *A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos: uma abordagem dialógica*, de Silva (2015), porém o foco é diferente do adotado nesse trabalho.

Outras pesquisas publicadas em anais de eventos científicos focam nas estratégias pedagógicas usadas pelo professor com ênfase no aluno, porém nos propomos a estudar essa última questão de maneira mais dialógica, com base na perspectiva bakhtiniana da linguagem. Além disso, é um trabalho relevante para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar, porque modifica as relações assumidas entre os interlocutores da aula de leitura, promovendo o senso crítico e criativo nas atividades desenvolvidas pelo professor. Nesse sentido, nosso objeto de estudo é a estratégia de leitura do professor em aulas de leitura.

A seguir, contextualizaremos o campo de coleta de dados da pesquisa, sujeitos envolvidos no processo e procedimentos adotados no levantamento do *corpus*.

4.2 O contexto de estudo e coleta de dados da pesquisa

As escolas selecionadas para o estudo apresentam boa estrutura física e patrimonial. O alunado é de origem economicamente desfavorecida, distribuída em turmas entre 25 e 30 alunos, na faixa etária entre 11 e 15 anos.

O *corpus* é composto pela gravação em áudio de quatro aulas de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando oitenta e um minutos de duração, distribuídas da seguinte forma: duas do professor da rede Estadual (quarenta minutos) e duas do professor da rede Municipal (quarenta e um minutos). Inicialmente, explicamos que a aula gravada deveria ser de leitura e que eles poderiam agir conforme os seus planejamentos.

O professor. (A) possui Graduação em Letras e Especialização em Língua Portuguesa e participa de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa- SEDEC, enquanto que o professor (B) possui Graduação em Letras, Especialização em Administração Escolar, Mestrado e Doutorado em Linguística e participa de formação continuada promovida pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba.

Durante a coleta de dados, o pesquisador se posicionou na sala em um local que favorecesse a qualidade do áudio e em nenhum momento interferiu na realização das aulas, como também o professor não manteve nenhuma relação direta com o pesquisador durante a coleta do *corpus*. Os alunos do Professor (A), na primeira aula, mostraram-se tímidos com relação ao instrumento de gravação dos áudios, provocando a interrupção da aula por duas vezes; porém, na segunda aula, não tivemos interferência, nem nas aulas de professor (B).

Na próxima seção, trataremos do processo de transcrição das aulas e procedimentos de análise adotados nesta pesquisa.

4.3 Procedimentos de análise

Após a coleta do *corpus*, iniciou-se o processo de transcrição dos dados da amostragem e para isso utilizamos como procedimento de transcrição das aulas gravadas o modelo proposto do Marcuschi (1986), porque ele apresenta alguns sinais que identificam ações dos interlocutores, interferências e, até mesmo, a não compreensão de alguma informação durante a transcrição dos dados das pesquisas. Além disso, também utilizamos o modelo utilizado por Almeida (2004) na sua tese de doutorado. O nosso *corpus* é formado por quatro aulas e tem como objeto de análise as estratégias de leitura do professor.

Realizamos uma análise dialógica e tomamos a aula como um gênero discursivo, por apresentar elementos composicionais, estilísticos e temáticos relativamente estabilizados nessa prática discursiva da língua, porém nosso foco é o objeto de estudo dessa pesquisa. Para isso, inicialmente, descrevemos as estratégias utilizadas por P. (A) e P. (B) nas aulas de leitura, tendo em vista a interação e interpretação propostas por Almeida (2004); selecionamos as estratégias que contribuem e as que não são relevantes para a produção de sentido; Identificamos as vozes (professor e aluno) e, por fim, analisamos a compreensão responsiva do aluno. No final de cada seção, elaboramos um gráfico resumo da análise do *corpus* e quadro das estratégias que são mais e menos relevantes.

Sobre o gênero aula presencial, adotamos o conceito postulado por Almeida (2004). Para essa autora esse gênero mostra que a aula possui um começo, meio e fim. Ela é constituída por um planejamento, retomada de informações da aula anterior, deslocamento de temas, encadeamentos enunciativos e relações de vozes entre professor

e aluno no ato interativo da sala de aula. Nesse gênero, as estratégias mudam conforme as necessidades, intenções e objetivos traçados pelo professor.

Diante dessa caracterização do campo de investigação, procedemos à análise dos dados da seguinte maneira: descrevemos as estratégias dialógicas do professor; identificamos as vozes que constroem sentido; analisamos a compreensão responsiva dos alunos e selecionamos as estratégias que contribuem e as que não são relevantes durante a produção de sentido do texto. Vejamos o gráfico abaixo que norteia nosso percurso:

Gráfico 6- Procedimentos dialógicos de análise das estratégias de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor

No capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, conforme nossos objetivos, perspectiva dialógica de leitura e procedimentos adotados nesta seção.

5 ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS: DA DESCRIÇÃO À ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo referente à análise do *corpus* está dividido em seções: Primeiramente relacionada às duas aulas de leitura do P.(A) e, em seguida, as duas do P. (B). O primeiro procedeu com a leitura do gênero crônica e o segundo, com o conto, ambos no 9º ano do Ensino Fundamental.

5.1 O gênero crônica nas aulas de leitura: estratégias e vozes que constroem sentidos.

O texto abordado pelo P (A) é a crônica *Atitude Suspeita*, de Luis Fernando Veríssimo, publicada pela primeira vez em *A grande mulher nua* (1975), momento em que o Brasil vivia a Ditadura Militar (1964-1985). Avaliamos como uma escolha positiva por se tratar de um gênero narrativo que tem característica reflexiva e, nesse caso, também humorística. Além disso, na teia discursiva do tema, há vozes que estão relacionadas ao comportamento dos policiais em algumas situações, ao abuso de autoridade, à penalização de pessoas inocentes e ao julgamento pela aparência. Elas são instigantes e provocadoras, para o professor que tem como finalidade estabelecer rapidamente a interação e iniciar um diálogo opinativo acerca dessas questões, porque estão relacionadas ao cotidiano (característica desse gênero) e, conseqüentemente, ao conhecimento prévio do aluno. Apesar da escolha adequada do gênero ao público alvo do ato de ler, notamos que P (A) desconhece a proposta de leitura enquanto interação (leitor/autor/texto), por não apresentar nenhuma informação sobre a vida e obra do autor, contemplada na estratégia interativa, proposto por Almeida (2004). A vida e obra do autor são fatores importantes durante a construção de sentido, porque se referem às condições sócio-históricas de produção do gênero, como a época, a circulação e o propósito comunicativo do autor- criador. Observe:

Ex.	1.	P (A)- Vamos ler uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo que se chama atitude suspeita, depois da leitura vocês vão dizer o que entenderam dessa crônica.
-----	----	--

O professor (A) apresenta as orientações da aula por meio de um discurso pedagógico que, geralmente, cumpre com a etapa do início da aula. A esse ato inicial,

Almeida (2004) denomina de estratégia interativa ou explicativa que, no caso dessa aula, é evidenciada quando ela diz *vamos ler*. Essa estratégia de leitura em voz alta é tradicional no ensino de Língua Portuguesa, pois é o momento em que o professor lê e os alunos atentamente ouvem e acompanham a leitura. As eles cabem a tarefa de compreender e resgatar o maior número de informações possíveis do texto e ao professor, mediar as discussões que surgirem no ato de ler na escola. Cumprido o que havia proposto no exemplo anterior, P (A) começa a estabelecer o diálogo:

Ex.	3	P (A)- Então, gente, vocês viram aí? É uma crônica, né? que narra um fato que aconteceu. Toda crônica ela narra o que aconteceu ou que pode acontecer. E aqui está mostrando o que acontece no dia- a- dia, né? Que nós estamos com a violência aí e ficamos em locais que nós desconfiamos de todo mundo. Se agente tá numa parada de ônibus fica olhando de um lado para outro pra ver se tem alguma coisa, né? Essa é nossa realidade. Agora eu queria que cada um falasse o que vocês entenderam por essa crônica.
-----	---	---

Nesse trecho, P (A) usa o operador argumentativo *Então* que indica a continuidade da aula e o cumprimento do ritual inicial em que o docente detém a palavra para direcionar a aula. Utilizando- se da estratégia interativa- explicativa apresenta algumas características do gênero e relaciona com a realidade dos alunos, instigando-os a participar da discussão do texto. A pergunta indireta *Agora eu queria que cada um falasse o que vocês entenderam por essa crônica* é responsável por introduzir os alunos no processo interativo de construção de sentido da crônica.

A escolha do gênero crônica para a aula de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental foi adequada, por se tratar de um texto que apresenta um caráter reflexivo, traz uma temática atual e efêmera e apresenta tom discursivo humorístico. Além disso, a voz do cotidiano e da experiência do P.(A) aguçam a interação e, conseqüentemente, a construção de sentido do texto. Essa relação da vida com a arte aproxima o leitor da vivacidade do ato de ler na escola e do conhecimento real, único, vivaz e pleno dos diferentes campos do saber.

Além disso, há antecipações de informações e exemplificações que indicam possíveis leituras permitidas pelo texto. A violência não é a temática predominante na crônica, mas surge inicialmente no discurso do P (A), como também ele convida os

alunos a participarem ativamente da construção de sentido desse ato de leitura. Esse interlocutor da sala de aula interage e apresenta informações que vão além do puramente linguístico e o sentido literal das palavras, pois apresentam vozes de que não se limitam à superficialidade da crônica, como podemos observar no exemplo 4.

Ex.	4	A. 1- Isso mostra que esse suspeito ele estava no lugar errado, na hora errada, se ele era inocente.
------------	----------	---

Nesse recorte, a estratégia de interação, usada pelo professor, provoca o diálogo na sala de aula, pois a memória discursiva do aluno resgata um jargão da área policial, como a expressão “no lugar errado na hora errada”, que ressalta a inocência do personagem, como também instiga a reflexão sobre o fato de que poderia acontecer com qualquer pessoa que estivesse naquele lugar e hora que os policiais prenderam o suspeito. A voz do aluno dá início ao processo de construção de sentido da crônica, que surge num processo de interação e construção de sentido da relação entre as vozes aluno/texto/professor.

No entanto, percebe-se que P.(A) inicialmente não interage por meio de perguntas diretas e respostas, como também não instiga os demais alunos a acrescentarem informações aos comentários já mencionados, porém mantém um pedido indireto de participação nas discussões do gênero selecionado para a aula. O aluno participa ativamente do diálogo entre professor/aluno. Vejamos a sequência da aula:

Ex.	6	P (A)- Mais. (incompreensível)
Ex.	7	P (A)- Bora, gente.
Ex.	8	A. 2- O delegado pensou que ele estava fugindo.
Ex.	9	A. 4- Eu acho que eles foram injustos, era pra estar atrás de quem era acusado de verdade. Eles estavam atrás de um inocente.
Ex	10	P (A)- Mais
Ex	16	P (A)- Bora, gente, falando.
Ex	18	P (A)- Bora.

Nos exemplos apresentados acima, verificamos que o professor (A) procura estabelecer o diálogo e levá-los a participar da construção do sentido do texto. Com esse

objetivo, ele usa expressões imperativas em vários momentos da aula, sendo recorrente a expressão informal *bora*. Essa estratégia imperativa não se mostra tão eficaz com relação ao processo de ensino- aprendizagem da leitura, porque o aluno se sente pressionado a participar da aula. Apesar disso, nesses exemplos, os alunos não deixam de apresentar seu ponto de vista com relação aos fatos presentes na crônica. Há uma relação da vida com a arte, pois eles conseguem estabelecer esse diálogo e perceber que o texto não está distante de sua vida em sociedade. Essa aproximação do mundo estético com a vida é fundamental no ato de ler na escola.

Em alguns momentos, os papéis vão se invertendo, pois os alunos passam a utilizar a estratégia interativa, usada primeiramente pelo professor (A), para acrescentar informação e ponto de vista em relação ao comentário do colega. Na interlocução entre eles, as possíveis leituras surgem e os sentidos vão sendo formados, o que torna indispensável à participação do professor na mediação da significação permitida pela crônica.

Na primeira aula do professor (A), verificamos que há ausência de direcionamento das possíveis leituras do texto, pois o docente não interfere nos comentários que os alunos realizam no momento de interação aluno/aluno. Ele não tem a visão do todo da crônica, isto é, dos elementos composicionais, estilísticos e temáticos que são responsáveis pelos possíveis sentidos. Esse desconhecimento prejudica o ensino de ler na escola, porque o aluno ora realiza única leitura, ora qualquer uma, sem se preocupar com as possibilidades de sentidos do texto. Dessa maneira, o professor (A) deixa de cumprir com o papel de formação de um aluno crítico e criativo, atento as possibilidades de sentidos de suas futuras leituras.

Quanto às vozes, no momento da leitura do texto, os alunos estabelecem uma relação com o cotidiano deles e trazem alguns enunciados que circulam na sociedade. Nesse sentido, a interpretação do texto caminha e as informações vão surgindo, porém o docente, até o momento, não orienta a leitura nem faz uma ligação direta com o texto, estimulando-os a relacionar as suas ideias com a do texto. Por outro lado, os comentários são posicionamentos ativos do aluno que apresenta leitura permitida pela temática da crônica e vão além daquilo que literalmente está dito no texto. Observe o surgimento da orquestra de vozes nos enunciados proferidos pelos alunos durante a interação entre professor/aluno:

Ex.	12	Al. 5- Essa crônica tenta mostrar que as aparências enganam que nem tudo que está por dentro é o que está por fora, nem tudo que está por fora está por dentro. É como aquele ditado: não jogue o livro pela capa.
Ex.	19	Al. 9- Assim professora o que eu entendi sobre essa crônica e que hoje em dia agente acha todo mundo suspeito em questão que tem muita violência, furtos e tal aí pela questão que agente julga até agente mesmo comete esse erro de julgar gente não sendo suspeita, só isso mesmo.

Os exemplos 12 e 19 mostram que o processo de interpretação do texto avança e outras vozes do aluno começam a surgir, como os ditados populares *não jogue o livro pela capa* e *nem tudo que está por dentro é o que está por fora* (nem tudo que reluz é ouro) que são dialogismo, isto é, o aluno resgata o já dito para explicitar o seu comentário. Isso significa dizer que, na interação social, o nosso discurso é atravessado por outros dizeres, outras vozes que tecem vários fios dialógicos e são carregados de sentidos. No comentário de A. 5, percebemos a produção de conhecimento em relação ao texto, pois as relações dialógicas entre o aluno e o texto geram a compreensão de que as *aparências enganam*. Esse fato também revela a aproximação do leitor com o gênero, porque no seu diálogo os policiais estariam julgando o personagem pela aparência. O discurso de A.9 acrescenta que o julgamento é gerado pela violência, evidenciando experiência de mundo do leitor que também contribui com o sentido do texto.

A base da leitura é a interpretação e os diálogos que giram em torno do conteúdo temático, do assunto da crônica. Nesse sentido, as interações entre os sujeitos da aula são indispensáveis no processo de construção de sentido do texto lido, como também o papel do professor no processo de mediação das atividades do ato de ler.

Na segunda aula de leitura, o P. (A) utiliza a estratégia de retomada, pois ele retoma as ideias anteriormente apresentadas pelos alunos, cumprindo o ritual inicial da aula e reestabelecendo o diálogo e apontando o por vir acerca da crônica lida. A estratégia de exemplificação é utilizada para acalorar a discussão, para isso ela traz exemplos do cotidiano relacionados à sua convivência na sociedade. Então, a função comunicativa do gênero do discurso crônica permite a aproximação e reflexão de suas ideias a partir da realidade vivida pelos interlocutores no cotidiano, mesmo que o contexto histórico seja diferente. A esfera discursiva, condições de produção do gênero

crônica e meio de circulação são fatores importantes no ato de ler na sala de aula, porém não foram mencionados na aula de P. (A). Vejamos o exemplo:

Ex.	20	P. (A)- Vamos, né, retomar nossa aula que falamos sobre aquela crônica de Luiz Fernando Verissimo que fala atitude suspeita, né? E a moral da história aqui é que nós julgamos as pessoas por aparência. É isso que nos mostra, né? Então, eu queria que vocês falassem um pouco o que vocês entenderam por essa crônica. Vocês sabem que a crônica é uma narrativa que pode ter acontecido, é uma coisa real ou imaginária. Se nós levássemos para nossa vida isso aí acontece que nós julgamos as pessoas pela aparência, né? Um exemplo, se a gente vai, eu mesma se eu tiver dirigindo daqui pra escola se para uma moto do meu lado, eu já penso que é um assalto, às vezes, nem é, né? Então, assim nós julgamos, nós precisamos corrigir isso, apesar que a violência está aí e que nos leva é a tomar essas decisões, né? Então, assim eu queria que vocês falassem alguma coisa.
------------	-----------	--

A estratégia de explicação e pergunta/respostas também são utilizadas, para dizer o que é o gênero crônica e, através do questionamento indireto, convidar os discentes a participarem da atividade de interpretação do texto. A discussão é retomada e os comentários surgem e exemplos do cotidiano são citados em defesa do ponto de vista a respeito dos fatos do enredo da crônica. A voz do professor, através de suas experiências e leitura de mundo, constrói o sentido de que julgamos pela aparência nas nossas relações sociais, fato esse relacionado ao texto. Nesse momento de interpretação, os papéis vão se cumprindo e as estratégias usadas pelo docente contribuem para a compreensão ativa dos alunos. Com a palavra, o aluno 11:

Ex.	22	Al. 11- Aconteceu uma coisa bem parecida lá na rua de casa teve um assalto iam assaltar o mercado da esquina aí o menino foi avisar desse assalto que ia ter e só pelo fato de ele ser negro aí pegou e os assaltantes ficaram na esquina o cara todo arrumadin, ajeitadin, todo bonitin, Aí pelo simples fato do menino ser negro e estar perto os policiais saíram correndo atrás dele e deixou os bandidos fugir.
------------	-----------	---

No exemplo, o Al. 11 traz uma experiência vivenciada no seu cotidiano em que os policiais também se equivocam na abordagem dos assaltantes, pois eles julgam o rapaz pela cor, configurando não apenas um equívoco dos policiais, mas preconceito acerca da cor do personagem. Além disso, esse enunciado é implicitamente atravessado de outras vozes, oriundas da história e memória discursiva que participam do sentido, porque ele não tem um lugar prefixado, é constituído nas relações dialógicas assumidas entre os interlocutores da aula que são responsáveis pela formação de feixes de sentidos durante a leitura.

Nesse momento, o docente poderia ter instigado os alunos a acrescentarem informações a respeito do comentário do colega, porém não interfere nos comentários dos alunos. Nota-se também que a função do gênero, mesmo que não expressa pelo docente, é contemplada, pois a relação que os alunos estabelecem com os fatos do cotidiano deles está ligada à maneira como os policiais agiram no texto, que será questionada na sequência do debate de ideias. Outro discurso que dialoga também com o exemplo 22 é o seguinte:

Ex.	23	Al. 12- Eu acho que as pessoas jugam muito pela aparência, assim se você vê um cara tatuado, o cara com pierceng ou a roupa dele (incompreensível), você acha que quer se expor [muitas vezes agente julga pela aparência, mas muitas vezes a pessoa num sabe se é ou não].
-----	----	---

No exemplo, proferido pelo Al.12, percebe-se o diálogo de vozes, numa teia dialógica, que constroem o sentido, pois os pontos de vistas se complementam, tocando-se na unidade temática do texto, principalmente, quando o aluno ressalta que “julgam muito pela aparência”. Essa ideia está ligada ao exemplo 22, voz da experiência vivenciada pelo aluno, pois no fato real citado, os policiais prendem um inocente por ele ser negro, da mesma maneira que o personagem da crônica é preso injustamente. Logo, os fios dialógicos se complementam e dão sentido à *Atitude suspeita* a partir dos diálogos que estabelecemos na interação social dos interlocutores da aula.

Ainda com relação às estratégias recorrentes na interpretação, o P. (A) utiliza perguntas diretas para acalorar o debate acerca das relações assumidas pelos personagens no contexto da narrativa. Vejamos os questionamentos:

Ex.	25	P. (A)- Bora, quem vai falar mais?
Ex.	27	P. (A)- E aí, quem vai falar mais?++ pode falar tenha vergonha não ++ bora, gente, falando, dizendo a opinião de vocês ++ alguém mais vai falar. Vocês acham que os policiais agiram certo?

Nos exemplos acima, a estratégia utilizada por P. (A) são as perguntas provocadoras, apelativas, imperativas, que, inclusive, questionam a atitude dos policiais. Esse questionamento provoca respostas negativas em relação ao posicionamento dos policiais na abordagem do suspeito. Esse fato gera um novo posicionamento do professor:

Ex.	29	P. (A)- Por quê?
------------	-----------	-------------------------

Verificamos a relevância das estratégias de perguntas/respostas para a compreensão da crônica, na etapa de interpretação, pois as respostas dos alunos estão relacionadas às ideias do texto e, conseqüentemente, o sentido é construído nas relações dialógicas e interativas de uso da linguagem no contexto da sala de aula. Desse modo, a leitura é mais que uma interpretação, é uma compreensão responsiva ativa entre leitor/autor/texto. Analisemos a resposta dos alunos à pergunta do Ex. 29:

Ex.	30	AL. 1- Sem nem uma prova eles seguiram o rapaz e prenderam.
Ex.	31	AL. 1- Eles suspeitaram, só não tinham certeza.
Ex.	32	AL. 16- Assim, eles duvidaram.
Ex.	33	AL. 16- Assim, o tempo que eles estavam perdendo abordando esse rapaz eles poderiam está numa periferia, em alguma outra ocorrência, porque se eu fosse uma pessoa de atitude suspeita eu num negaria não pra eles não, eu dizia, falava, eu me defenderia como eles se defendeu e também eu correria atrás dos meus direitos, por que isso foi errado. Eu, no meu caso, eu cuidava.
Ex.	35	AL. 17- É porque o jeito que o mundo está hoje as pessoa gostam de jogar o livro pela capa, por exemplo, se ver um menino com brinco na orelha, boné, chega ali na frente e entrega, agora se ver bem vestido não entregam. O que eu acho errado também que, assim, eles deviriam

		tanto olhar quem é realmente a imagem, como quem que não mais pior que ele só julgam pela aparência assim só de roupa. Eles preferem julgar pela aparência do que realmente investigar o que acontece.
--	--	--

Esses exemplos são os diálogos entre os alunos aos questionamentos do P. (A). Neles notamos a presença de uma justificativa acerca da discordância do Ex.27, isto é, o porquê de não concordarem com a forma de agir dos policiais. Nas vozes deles notamos também a ação mediadora da docente no que se refere à interpretação do texto. A incerteza, a dúvida, na opinião dos alunos, levaram os policiais a prenderem o rapaz injustamente. Por conseguinte, durante a interpretação do texto, faz-se necessária estratégia leitora que torne o aluno ativo no processo de aprendizagem do texto.

Constatamos também que o docente abre o processo da leitura, mas o *tom* das suas palavras, muitas vezes, deixa transparecer a obrigatoriedade do aluno em expressar sua opinião, como o uso do questionamento *Quem mais vai falar?* No entanto, ele motiva os alunos e não apresenta uma receita de como ler o texto, respeitando o ponto de vista do aluno, levando- nos a conceber o ato como interativo, porque há uma participação ativa dos interlocutores na construção.

Na sequência da aula, o ditado popular *julgar o livro pela capa* é novamente retomada pelo Al. 35 com o sentido de que as pessoas julgam os outros pela aparência. Então, o aluno usa a expressão de maneira conotativa e relaciona essa voz com o texto durante a interpretação. Compreendemos quando Bakhtin/Volochinov (2014) dizem que a palavra é dialógica e plurivalente e que o sentido da palavra é sempre determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis e que há tantas leituras quantos forem os leitores. Portanto, ao usar essa expressão com outro sentido, no contexto da sala de aula, para expor sua opinião acerca do texto, o aluno faz transparecer o acúmulo de significado que a palavra assume nas diferentes situações comunicativas da linguagem. Essa é a grande necessidade de o professor trabalhar com a linguagem na perspectiva dialógica na escola.

No decorrer da aula, o P.(A) retoma alguns pontos de vista dos alunos e concorda com os posicionamentos acerca da temática. Vejamos:

Ex.	38	P. (A)- Né? Acontece diariamente quando F. falou que quando a pessoa vê uma pessoa tatuada, de brinco, né? Já pensam que ele é maloqueiro
------------	-----------	--

		e, às vezes, nem é. É um estilo de vida dele, mas porque acontece isso, né? Porque quando (incompreensível), assim, isso é difícil. Pode falar, nós estamos só conversando, fale I.
--	--	---

Nesse fragmento, novamente ela utiliza a estratégia retomada e interativa, notadas por meio da expressão *Pode falar. nós estamos só conversando, fale I.*, descontraindo o processo de ler, isto é, a atividade de interpretação oral não será cobrada em termo de avaliação. Logo, o professor torna a aula de leitura envolvente e dinâmica, pois os alunos passam a participar do processo de construção de sentido sem medo de os seus comentários serem corretos ou não.

Desse modo, cabe ao docente descontraindo a aula de ler e direcioná-la de maneira que atenda a estrutura composicional do gênero lido em sala de aula. Portanto, ler não dever ser uma atividade enfadonha ou sem sentido, mas uma atividade prazerosa que proporcione o gosto por essa etapa tão importante na vida dos educandos. Nesse sentido, as estratégias de leitura são muito importantes no processo de construção de sentido na sala de aula.

Na continuidade da discussão os alunos trazem novos exemplos do cotidiano para ilustrar a ideia de julgar as pessoas pela aparência, relacionada ao próprio convívio deles na escola, e o P. (A) deixa fluir as opiniões:

Ex.	40	AL. 18- Professora é, às vezes, agente julga as pessoas e nem percebe hoje tinha uma novata aqui na escola. Aí eu e F. começou a falar um monte de coisa dela e nem quando a mãe chegou, como C., com tudo de bom, agente já julgava. Agente falava: -Ah, essa menina é num sei o que, essa menina num presta, só pelo jeito dela ser. Depois que agente conhece, depois que a pessoa vai prestar a atenção, investigar como a pessoa é, aí agente percebe que a pessoa não é aquilo que agente pensou.
------------	-----------	--

Nesse recorte acima, a AL. 18 se posiciona em relação às informações retomadas por P.A e na relação professor/aluno sua voz apresenta um exemplo de julgamento que ocorre na sala de aula que também está ligada ao já dito “Julgar pelas aparências”. Os fios dialógicos vão sendo formados através das vozes, do cotidiano, das experiências, das relações entre eles e o texto, que se inter cruzam e produzem sentido.

No exemplo 53 P.(A) utiliza a estratégia de retomada e apresenta a voz do texto para explicitar a sequência da interpretação e construção de sentido. Vejamos:

Ex.	53	P. (A)- D. acho que se vocês lembram lá no texto dizia assim que tanto os policiais desconfiavam do rapaz, como o rapa desconfiava dos policiais. Primeiramente eles num estavam de farda, né? Então, assim, isso aí qualquer pessoa pode acontecer. Então, é isso que mostra, nós precisamos mudar nosso modo pra vê, até assim, né? Julgar as pessoas quando, quando chegar aqui o que vocês falaram, quando chega um colega ou uma colega já diz com a colega, mas eu descobri que é ciúmes ou inveja, né? Foi o que vocês falaram aqui, é? mas num disseram aqui que era inveja é ciúmes.
------------	-----------	--

No exemplo, o professor apresenta informações relacionadas ao texto, utilizando-se da estratégia explicativa, porém não se aprofunda nessa exposição e volta para o comentário da aluna. Em seguida, retorna a ideia de julgamento pelas aparências e em nenhum momento relaciona com as informações presentes na crônica. Esse fato inquieta o aluno que nota um distanciamento do conteúdo do texto e restabelece a interpretação. No exemplo 70, ele ressalta:

Ex.	70	AL. 1- Voltando ao assunto do texto aí a pessoa vai e veste um calção de surf aí bota uma blusa rosa e uma (incompreensível), você passa com aquele seu bracinho morto e um andar rasteiro. Você pode nem ser um marginal, mas a polícia já vai olhar mais queimando, já vai julgar você, você com aquela roupa, aquela roupa já é marginalizada por que você vai com essa história de gangue agora aí tem sei o que, Al- Qaeda, Estados Unidos à pessoa vai e coloca uma camisa com a bandeira dos Estados Unidos, porque é bonita a bandeira aí se você anda outro da Al- Qaeda já vai pensar que você (...). Já vi dar merda.
------------	-----------	---

Nesse fragmento, o sentido construído é que os policiais agiram equivocadamente ao julgar o personagem em atitude suspeita, porque, conforme suas ideias, os policiais julgaram pelo modo como ele estava vestido e a maneira dele se comportar naquela situação. A voz do aluno está permeada por outras vozes sociais do

conhecimento de mundo dele (*veste um calção de surf, bota uma blusa rosa, bracinho morto e um andar rasteiro, Al- Qaeda e Estados Unidos*), porque ao falarmos nosso discurso é atravessado por outras vozes que inter-relacionam e constroem sentido. É na interação entre os sujeitos que a orquestra de vozes é acionada e tece os fios dialógicos impregnados de valores, crenças e ideologias. Desse modo, é inviável uma leitura que fique limitada ao sentido literal das palavras, porque elas são ideológicas e acumulam sentidos nas diferentes situações e contextos que são usadas.

A leitura do AL.1 é permitida pelo texto, mas não a única, porque outras informações circulam no texto, como o abuso de poder, mencionado pelo AL.35 e discordado erroneamente pelo professor (A). Vejamos:

Ex.	82	AL. 35- Às vezes, professora, os policiais também abusam do poder, eles acham que estão certo (incompreensível) coisa errada.
		(Várias vozes ao mesmo tempo).
Ex.	83	P. (A)- O nosso tema principal não é esse, nosso tema aqui é julgar as pessoas pela aparência, né? Esse é nosso tema. Como eu tava falando, eu tava dizendo eu deixei meu carro essa semana em frente a uma escola, mas eu tenho plena certeza que não foi aluno. Eu só acho que foi o dono lá da casa que eu coloquei de frente. Então, assim, eu num sei se tou julgando, né? Num sei se eu tou julgado ou, agora sim pelo que eu vejo nos alunos acho que nenhum teria coragem de fazer isso comigo, né? Ter riscado meu carro. Então , assim, eu tou julgando uma coisa sem certeza, posso até está enganada, mas a vida é assim, né? Nós precisamos mudar, né? É, isso ai é julgar uma atitude suspeita que eu tenho, né? E assim Eu não certeza que realmente isso aconteceu, mas hoje a violência está tão grande, né? agente sempre vai acha isso e vamos tentar levar para a nossa vida e também éé vê se dar para acabar com esse preconceito, né? Porque agente sempre julga as coisas pelas aparências, agente só julga o negro, só julga uma pessoa que não tá bem vestida, agente só julga isso [eu não].

Nesses exemplos, notamos uma voz interessante, mencionada pelo aluno, que apresenta um olhar não ainda visto pelos demais interlocutores do processo de produção de sentido nas aulas de leitura, presente em: *os policiais também abusam do poder*.

Nesse momento, o P.(A) poderia ter mencionado o autoritarismo dos policiais no período de ditadura e o abuso de poder que perdurou nessa época, pois essas vozes oriundas da história, época e condições de produção do conto *Atitude suspeita* são fundamentais na construção do sentido do texto. Nesse processo, os elementos do gênero, estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo, são fundamentais na interpretação do texto. Esse professor não explorou a estrutura composicional nem o estilo do gênero.

Constatamos um equívoco no discurso proferido pela P. (A), porque ela discorda do aluno a respeito do exercício do poder da polícia no contexto dos personagens, porém é uma leitura permitida pelo texto. Talvez o ponto de vista de leitor do docente não tenha enxergado essa voz ou segue a orientação de algum material didático que apresenta uma temática voltada unicamente ao julgamento pela aparência. Ele utiliza a estratégia por exemplificação e retomada, porque apresenta um exemplo da vida real, cotidiana, e retoma algumas vozes dos alunos para construir o sentido de que o suspeito foi julgado pelos policiais erroneamente.

Verificamos também que a proposta didática de leitura é em voz alta feita pelo professor. Esse tipo de leitura é bem tradicional no ensino de língua portuguesa, principalmente com alunos não alfabetizados, por possibilitar a aprendizagem da língua escrita antes de conhecer o sistema de escrita, ressaltam Almeida e Santos (2012). A interação é uma estratégia indispensável nas aulas de leitura, porque ela dinamiza o processo de construção de sentido que é consequência das relações dialógicas entre os sujeitos e o texto durante a interpretação.

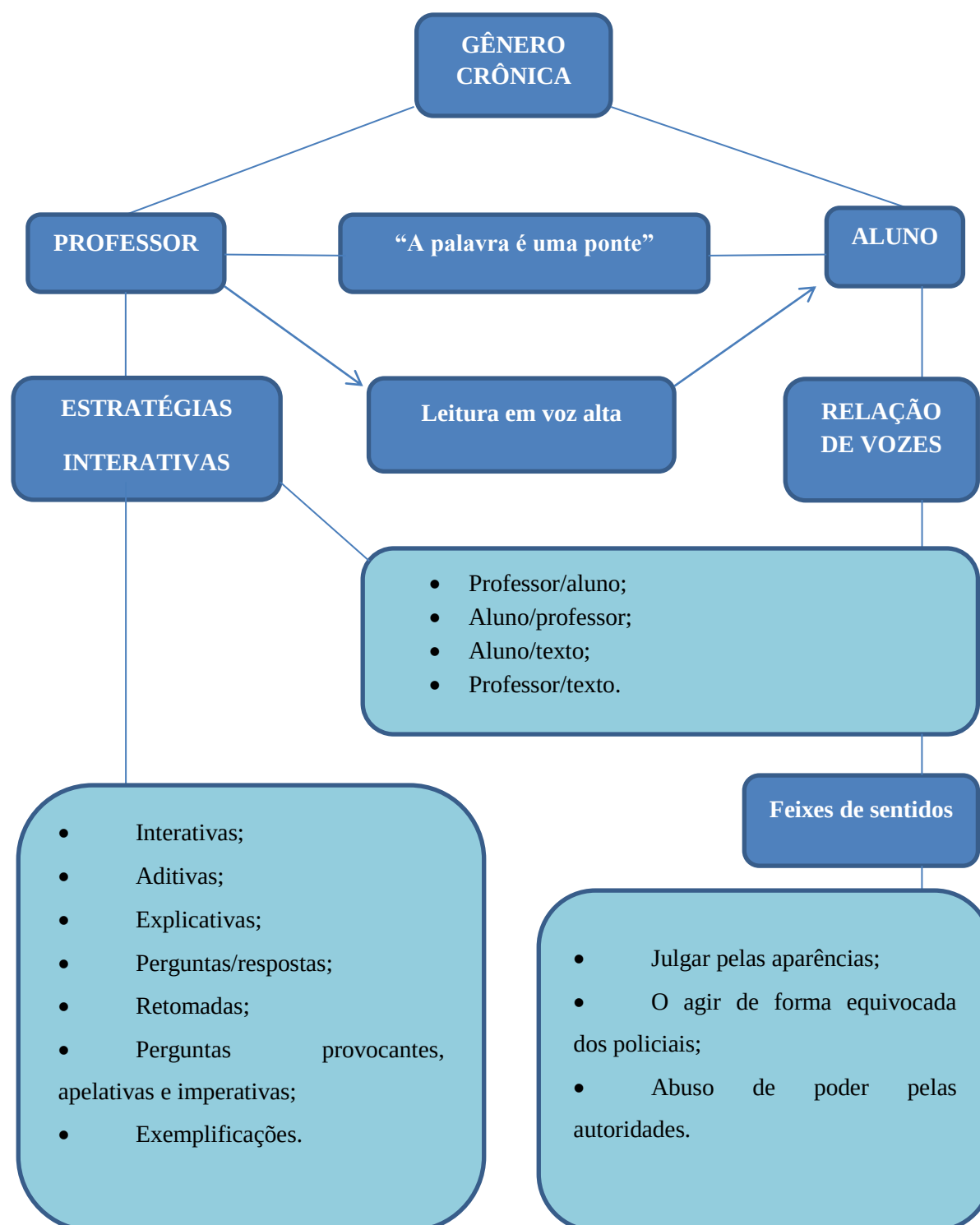
Constamos que são as vozes entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/texto, professor/texto resultantes das estratégias adotadas pelo professor que proporciona a compreensão dos alunos por meio do acionamento de outras vozes oriundas dos fios dialógicos do texto em interação no processo de construção de sentido na sala de aula.

Os sentidos são construídos através das relações assumidas entre os interlocutores da aprendizagem da leitura e o texto. Nas réplicas e tréplicas das estratégias perguntas/respostas do P.(A), os alunos compreenderam que o suspeito é inocente e que os policiais agiram de maneira equivocada, pois houve um abuso de poder na abordagem da vítima. Esses sentidos do texto foram construídos através das vozes (professor/aluno, aluno/aluno, aluno/texto, professor/texto) que circularam, muitas vezes, relacionadas inclusive ao cotidiano dos interlocutores da aula, porque eles associam os enunciados do texto com as experiências do momento atual em que vivem

e das vozes que circulam em seu meio, como a violência, julgamento pela aparência e o preconceito.

Acerca do gênero, verificamos que o conteúdo temático foi explorado na interpretação, mas o P.(A) apenas toca na estrutura composicional, quando conceitua a crônica [...] *toda crônica narra o que aconteceu ou pode acontecer*, porém não apresenta as características do gênero, meio de circulação, condições de produção, época de publicação e autoria. O estilo também não é abordado nas aulas de leitura. Esses elementos também são indispensáveis no processo de construção de sentido nas aulas de leitura, porque eles estão ligados ao todo constituinte da enunciação e são determinados pelo campo de comunicação da qual faz parte.

Nas estratégias de leitura utilizadas pelo professor a palavra é a ponte das relações interativas entre professor/aluno/texto que proporciona a compreensão responsiva e provoca um posicionamento ativo no aluno em relação ao texto. Nesse processo, os feixes de sentidos são construídos durante a interação entre esses interlocutores. Vejamos o gráfico abaixo que resume os resultados dessa análise:

Gráfico 7- Gênero crônica: estratégias, vozes e feixes de sentidos

Fonte: Elaborado pelo autor

Pelas análises das duas aulas de leitura, verificamos a recorrência das estratégias de leitura que contribuem para o sentido da crônica, interação com perguntas e respostas, retomadas e exemplificações. Tais procedimentos estratégicos do professor mostram relevância no modo de significar do texto. Por outro lado, constatamos que as perguntas provocantes, apelativas e imperativas, frequentes, não são tão relevantes no processo de ler, porque apresentam uma tonalidade forte e direta ao que está sendo questionado. Vejamos no quadro a seleção das estratégias que contribuem e as que não contribuem para o processo de construção de sentido.

Quadro 3- Seleção das estratégias do P.(A) mais e menos relevantes

Estratégias mais relevantes	Estratégia menos relevante
• Interativas; • Aditivas; • Explicativa; • Perguntas/respostas; • Retomadas; • Exemplificações.	• Perguntas provocantes, apelativas e imperativas.

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro acima explicitamos as estratégias que foram relevantes e as que não contribuem com o processo de construção de sentido. O tom imperativo e apelativo deixou os alunos um pouco apreensivos na aula, porém quando o P.(A) percebeu o medo de comentar, deu abertura ao processo e interagiu com a turma de maneira mais direta. Por outro lado, as mais relevantes acionaram as vozes dos interlocutores da aula de leitura e formaram a teia dialógica de sentido do texto. Portanto, as estratégias interativas utilizadas pelo professor são fundamentais no processo de construção de sentido na escola, porque são elas que acionam o coro da orquestra da interação leitor/autor/texto.

Observamos também que os questionamentos provocam um posicionamento responsivo no aluno e, conseqüentemente, a produção de sentido. Então, os modos de significar do texto na sala de aula são resultados de um processo que exige um planejamento do professor, que se inicia com a escolha do gênero, leitura prévia e

finalidade e objetivos bem traçados. A esse respeito, concluímos que o professor (A) não apresenta respostas em relação às ideias da crônica, estrutura composicional, meio de circulação, autoria e condições de produção. Esses fatores podem ser observados pela falta de posicionamento direto ao texto, como também a discordância da resposta do Al.35, desconhecimento da voz abuso de poder, presente no discurso dele, como também em nenhum momento refere-se ao humor que os personagens proporcionam nos fatos da narrativa.

Na seção seguinte, apresentamos as estratégias usadas por P.(B) na aula de leitura do gênero conto, vozes que surgem das relações dialógicas e sentidos que são construídos. Além disso, explicitamos as estratégias mais significativas e as menos produtivas no processo.

5.2 Os modos de ler o gênero conto na sala de aula

Nas aulas anteriormente analisadas do P. (A) identificamos as estratégias utilizadas conforme proposta de leitura de Almeida (2004) e, entre eles, verificamos a relevância da interação, adição de comentários, retomada, exemplificações e perguntas/respostas como indispensáveis ao processo de construção do sentido do gênero discursivo crônica. Verificamos também que as estratégias interativas de perguntas/respostas movimentam a aula, tornando-a significativa e produtiva.

Agora iremos identificar as estratégias do ato de ler em duas aulas do professor (B), identificar as vozes e as estratégias relevantes à produção de sentidos do gênero conto. Na primeira aula, ministrada pelo docente, constatamos a presença da estratégia provocativa, porque ele antes de apresentar o texto pede para os alunos degustarem a cocada. Na sequência da aula, ele utiliza a estratégia de antecipação de informações do texto e consequentemente seleção de informações relevantes à interpretação do conto *As cocadas*, de Cora Coralina. Com a palavra, o P.(B):

Ex.	91	P. (B) -Você saborearam aí um pouquinho da cocada e eu queria saber se vocês tem algum fato na vida de vocês que esteja relacionado com cocada ou a cocada lembra de alguma coisa [Lembra], de comida [[Risos]], ou de alguma coisa que você tenha vivenciado e a cocada estava no meio.
------------	-----------	---

No exemplo, identificamos uma orientação do P. (B) com relação à atividade leitora na sala de aula e antecipação de informações do texto para provocar o diálogo e estimular a produção de sentido. Nesse momento, há uma ativação da memória sócio-histórica dos alunos que resgata experiências e lembranças acerca das cocadas. Além disso, verificamos que é frequente o uso de estratégias de perguntas/respostas pelo P.(B), como também os alunos o questionam, acrescentam informações, discutem, trazem exemplos do cotidiano e participam ativamente dos diálogos promovidos nas relações assumidas entre os interlocutores da aula. No fragmento acima, ele utiliza a estratégia de pergunta indireta para sondar experiências dos alunos com cocada

Nessas interações, a palavra forma fios dialógicos condutores de vozes que participam da construção de sentido do texto. Nesse sentido, as estratégias adotadas pelo professor são responsáveis por promover a produção dialógica do conhecimento nas aulas de leitura. Vejamos os exemplos que confirmam os laços interativos dessa relação:

Ex.	97	ALU. 3- São aqueles que, assim, mais ou menos assim perto do São João, aí o povo gosta de fazer (barulho) aí minha tia fez uma cocada aí ela colocou a cocada para esfriar, aí eu pensei que já estava fria aí eu meti a mão assim, aí quanto eu meti me queimei todinha.
Ex.	136	ALU. 7 Lembra a cultura, o passado.

A estratégia de resgate da memória discursiva do aluno faz surgirem vozes da interação professor/aluno que entre vozes alheias, vão conduzindo o processo de produção de sentidos acerca da pergunta do professor. A interação se inicia e o aluno passa a participar do processo de aprendizagem, apresentando suas experiências e seus conhecimentos de mundo com relação às discussões promovidas entre os interlocutores do ato de ler na escola. Por outro lado, a estratégia de interação, apresentado por Almeida (2004), propõe um diálogo com o autor da obra, formando a tríade leitor/autor/texto, o que não ocorre nas aulas investigadas do P.(B), porque ele apenas compartilha do diálogo entre aluno/texto. Na sequência, ele inicia as orientações pedagógicas:

Ex.	218	P. (B)- Veja bem, nós vamos trabalhar um texto e esse texto fala de cocada. Então, nós vamos observar depois da leitura se tem alguma relação daquilo que vocês falaram, se se aproxima de alguma coisa do que vocês falaram, se vai resgatar alguma lembrança que vocês num resgatam na hora para nós discutirmos a respeito, ok?
------------	------------	---

Nesse exemplo, o P.(B) utiliza a estratégia da explicação, ritual que antecede a leitura do conto, e expõe os procedimentos metodológicos, isto é, relacionar o texto com o que foi discutido e resgatar lembranças acerca das cocadas. A partir desse diálogo apresenta a autora, mas não tece informações a respeito da vida e obra dela. O professor é o mediador da produção de sentido do texto numa relação entre leitor/texto. Esse ato é responsável por democratizar a sala de aula e proporcionar o envolvimento com as atividades desenvolvidas nesse contexto social e dialógico das relações humanas.

A ausência de contextualização do conto deixa uma lacuna no processo de construção de sentido, porque as condições de produção são indispensáveis na produção de sentido do texto, como também o que lhe é exterior, que está no seu entorno, porque não temos como interromper os fios dialógicos que tecem os sentidos. No caso desse conto, o conteúdo temático do texto (autor estético) está ligado por fios dialógicos da prática social da Cora Coralina (autor pessoa) como doceira, fato que exercia com presteza, como também do momento em que aproveitava para vender os doces e recitar os poemas. Essas informações são fundamentais no processo de construção do sentido.

Diferentemente das aulas de leitura da crônica do P.(A), os alunos questionam algumas palavras do texto, o que pode indicar uma estratégia já recorrente na prática do ato de ler do P.(B), como veremos na sequência da análise. No fragmento abaixo P.(B) convida os alunos a realizarem a leitura do texto.

Ex.	221	ALU. 2- Oh, professor.
Ex.	222	P. (B)- Diga, A.
Ex.	223	ALU. 11- Deixa eu fazer uma pergunta.
Ex.	224	P. (B)- Faça.
Ex.	228	P. (B)- Você deu algum trabalho.
Ex.	229	ALU. 11- Não.
Ex.	230	P. (B)- Vamos lá, quem gostaria de ler o texto? Querem conhecer o

		texto logo, [quero] depois vocês... B. Quer fazer a leitura?
Ex.	231	P. (B)- B. tá dizendo que quer ler.
Ex.	232	[[Hahaha]]
Ex.	233	P. (B)- A cara tá dizendo, ler aí pra gente.

Nos trechos, averiguamos que os diálogos são construídos no processo interativo da leitura. O P. (B) convida o aluno a realizar uma leitura compartilhada e motiva a participação deles nesse processo de ensino- aprendizagem. Essa prática é fundamental, no ato de ler na escola, porque por meio dela o professor poderá verificar as dificuldades que o aluno apresenta e, a partir dessa sondagem, criar estratégias para saná-las, como também que o tornem proficiente no processo de aprendizagem e desenvolva outras habilidades leitoras. Constata-se que o ato de ler na escola é exigente, porque exige do professor uma prática com a leitura por meio de estratégias que promovam a construção do sentido na sala de aula, como no exemplo do P. (B).

Vejamos o encaminhamento do P.(B), na prática social do ato de ler na escola:

Ex.	235	P. (B)- Muito bem, ok, B. , só chamar a atenção aí, veja que B. começou a ler e depois outros começaram a segui-la, depois foi um, depois outro, depois tinha uns quatro lendo. Às vezes, atrapalha quem está lendo. Vamos ler também, né essa menina. Olha só, B., sua leitura é algo que é muito importante é essa questão do ponto. Então, o ponto ele encerra um pensamento, ele vai diminuindo a entonação e, em alguns momentos, B. Passou. Por exemplo, “[...] e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto [...]”. Então, quando faz essa leitura sem colocar o ponto, então, vai emendar toda uma sequencia lógica do texto e acaba atrapalhando. Então, “[...] funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só... [...]”. Então, se não colocar o ponto, sem não colocar o ponto emenda tudo e atrapalha na compreensão. Então, tem que ter muito cuidado com relação ao ponto que aparece no texto. Essa questão da leitura, do vocábulo, vamos supor, por exemplo, é “brando”, então, no momento que você faz a leitura que você erra essa palavra, então, muitas vezes,
------------	------------	--

		[que palavra?], brando, teve outras, mas eu estou dando o exemplo de “brando”. Então, é natural que essa falha ocorra pelo próprio momento da leitura que vem a questão do nervosismo e pela própria estruturação do texto que ele está em parágrafo único, não está aí dividido. Então, muitas coisa interferem nessa leitura. É tanto que em outro momento ela fez a leitura, ela fez a leitura correta, em outro ela atrapalhou aí na questão do morfema. Isso pode acontecer. Por isso, que o ritmo de leitura é importantíssimo para que essas falhas possam ser sanadas. Então, daí você leiam, façam questão de ler, como foi da outra vez que nós trabalhamos Estrada de ferro. Então, quanto mais desenvolverem a leitura mais facilidades na construção do vocabulário vocês vão ter, do conhecimento vocabulário vocês vão ter. E por falar em conhecimento vocabulário, qual dessas palavras aí vocês não conseguiram compreender o significado?
--	--	---

Nesse momento, verificamos a estratégia de explicação, recorrente na prática escolar, como uma maneira de esclarecer algumas situações que surgem na atividade de leitura, traçar os caminhos da aula e incentivar o aluno a interagir com a turma. Na voz do professor/texto, averiguamos que ler é também construir vocabulário, pois ele apresenta a importância do ponto para a leitura e enfatiza alguns trechos em que a pontuação é indispensável à compreensão do leitor, mas, na sequência, chama a atenção para o vocabulário e finaliza questionando os alunos a respeito dos significados das palavras que eles não conhecem.

As vozes aqui presentes indicam as dificuldades dos alunos na leitura compartilhada, porém o sentido do texto é pouco explorado pelo professor, porque ele fica limitado ao vocabulário do texto e não progride para uma interpretação que considere a relação leitor/autor/texto. Nesse sentido, o encanto da aula acaba e o texto é reduzido ao ensino de gramática. Essa prática da leitura como assimilação de vocabulário é algo recorrente nas atividades de leitura e, muitas vezes, o ato de ler acaba limitado a apresentar o significado literal das palavras desconhecidas no texto sem que tenha uma progressão para outras etapas (interpretação e produção de sentido).

Por outro lado, compreendemos que a palavra acumula sentido, porque ela é uma corrente de transmissão de valores e ideologias de uma época, por isso sua significância depende do contexto e das condições de produção. Portanto, quando

destacamos o sentido das palavras do texto é interessante destacar que o literal, isto é, o presente no dicionário, não é único e acabado. Vejamos a sequência do ato de interpretar do P.(B):

Ex.	236	ALU. 3- Brando?
Ex.	237	P. (B)- Brando, vamos lá! “Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali [...]”, pelo contexto dar pra ter ideia do que seria esse “brando”? “As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela [...]”, dar pra vocês compreenderem o que seria esse “brando”? Deixa eu vê outro momento que esse brando aparece. Para vê se vocês conseguem compreender. Vamos vê Alguém achou aí “brando” em outro momento?
Ex.	238	ALU. 4- Achei. “As cocadas moreninha de ponto brando”.
Ex.	239	P. (B)- Não, outra passagem. Diga aí. Vamos lá! “As cocadas moreninhas, de ponto brando [...]”, o que seria esse “ponto brando”? O que vocês conseguem compreender nessa situação aí?
Ex.	240	ALU. 5- Ponto certo.
Ex.	241	P. (B)- Ponto certo, ponto certo. “As cocadas moreninha, de ponto brando, atravessadas aqui e ali [...]”. Como vocês compreendem esse “brando”? O que é que vem antes dessa informação? “Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas, tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, [...]”. E aí, o que seria esse “ponto brando”? O que vocês acham que é “brando”? Algo que, muito forte? Você acham que é algo muito forte, chamativo? O que você acham que é “brando”? Quando se estar cozinhando já ouviram falar assim é deixe no “ponto brando”?
Ex.	242	ALU. 3- Brando [ponto certo].
Ex.	243	P. (B)- Ponto certo e no ponto leve, no ponto leve para não prejudicar a

		comida. Então, vai cozinhar, vai assar naquela mesma sequencia. Então, “brando” aí, veio no sentido de? Essa cocada o que ela tinha? Ela tava boa já?
--	--	---

Nesses exemplos acima, o professor recorre ao texto para explicar o sentido da palavra *brando*. Constatamos as vozes do professor, aluno e texto, na etapa de interpretação. O P.(B) utiliza a estratégia de perguntas/respostas para questionar o sentido da palavra. O sentido construído pelo aluno é *ponto certo, ponto leve*. Nos exemplos 241 e 243 P.(B) apresenta outro sentido para o termo e estabelece um diálogo dos alunos com o texto.

Compreendemos o ato de interpretar como ir além da construção linguística que formam os enunciados e explorar o que está fora dela, vozes que se inter cruzam e produzem sentido. A prática da leitura é um ato interativo e social, por isso a contextualização é importante nesse processo. Enquanto o P. (B) se deteve em construir vocabulário muito outros sentidos foram deixados de lado durante a interpretação do texto.

O aluno participa do ato de ler na escola, mas as estratégias do professor estão voltadas para a formação do vocabulário e questões linguísticas. Entendemos que são etapas importantes, porque estão ligadas ao estilo do gênero, mas não podem constituir uma finalidade da atividade de leitura. No decorrer da aula, o professor utiliza perguntas/respostas e a interação para pontuar sentidos explícitos no texto.

Ex.	250	P. (B)- Depois de guardadas. Onde foi que essas cocadas foram colocadas, gente?
Ex.	251	ALU. 10- Na terrina.
Ex.	252	P. (B)- Depois da terrina. O que foi que a mulher pegou e colocou o que?
Ex.	253	ALU. 9- Na prateleira?
Ex.	254	P. (B)- Não, antes. “Apanhou um papel pardo sujo, [...]”, e fez o que com esse “papel”?
Ex.	255	ALU. 7- Estendidas.
Ex.	256	P. (B)- No chão e o que foi que ela colocou em cima desse papel?
Ex.	257	ALU. 2- A cocada.

Ex.	258	P. (B)- A cocada. Então, essa cocada estava boa, já? Pra ela colocar lá no chão. Aí depois disso, que ela colocou a cocada lá no chão o que foi que ela fez? A narradora aí. A tia da narradora, fez o que? Chamou quem?
Ex.	259	ALU. 4- Trovador, os cachorro [os cachorros].
Ex.	260	P. (B)- Quem é trovador, os cachorros. Então, o cachorro é quem vai comer aquela cocada que ela pôs no chão. Será que as cocadas estavam boas? Então, a cocada tinha um “ponto brando”, alguma coisa em cima dela que chamava à atenção da narradora do texto. Ela observou que aquelas cocadas elas tinham alguma penugem “branda”, aquela corzinha clarinha, de leve, e depois ela vai justificar que é o que? A penugem, ou seja, a cocadas estava o que? Mofada. Já perceberam algo mofado como é que fica?
Ex.	261	ALU. 5- Já.
Ex.	262	ALU. 1- Fica aquela espuma branca.
Ex.	263	P. (B)- Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras palavras?

Nesses exemplos, os diálogos entre professor/aluno e aluno/professor são evidentes. As perguntas do professor estão relacionadas às informações presentes no texto que são localizadas facilmente pelo aluno. Os sentidos construídos ficam limitados ao explicitamente presente no conto, sem exigir nem um esforço, constatados nas respostas dos alunos, exemplos 251, 253, 255, 257 e 259. As vozes que estão além do dito e que estão relacionadas à temática não são explicitadas.

A concepção tradicional do P.(B) impede que o ato de interpretar avance e as possíveis leituras surjam, porque o sentido, para ele, está arraigado nas palavras, frases, ou seja, dependente exclusivamente da forma. Na perspectiva que adotamos nesse trabalho, o sentido é construído na interação entre leitor/autor/texto, tecidos pelos fios dialógicos da linguagem nos diferentes contextos de interação, época e situação em que os interlocutores estão envolvidos. No exemplo seguinte, fica claro que a intenção do professor é construir vocabulário:

Ex.	263	P. (B)- Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras
------------	------------	--

		palavras?
--	--	-----------

Na primeira aula do P.(B) verificamos que a leitura é compreensão do vocabulário e não como uma atividade compreensiva responsiva de produção de sentido entre leitor/autor/texto, como propõe na atualidade Almeida (2013). A palavra não é compreendida como um fio condutor de valores e ideologias, mas como portadora de um sentido literal e que deve ser apreendido pelo leitor.

Averiguamos também que P.(B) utiliza algumas estratégias do ato interativo de ler na escola e elas são responsáveis pela produção de sentidos prévios dos alunos com relação à crônica. No entanto, não há uma menção a vida e obra da autora, conforme perspectiva dialógica da leitura de Almeida (2004) que propõe o diálogo entre os interlocutores da sala de aula para a compreensão do texto lido. Ainda na primeira aula, o docente afirma que irá realizar a interpretação do texto na próxima aula.

Na segunda aula do P.(B), verificamos que é realizada novamente uma leitura compartilhada do conto e no final de cada trecho lido, o docente volta a insistir na técnica de reconhecer palavras para entender o seu significado. As estratégias utilizadas pelo professor, por meio de perguntas/respostas têm como finalidade o entendimento do maior número possível de palavras cujo significado os alunos desconhecem. Essa concepção tradicional da leitura perdurou ao longo do ensino, porém não é satisfatória à construção do sentido na escola. Ela prioriza o levantamento de nomenclaturas desvinculadas da prática reflexiva das situações reais de uso da linguagem nos diferentes contextos de uso.

Além disso, o ato de ler é uma prática dialógica de construção de conhecimento que ocorre por meio da interação entre o leitor/autor/texto e essa relação proporciona o acionamento de vozes que entrecruzam dialogicamente na enunciação, por meio do diálogo entre os envolvidos na compreensão do texto que produzem os sentidos. Nesse sentido, a concepção de leitura do professor é crucial no desenvolvimento das estratégias de leitura e construção de sentido na sala de aula. Ele continua a perguntar aos alunos se há mais algum termo cujo significado eles não conhecem. Com a palavra, o docente:

Ex.	284	P. (B)- Ok. E nessa parte, C., algum termo?
Ex.	288	P. (B)- Muito bem, “e só fez Hiii...”, e nessa parte algum termo do

		vocabulário? Almo...gamela também. Tudo isso são substantivos que estão relacionados a aquilo onde se produz a cocada, Então, panela, no caso da gamela, é uma panela grande. É uma panela de fazer feijoadada. Certo? Já quando você fala em almofariz de bronze. Então, são aquelas panelas de metal. Não sei se vocês já chegaram a observar em alguma loja ou restaurante umas panelas brilhosa que eles colocam como decoração assim na parede. Umas panelas grande. Então, são panelas de metal e ela é muito utilizada no interior ela é muito utilizada exatamente para fazer cocada. Muito bem. ÉÉÉ, Vinicius, continue a leitura.
--	--	---

No trecho acima, verificamos a continuidade no uso de estratégias interativas e perguntas/respostas com a finalidade de assimilar o vocabulário de palavras desconhecidas do texto lido. Além disso, novamente aparecem os marcadores conversacionais “Muito bem” e “Então” que são característicos da estratégia explicativa utilizada pelo docente no desenvolvimento da aula de leitura, como também a explicação “Tudo isso são substantivos que estão relacionados a aquilo onde se produz a cocada” indica o uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Portanto, o ato de ler na escola, muitas vezes, é resumido ao ensino de nomenclaturas e assimilação de vocabulário, constituindo um ensino tradicional, pois o texto é desvinculado da prática social, campo comunicativo, época, meio de circulação e autoria.

As vozes dos alunos vão aparecer na identificação das palavras que desconhecem os sentidos:

Ex.	269	ALUN. 1 Tacho.
Ex.	270	P. (B)- Tacho de cobre?
Ex.	271	ALUN. 2 tacho é uma ...
Ex.	272	P. (B)- Tacho é uma espécie de panela
Ex.	273	ALUN. 2 Professor o que é losangos?
Ex.	289	ALUN. 2 Professor, professor, quitanda?
Ex.	293	ALUN. 3- Perdigueiro.
Ex.	294	P. (B)- Perdigueiro. O que vocês acham que seja perdigueiro? Tá fácil. “Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o

		Trovador, um perdigueiro...”
Ex.	295	ALUN. 7- A raça.
Ex.	296	P. (B)- A raça do cachorro. Ok? Tem mais algum outro termo?
Ex.	297	ALUN. 8- Bolor?
Ex.	298	P. (B)- É um bolo só que não é um bolo de comer. É um bolo de mofo. Certo? Então, quando nós falamos de bolor, nós estamos falando daquela manchinha aveludada. Sério, quando nós encontramos algo mofado, aquela penugenzinha, por isso ficou brando. Ela começou a observar de longe um ponto branco. Esse ponto forte é exatamente o bolor. Brando, um ponto brando que ela observava. Vamos lá! EH, EH, EH, EH T.

Nesses exemplos, identificamos, nas vozes dos alunos, o desconhecimento de algumas palavras do texto e o interesse de participarem e interagirem com a turma e o professor. Esse interesse é fundamental na construção do sentido do texto, porque é nessa construção que os sentidos surgem e é avaliado pelos interlocutores da aula e relacionado com o contexto de produção do texto, podemos destacar *tacho* (espécie de panela), *perdigueiro* (raça) e bolor (manchinha aveludada). Por outro lado, P.(B) não consegue avançar nessa leitura, porque não estabelece uma relação com o todo da temática, isto é, com outras possibilidades de sentidos que estão além do texto, dependentes de um olhar interpretativo reflexivo e dialógico das camadas que envolvem e tecem os fios do texto.

No ato interpretativo da leitura, o elemento conteúdo temático do gênero não é explorado adequadamente pelo P.(B), as estratégias utilizadas, que poderiam contribuir, para as possíveis leituras permitidas pela temática da crônica são utilizadas com outras intenções que pouco têm relação com a construção do sentido. Ainda na interpretação, ele apresenta algumas características que fazem parte da estrutura composicional desse gênero. Vejamos como ele procede:

Ex.	300	P. (B)- Muito bem. Vamos lá para o processo de compreensão e interpretação do texto. Vamos lá. ÉÉÉ, quando o texto é contado por um personagem que faz parte da história, nós falamos de que tipo de narrador? Narrador em primeira pessoa que se caracteriza como
------------	------------	---

	narrador personagem.
--	----------------------

No fragmento, o P (B) inicia a compreensão e interpretação do conto e por meio da expressão “Vamos lá” convida os alunos a participarem dessa etapa. No entanto, na sequência do seu discurso, não cumpre com todas as etapas da interpretação do texto, mas instiga os alunos a conhecerem o tipo de narrador e reconhecê-lo na estrutura composicional do conto. Na sequência, chama a atenção para os personagens e o tempo cronológico na narrativa.

Aqui constatamos uma etapa da interpretação em que o P.(B) usa a estratégia de interação e pergunta/resposta que, nesse caso, não é o aluno que responde, mas o professor que explica o tipo de narrador do conto. Essa etapa é importante no ensino da leitura, porque o aluno precisa conhecer os elementos que compõem o gênero e que também fazem parte do processo de construção de sentido.

Na perspectiva dialógica da linguagem, o campo específico da comunicação humana é responsável por determinar o conteúdo temático, estilo e estrutura composicional do enunciado como um todo constituinte, por isso é ele é estável. No ato de ler o gênero, esses elementos são indispensáveis no processo de construção de sentido. No exemplo seguinte, o P.(B) continua a explorar a construção composicional do conto:

Ex.	304	P. (B)- Que tipo de personagem seria? [[narrador personagem]] Narrador personagem. ÉÉÉ, esse narrador ele está contando a história no tempo presente ou ele volta ao passado?
------------	------------	---

Detectamos que a estratégia de interação e pergunta/resposta explora os conhecimentos acerca da estrutura composicional do conto, identificando-os por meio de trechos do texto, personagens, marcas temporais, ação e o desenvolvimento do enredo da narrativa. Esses elementos também fazem parte da interpretação, porém de forma contextualizada e ligada aos demais elementos que compõem o gênero. Nesse diálogo, verificamos que o professor levanta questionamentos que diferenciam esse gênero de outros, inclusive, que apresentam também a tipologia narrativa.

No processo dialógico de interpretação, a estrutura das manifestações comunicativas faz parte do sentido. No final da aula, o professor (B) rapidamente

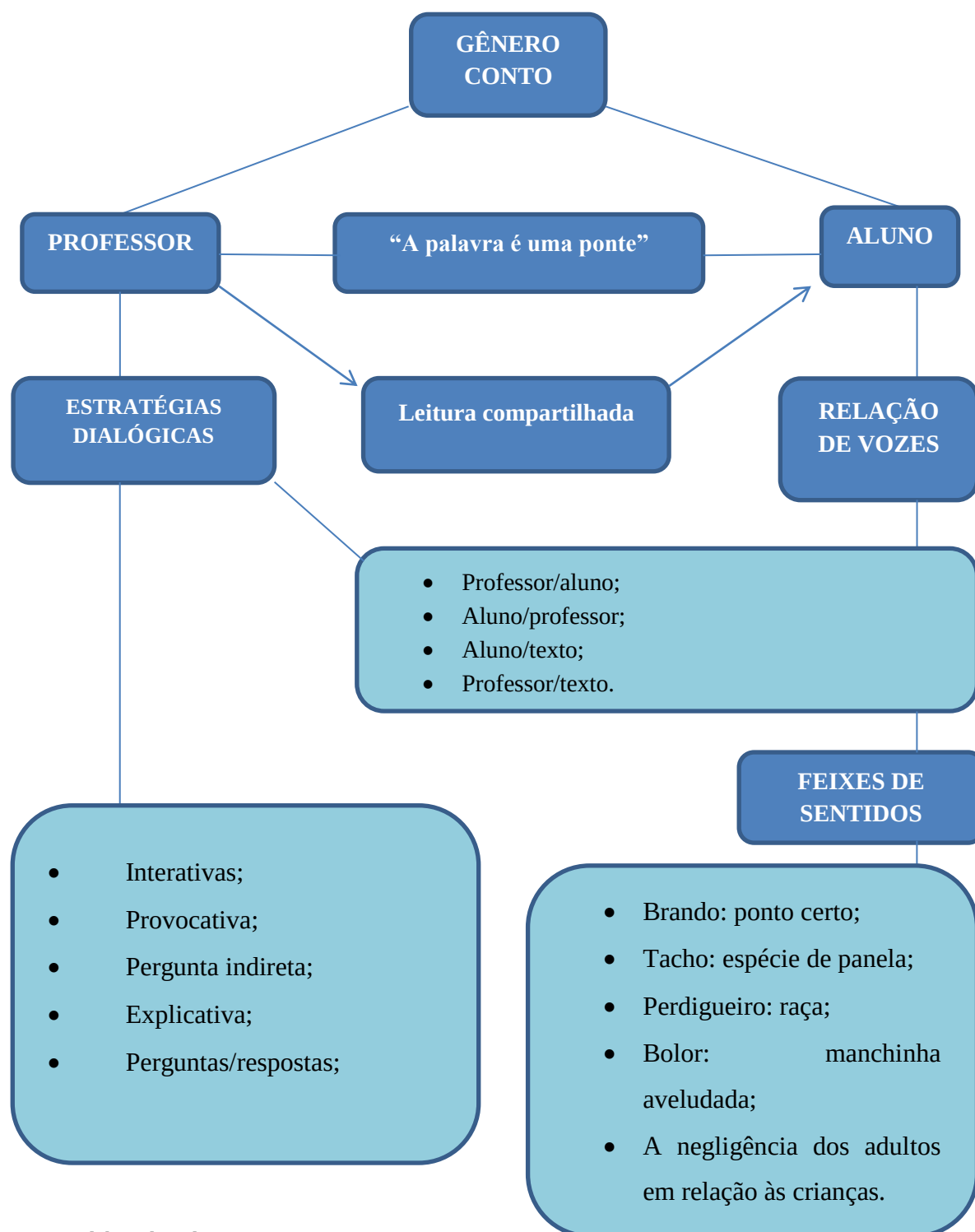
estabelece uma relação entre da leitura e faz algumas perguntas que visam estabelecer uma relação entre o texto e o conhecimento de mundo dos alunos.

Ex.	346	P. (B)- Então, uma ação no dia e todo preparo da cocada que ela vinha seguindo e no outro dia já vai acontecer, muito bem R., olha aí o que o R. achou. Esperava quatro comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei inacessível, que estava lá em cima e ela normalmente não conseguia pegar. Então, será que foi só um dia [com certeza]? Nós não temos especificamente a quantidade mais vamos colocar aí uma semana para nós reconhecermos a ação. Ela acontece num dia de fazer a cocada. Depois vem os outros dias que a personagem fica desejando as cocadas e depois se constata a cocada exatamente pelo fato de ele ter sido guardada ééé, quente. A personagem narradora ela diz aí no final até hoje quando lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta de não ter enfrentado decidida, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro. Então, o que vocês acham? Qual era o desejo da narradora? Então, quando nós começamos que vocês lembraram de algumas fatos alguma coisa se aproximou, lembrou desse texto? Nadinha, nem o fato de fazer a cocada?[o que?] O fato de fazer a cocada e num aconteceu nada inusitada que vocês lembram, como essa de dar as cocadas ao cachorro para o cachorro? Vocês num lembram de fato assim inusitado de alguém que achou aquela comida interessante, num lembra não? Vinicius, você lembra de algum fato relacionado a cocada interessante que a cocada num foi colocada para o cachorro? Só que ajudava, só que ralava o coco [isso]. Vocês gostaram do texto? Gostaram das cocadas também? [[sim, professor]]. Gostaram do texto estrada de ferro de pedra?
-----	-----	--

No exemplo 346, a voz do professor produz um efeito de sentido que é a negligência dos adultos com relação às crianças, porém não aprofunda essa discussão e discute o significado das palavras trabalhadeira e trabalhadora. Nesse fragmento, constatamos também uma estratégia de interação e explicação, porque o professor, após localização de marcas temporais no texto pelo aluno, explica o tempo da ação. Além

disso, as perguntas são direcionadas para estabelecer uma relação entre as experiências dos alunos e o texto. Sabe-se que a interpretação é o momento de levantar as vozes que a leitura permite e relacionar com os conhecimentos de mundo do leitor. Então, no processo dialógico da leitura a construção do sentido acontece por meio da interação entre a tríade leitor/autor/texto e nunca fora dessa relação.

Nas aulas de leitura do P.(B), as estratégias de leitura pouco exploraram o conteúdo temático do conto, mas provocam a interação entre os interlocutores da aula, porém a construção do sentido fica limitada ao sentido literal das palavras, não havendo um avanço na compreensão e interpretação do texto por meio das vozes que vão além do conto *As cocadas*. Ele instiga, quando questiona a atitude dos personagens, porém não avança nas discussões relacionadas, por exemplos, aos valores da época e os de hoje, a rigidez com relação à obediência das crianças e outras vozes que podem surgir no decorrer da interpretação. Vejamos o gráfico resumo dessa análise:

Gráfico 8- Gênero conto: Estratégias, vozes e feixes de sentidos

Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico podemos visualizar as estratégias recorrentes nas aulas de leitura do P.(B), tipo de leitura, vozes e feixes de sentidos. Verificamos que a concepção de leitura tradicional, adotada pelo professor, influi diretamente nos feixes de sentido do gênero crônica. Os sentidos produzidos nas relações entre esses sujeitos da sala de aula estão limitados às palavras cujos significados desconhecem, porém a única temática que vai além do texto aparece na voz do professor, isto, é a negligência dos adultos.

Por outro lado, algumas características da construção composicional são apresentadas e relacionadas ao conto, como o tipo de narrador, o tempo da ação e personagens. O estilo do gênero não foi abordado na aula de leitura. Nesse sentido, as estratégias que contribuíram para os efeitos de sentido da crônica estão detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 4- Seleção das estratégias do P.(B) mais e menos relevantes

Estratégias mais relevantes	Estratégia menos relevante
• Interativas; • Provocativa; • Explicativa; • Perguntas/respostas.	• Pergunta indireta.

Fonte: Elaborado pelo autor

As estratégias mais relevantes, detalhadas no quadro, mostram-se mais significativas à construção de sentido, porque estimulam a participação ativa do aluno no processo de compreensão e interpretação do texto. Além disso, ressaltamos a importância da abordagem dialógica do ato de ler na escola, porque permite as possíveis leituras do texto na relação leitor/autor/ texto e compreende que a palavra é a corrente de transmissão de vozes sócio-históricas responsáveis pela produção de sentido da crônica. A estratégia menos interessante nos efeitos de sentidos do texto foi a pergunta indireta, porque não estimula diretamente a participação do aluno no processo de construção de sentido, além disso ela não é recorrente no desenvolver das aulas do P (B).

Na interpretação verificamos que a construção composicional é positiva, porque as estratégias usadas pelo professor estimulam os alunos a perceberem as características

que identificam o gênero como conto, como também as experiências apresentadas por eles no início da primeira aula.

Na seção seguinte, abordaremos algumas questões da compreensão responsiva dos alunos nos gêneros conto e crônica.

5.3 Compreensão responsiva dos alunos nas aulas de leitura do conto e da crônica

Nos diálogos produzidos com o gênero crônica, os alunos participam ativamente do processo de construção de sentido e a compreensão responsiva é o resultado do processo de interação entre P.(A), aluno e texto. As estratégias de leitura utilizadas pelo P. (A) contribuem para o posicionamento ativo e responsivo nas aulas de leitura do 9º ano do ensino fundamental. As manifestações responsivas são verificadas nas respostas dos alunos à crônica *Atitude suspeita*. Nesse sentido, destacamos alguns posicionamentos do professor e trechos de respostas que indicam uma compreensão responsiva do aluno em relação ao texto. O P.(A) questiona indiretamente: [...] *assim eu queria que vocês falassem alguma coisa*. Vejamos a voz do aluno acerca do pedido do professor:

AL. 12- Eu acho que as pessoas jogam muito pela aparência [...].

AL. 1- Sem nem uma prova eles seguiram o rapaz e prenderam.

AL. 13- Se a pessoa vê uma pessoa bem arrumada, bem vestida, na verdade aquela pessoa é uma pessoa ruim e a pessoa que agente está jogando é uma pessoa boa.

Nas respostas dos alunos, verificamos um posicionamento ativo em relação ao questionamento do professor, pois as respostas vão além do dito literalmente no texto e constroem os sentidos. Assim, a compreensão responsiva é uma reação dos alunos, uma contrapalavra, a atitude dos policiais, isto é, a discordância acerca da atitude desses agentes. A palavra, nesse contexto, é o veículo de transmissão de valores que provocam uma atitude responsiva dos alunos.

Constatamos também que a compreensão, realmente, é de natureza responsiva, porque ela possibilita o aluno se tornar falante, favorecendo o elo dialógico de sentido da crônica, ou seja, a construção de sentido nas aulas de leitura. Ademais, a compreensão responsiva é manifestada de diferentes formas pelos alunos, porque instiga

o aluno a refletir, produzir, avaliar o que o texto diz e debater a partir da sua visão de mundo e do autor.

Compreendemos que as manifestações responsivas contribuem para o ensino de da leitura, porque é o resultado de um processo ativo e interativo entre os interlocutores da sala de aula com o texto. Nesse sentido, o aluno é o sujeito do seu próprio aprendizado, porque ele compreende os fios dialógicos de sentidos veiculados nas diferentes atividades interativas da linguagem com o texto na escola. A voz do P.(A) soa: *Que não era maloqueiro era somente o estilo de vida [exatamente]. Se o país melhorar, só basta olhar para dentro de si e não julgar o outro tomando sua vida como exemplo. Alguém mais quer falar. Bora, Carlinha. Escutar essas meninas aí de trás [Vanessinha]. Vanessinha tá aí hoje? E Carlos num vai falar não? Franciele?+++ Alguém mais vai falar?* Acerca dessa explicação e os posicionamentos diretos de P. (A), vejamos as vozes que foram produzidas:

AL. 35- *Às vezes, professora, os policiais também abusam do poder, eles acham que estão certo (incompreensível) coisa errada.*

AL. 1- *Eu vi na TV que eles pegaram dois delinquentes, aí pegaram duas crianças de 7 anos, uma negra e uma branca, aí colocaram no lugar pra elas ficarem lá pra vê quantas pessoas abordavam. As pessoas abordaram a negra. Três pessoas pararam assim aleatoriamente, pararam e perguntaram quem era ela e se ela estava perdida, aí depois colocaram a menina branca e de vez em quando uma pessoa parando, de minuto e minuto uma pessoa vinha, mais de 30 pessoas pararam pra falar com ela. Eu acho que isso é preconceito.*

Nesses diálogos, verificamos que as relações dialógicas, assumidas entre os interlocutores, produzem posicionamentos criativos dos alunos nas atividades verbais com o texto, porque os alunos agem em relação à crônica, apossando-se dos dizeres nela contida, compreendem e se posicionam de maneira criativa. Na resposta do AL. 35, a compreensão é de que os policiais abusaram do poder e a voz do AL.1 compreende que as pessoas, muitas vezes, julgam pela aparência de maneira preconceituosa. Essas compressões responsivas reforçam a relevância dessa categoria para o ensino da leitura na escola, por demonstrar resultados positivos no ensino de ler na escola, como constatamos nesses resultados.

Por outro lado, verificamos que nem sempre o posicionamento ativo do aluno é produtivo na construção do sentido do gênero na sala de aula, por existe outros fatores que condicionam a compreensão responsiva do texto, como a concepção de ler do professor, as estratégias adotadas por ele, conhecimento de mundo dos alunos e habilidades leitoras já adquiridas e a construção composicional, conteúdo temático e estilo do gênero. Esses fatores são importantes no processo de construção de sentidos em aulas de leitura e exigem um cuidado e atenção do professor de língua portuguesa. Para melhor entendermos, apresentaremos alguns posicionamentos do P.(B) e respostas dos alunos acerca dessa interação. O questionamento indireto do P.(B) seguido de perguntas diretas também é motivador das respostas dos alunos, vejamos:

P.(B) *Você saborearam aí um pouquinho da cocada e eu queria saber se vocês tem algum fato na vida de vocês que esteja relacionado com cocada ou a cocada lembra de alguma coisa [Lembra], de comida [[Risos]], ou de alguma coisa que você tenha vivenciado e a cocada estava no meio.*

P. (B)- *Mas depois comeu, depois que esfriou? Cuidou das mãos? E você, Bruno?*

P. (B)- *E a cocada, tava boa? Falando agora, agora nesse momento vocês falando, vocês lembram no momento o gosto da cocada.*

Acerca desses questionamentos, os alunos produziram os seguintes diálogos:

ALU. 1- *De comida.*

ALU. 3-*são aqueles que, assim, mais ou menos assim perto do São João, aí o povo gosta de fazer (barulho) aí minha tia fez uma cocada aí ela colocou a cocada para esfriar, aí eu pensei que já estava fria aí eu meti a mão assim, aí quanto eu meti me queimei todinha.P*

ALU. 4- *Na casa da minha tia.*

ALU. 4 - *Não, ela fez e eu comi [[risos]].*

ALU. 3-*Eu lembro, essa aqui tá mais gostosa.*

As respostas dos alunos indicam o posicionamento ativo do aluno em relação às perguntas do P.(B) relacionada ao assunto do texto. Essa compreensão é importante no processo de construção do sentido, no entanto, no ato de interpretação, ela deve ser

articulada as ideias do texto, por meio das estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor.

Verificamos que o professor realiza a sondagem acerca do assunto do conto, porém no ato de interpretação a compreensão dos alunos não é tão satisfatória a construção de sentido do texto, porque as estratégias utilizadas ficam restritas às palavras que eles desconhecem o significado no texto, então as réplicas são relacionadas a elas. Vejamos novos questionamentos do P.(B):

P.(B) [...] *E por falar em conhecimento vocabulário, qual dessas palavras aí vocês não conseguiram compreender o significado?*

P. (B)- *Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras palavras?*

P. (B)- *Nessa parte que foi lida tem alguma palavra que uma ou deu pra compreender ?*

P. (B)- *Muito bem, “e só fez Hiii...”, e nessa parte algum termo do vocabulário? [...]*

Essas perguntas provocam uma reação no aluno, porque eles interagem e procuram identificar as palavras e o significado no texto, porém a compreensão ativa que gera as possíveis leituras não acontece e as respostas dos alunos ficam limitadas à identificação e significação das palavras. Vejamos as vozes produzidas pelos alunos na interação verbal:

ALU. 3- *Brando?*

ALU. 4- *Achei. “As cocadas moreninha de ponto brando”.*

ALU. 5- *Ponto certo.*

ALUN. 1 *Tacho.*

ALUN. 2 *tacho é uma ...*

ALUN. 4 *Inacessível.*

ALUN. 2 *Professor, professor, quitanda?*

ALUN. 3- *Perdigueiro.*

Nos posicionamentos ativos dos alunos acima, verificamos que a compreensão e identificação das palavras não contribuem com a construção das possíveis leituras do texto. Nesse sentido, ler é produzir vocabulário e não compreender ativamente as ideias

que circulam no texto, que são produzidas não interações dialógicas entre o leitor/autor/texto.

Os alunos não reagem responsivamente à negligência dos adultos, nem ao controle dos adultos, a voz oprimida das crianças em ter que se contentar em receber duas cocadas. Todas essas e outras leituras são possíveis de serem realizadas e construídas nas interações verbais, porém em nenhuma das respostas dos alunos elas estão presentes. Portanto, as manifestações dos alunos mostram o quanto o professor precisa se atualizar com relação aos procedimentos dialógicos da leitura em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho de dissertação, verificamos que o ato de ler na escola é complexo, exigente e necessita de profissionais capacitados por meio de cursos de formação continuada e programas de pós-graduação com ênfase no ensino de ler na escola, porque o tempo reservado a essa prática é limitado e quando há é descontextualizado e com outras finalidades, como o ensino de gramática e assimilação lexical ou de nomenclaturas. Nesse sentido, somente a perspectiva dialógica de leitura é capaz de transformar a sala de aula num ambiente criativo, porque vê o texto como um todo significativo em que os sentidos são construídos na interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Pelas análises realizadas constatamos que as estratégias de leitura do professor contribuem para a construção do sentido do gênero conto e crônica no 9º ano do ensino fundamental, são elas: interativas, aditivas, explicativa, perguntas/respostas, perguntas indiretas, retomadas, exemplificações e provocadoras. Todas essas estratégias surgem por meio das várias vozes entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/texto, professor/texto que formam a teia dialógica dos possíveis sentidos do texto. Essas relações dialógicas constituem o processo de leitura na sala e respondem a nossa pergunta de pesquisa.

Verificamos que nas estratégias do ato de ler na escola, a palavra é a ponte das relações interativas entre os interlocutores, porque ela é um signo social capaz de transmitir valores e ideologias nas interações verbais da linguagem. Na interpretação, observamos que não existe um lugar fixo de sentido, porque ele não está pronto no aluno, no professor nem no texto, mas nas relações dialógicas entre esses interlocutores do aprendizado na escola.

Ressaltamos ainda que a utilização de estratégias promove os diálogos dos alunos com o texto e com os demais participantes do processo de aprendizagem, porque o sujeito se constitui e é constituído na relação com o outro nas atividades comunicativas. As estratégias do professor são dinâmicas e produtivas no processo de construção do sentido, pois promove interações, explicações, as perguntas/respostas, as exemplificações, as retomadas, as provocações e as adições que promovem o diálogo com o aluno e consequentemente os feixes de sentidos dos gêneros conto e crônica nas aulas de leituras.

Observamos que não existem estratégias fixas e determinadas para ler o gênero, mas algumas são utilizadas com mais frequência, como as interativas, explicativas e perguntas/respostas. Além disso, suas escolhas dependem primeiramente da concepção de ler do professor, objetivos da aula, propósito comunicativo e escolha do gênero. Nas aulas, as estratégias se modificam conforme as relações dialógicas entre os sujeitos da construção do sentido do texto e as estratégias selecionadas para aquele público a ser alcançado.

Nesse contexto, constatamos que o uso das estratégias de leitura na perspectiva dialógica de leitura favorece o diálogo dos alunos com o professor e o texto e, nessas relações, outras vozes sócio-históricas surgem e participam da formação da cadeia discursiva de produção e construção de sentido.

Nas aulas de leitura do P.(A) a ênfase foi o conteúdo temático do texto e detectamos que, apesar do professor não enfatizar o autor, como prevê Almeida (2004) quando ressalta que a leitura e interação entre leitor/autor/texto, proposta a qual também nos pautamos, as possíveis leituras surgem nas relações interativas entre professor/aluno/texto e os efeitos de sentido são reais e significativos.

Ainda nesse contexto, observamos que a compreensão responsiva provoca posicionamentos ativos responsivos que são criativos e pertinentes às possíveis leituras permitidas pelo gênero crônica nas aulas de leitura. Nesse sentido, defendemos que o sentido não tem um lugar fixo e que as estratégias de leitura do professor são essenciais ao ensino de ler na escola, por proporcionar a formação de feixes de sentidos que são frutos do processo compreensivo responsivo do aluno e consequentemente da construção de sentido do texto.

Constatamos também que diferentemente das aulas anteriores do P. (A), o P.(B) que realizou a leitura do conto não obteve efeitos produtivos na construção do sentido do todo do texto, ou seja, as leituras permitidas pelo contexto, propósito, o tema, condições sócio-históricas não foram consideradas durante a interpretação do gênero. Esse fator é resultado da concepção tradicional de leitura, predominante nas suas aulas, que prioriza a construção do vocabulário do aluno e aspectos linguísticos em detrimento da compreensão do conto. Por outro lado, avaliamos como positivo a etapa de reflexão sobre a estrutura composicional do conto, porque os alunos identificaram algumas características que o compõe e o identificam como esse e não outro gênero.

Nos diálogos dos alunos, verificamos que as respostas são posicionamentos relacionados à identificação de palavras e o sentido, o que afeta a compreensão responsiva que também é responsável pela construção das leituras do texto.

Assim, apontamos que a escola carece da perspectiva dialógica da leitura e formação adequada dos profissionais para abordar os diferentes modos de lê e vê o texto nas interações verbais permeadas pela linguagem. Nessa proposta da ADD, o ponto de partida do ato de ler na escola sempre é o gênero e a sua função comunicativa e social nos campos de atividade humana. Portanto, no ato de interpretação do gênero esses e outros fatores extralinguísticos participam da construção do sentido que acontece a partir das relações dialógicas entre os sujeitos leitores.

Afirmamos que na dinâmica da sala de aula, o sentido é sempre construído, não tendo um lugar prefixado. Ele se estabelece nas relações dialógicas assumidas entre leitor/autor/texto.

As reflexões permitidas por nossa pesquisa visam intensificar os estudos na área de leitura na escola, como também mostrar o quanto é relevante às estratégias de leituras do professor na perspectiva dialógica de construção de sentido na sala de aula. Esperamos também que essa visão possa atingir o mais rápido possível o ensino de língua portuguesa, tendo em vista as dificuldades que o professor ainda encontra na abordagem do gênero na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As múltiplas da leitura:** a construção dos modos de ler. Graphos (João Pessoa), 2008.

_____. **O desafio de ler e escrever:** experiências com a formação docente. [recurso eletrônico] / Maria de Fátima Almeida. – João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

_____. **Os movimentos discursivos do leitor na construção do sentido na sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2013, v.1. p.227.

_____. **Vivências dialógicas:** entre a teoria e ensino de língua portuguesa. João Pessoa: ideia, 2015.

ANGELO, Cristiane Malinoski; MENEGASSI, Renilson José. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. In: **Linguagem & Ensino.** Pelotas, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (1895-1975). **Os gêneros do discurso.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2016.

_____. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (Volochninov). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. 16ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

_____. (1895-1975). Teoria do romance I: **A estilística.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 34, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar,** 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias do círculo linguístico de Bakhtin. São Paulo. Ed.: Parábola, 2009.

FRANÇOIS F. et al. **Conduites linguistiques chez le jeune enfant.** Presses Universitaires de France, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos. Ed.: Pedro & João, 2010.

SILVA, Rivaldete Maria Oliveira da; ALMEIDA, Maria de Fátima. **A palavra como signo ideológico no gênero denúncia em processo de crime por homicídio.** ReVEL, vol. 12, n. 23, 2014. [www.revel.inf.br].

Silva, Telma Cristina Gomes da. **A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos**: uma abordagem dialógica / Telma Cristina Gomes da Silva.- João Pessoa, PB. Orientadora: Maria de Fátima Almeida. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA, 2015.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP, 2009.

VASCONCELOS, Gregório Pereira de. **Estratégias interativas docentes em fóruns de discussão do ensino a distância**: uma abordagem enunciativa. Orientador: Pedro Farias Francelino. Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING, João Pessoa, 2012. 119f. : il.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem / The notion of active responsive understanding in the teaching and learning process. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso** vol.7 no.1 São Paulo Jan./June 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S217645732012000100015>, acesso em 01 de abril de 2016.

APÊNDICE A

Primeira aula do professor A		
Ex.	1.	P (A)- Vamos ler uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo que se chama atitude suspeita, depois da leitura vocês vão dizer o que entenderam dessa crônica.
Ex.	2.	P (A)- Inicia a litura: Atitude suspeita Sempre me intriga a notícia de que algo foi preso “em atitude suspeita”. É frase cheia de significados. Existiram atitudes inocentes e atitudes duvidosas diante da vida e das coisas e qualquer um de nós estria sujeito a, distraidamente, assumir uma atitude que dá cadeia!
		— Delegado, prendemos este cidadão em atitude suspeita.
		— Ah, um daqueles, é? Como era a sua atitude?
		— Suspeita.
		— Compreendo. Bom trabalho, rapazes. E o que é que ele alega?
		— Diz que não estava fazendo nada e protestou contra a prisão.
		— Hmm. Suspeitíssimo não. Se fosse inocente não teria medo de vir dar explicações.
		— Mas eu não tenho o que explicar! Sou inocente!
		— É o que todos dizem, meu caro. A sua situação é preta. Temos ordem de limpar a cidade de pessoas em atitudes suspeitas.
		— Mas eu não só estava esperando o ônibus!
		— Ele fingia que estava esperando um ônibus, delegado. Foi o que despertou a nossa suspeita.
		— Ah! Aposto que não havia nem uma parada de ônibus por perto. Como é que ele explicou isso?
		— Havia uma parada sim, delegado. O que confirmou a nossa suspeita. Ele obviamente escolheu uma parada de ônibus para fingir que esperava o ônibus sem despertar suspeita.
		— E o cara-de-pau ainda se declara inocente! Quer dizer que passava o ônibus e ele ali fingindo que o próximo é que era o dele? A gente vê cada uma...
		— Não senhor, delegado. No primeiro ônibus que apareceu ali ele ia subir,

		mas nós agarramos ele primeiro.
		— Era o meu ônibus, o ônibus que eu pego todos os dias para ir para casa! Sou inocente!
		— É a segunda vez que o senhor se declara inocente, o que é muito suspeito. Se é mesmo inocente, por que insistir tanto que é?
		— E se me declarar culpado, o senhor vai me considerar inocente?
		— Claro que não. Nenhum inocente se declara culpado, mas todo culpado se declara inocente. Se o senhor é tão inocente assim, por que estava tentando fugir?
		— Fugir, como?
		— Mas eu não tentava fugir. Era o meu ônibus, o que eu tomo sempre!
		— Ora, meu amigo. O senhor pensa que alguém aqui é criança? O senhor estava fingindo que esperava um ônibus, em atitude suspeita, quando suspeitou destes dois agentes da lei ao seu lado. Tentou fugir e...
		— Foi isso mesmo. Isso mesmo! Tentei fugir deles.
		— Ah, uma confissão!
		— Porque eles estavam em atitude suspeita, como o delegado acaba de dizer.
		— O quê? Pense bem no que o senhor está dizendo. O senhor acusa estes dois agentes da lei de estarem em atitude suspeita?
		— Acuso. Estavam fingindo que esperavam um ônibus e na verdade estavam me vigiando. Suspeitei da atitude deles e tentei fugir!
		— Delegado...
		— Calem-se! A conversa agora é outra. Como é que vocês querem que o público nos respeite se nós também andamos por aí em atitude suspeita? Temos que dar o exemplo. O cidadão pode ir embora. Está solto. Quanto a vocês...
		— Delegado, com todo o respeito, achamos que esta atitude, mandando soltar um suspeito que confessou estar em atitude suspeita é um pouco...
		— Um pouco? Um pouco?
		— Suspeita.
Ex.	3.	P (A)- Então, gente, você virão aí É uma crônica, né? que narra um fato que aconteceu, toda crônica ela narra o que aconteceu ou que pode

		acontecer. E aqui está mostrando o que uma, o que acontece no dia- a- dia, né? Que nós é estamos com a violência ai e ficamos em locais que nós desconfiamos de todo mundo. Se agente tá numa parada de ônibus fica olhando de um lado para outro pra ver se tem alguma coisa, né? Essa é nossa realidade. Agora eu queria que cada um falasse o que vocês entenderam por essa crônica.
Ex.	4.	B. 1- Isso mostra que é o é esse suspeito ele tava no lugar errado, na hora errada, se ele era inocente.
Ex.	5.	A. 2- O delegado pensou que ele estava fugindo.
Ex.	6.	P (A) - Mais. (incompreensível)
Ex.	7.	P (A) - Bora, gente.
Ex.	8.	A. 3- Pode ser também que nem tudo que agente vê é o que se parece
Ex.	9.	A. 4- Eu acho assim que eles foram injustos, era pra estar atrás de quem era acusado de verdade, eles estavam atrás de um inocente
		++
Ex.	10.	P (A) - Mais
		++
		((interrupção do áudio a pedido de P1))
		+++
Ex.	11.	A. 1- Eu acho que os policiais que prenderam o suspeito eles mesmo estando errado ainda queriam dizer que o delegado estava com atitude errada por ter soltado o inocente.
Ex.	12.	A. 5- Essa crônica tenta mostrar que as aparências enganam que nem tudo que está por dentro é o que está por fora, nem tudo que está por fora está por dentro. É como aquele ditado: não jogue o livro pela capa.
Ex.	13.	A. 6- Isso significa também que os agentes estavam em atitude suspeita, ou seja, eles desconfiavam de um inocente (diziam por senhor que não), mas eles também lutavam. Então, eles também não têm direito de jogar ninguém.
Ex.	14.	A. 1- Porque sem prova nenhuma, mas eles ainda estavam seguindo o cara, vigiando, o inocente, né?
		++
Ex.	15.	A. 7- Se eles estivessem esperando um pouco mais (pra que ele ter

		dado) uma pista concreta que estavam fazendo algo de errado [talvez eles estavam com armação]
		(20)
Ex.	16.	P (A)- Bora, gente, falando.
Ex.	17.	A. 8- E assim (incompreensível) agente pode ter um atitude que é normal para agente naturalmente uma coisa que agente faz todos os dias, mas que sempre pode ser suspeita para outras pessoas. Foi no caso do cara que estava que ele estava esperando o ônibus estava uma coisa normal que ele disse que fazia todos os dias e os dois agentes suspeitaram dele e quando eles foram falar com o delegado é o cara da parada de ônibus também suspeitou dele, porque eles estavam fingindo, já eles, e do delegado por ele ter liberado o inocente os dois agentes também suspeitaram dele. Então, às vezes, estamos fazendo uma coisa que é supernormal para agente, mas às vezes as outras pessoas (riso) desconfiam.
Ex.	18.	P (A)- Bora
Ex.	19.	A. 9- Assim professora o que eu entendi sobre essa crônica e que hoje em dia agente acha todo mundo suspeito em questão que tem muita violência, furtos e tal ai pela questão que agente julga até agente mesmo comete esse erro de jogar gente não sendo suspeita, só isso mesmo
		(30)

APÊNDICE B

Segunda aula do professor A		
Ex.	20.	P. (A)- Vamos, né, retomar nossa aula que falamos sobre aquela crônica de Luiz Fernando Verissimo que fala atitude suspeita, né? E a moral da história aqui é que nós julgamos as pessoas por aparência. É isso que nos mostra, né? Então, eu queria que vocês falassem um pouco o que vocês entenderam por essa crônica. Vocês sabem que a crônica é uma narrativa que pode ter acontecido, é uma coisa real ou imaginária. Se nós levássemos para nossa vida isso aí acontece que nós julgamos as pessoas pela aparência, né? Um exemplo, se a gente vai, eu mesma se eu tiver dirigindo daqui pra escola se para uma moto do meu lado, eu já penso que é um assalto, às vezes, nem é, né? Então, assim nós julgamos, nós precisamos corrigir isso, apesar que a violência está aí é que nos leva é a tomar essas decisões, né? Então, assim eu queria que vocês falassem alguma coisa.
Ex.	21.	AL. 10- (incompreensível) investigar as pessoas para depois primeiro eles acusarem as pessoas.
Ex.	22.	AL. 11- Aconteceu uma coisa bem parecida lá na rua de casa teve um assalto iam assaltar o mercado da esquina aí pega o menino foi avisar desse assalto que ia ter e só pelo fato de ele ser negro aí pegou e os assaltantes ficaram na esquina o cara todo arrumadin, ajeitadin, todo bonitin, Aí pelo simples fato do menino ser negro e estar perto os policiais saíram correndo atrás dele e deixou os bandidos fugir.
Ex.	23.	AL. 12- Eu acho que as pessoas jogam muito pela aparência, assim se você vê um cara tatuado, o cara com pierceng ou a roupa dele (incompreensível), você acha que quer se expor [muitas vezes agente julga pela aparência, mas muitas vezes a pessoa num sabe se é ou não].
Ex.	24.	AL. 13- Se a pessoa vê uma pessoa bem arrumada, bem vestida, na verdade aquela pessoa é uma pessoa ruim e a pessoa que agente tá jogando é uma pessoa boa.
Ex.	25.	P. (A)- 1 bora, quem vai falar mais?
Ex.	26.	AL. 14- Nós quisemos esperado um pouquinho mais pra ver (incompreensível) aí quando ele chegar uma coisa que num tem nada a ver.

Ex.	27.	P. (A)- E ai, quem vai falar mais?++ pode falar tenha vergonha não ++ bora, gente, falando, dizendo a opinião de vocês ++ alguém mais vai falar. Vocês acham que os policiais agiram certo?
Ex.	28.	Todos: NÃO
Ex.	29.	P. (A)- Por quê?
		(incompreensível)
Ex.	30.	AL. 1- Sem nem uma prova eles seguiram o rapaz e prenderam.
Ex.	31.	AL. 1- Eles suspeitaram, só não tinham certeza.
Ex.	32.	AL. 16- Assim, eles duvidaram.
Ex.	33.	AL. 16- Assim, o tempo que eles estavam perdendo é é abordando esse rapaz eles poderiam tá numa periferia, em alguma outra ocorrência, porque se eu fosse uma pessoa de atitude suspeita eu num negaria não pra eles não, eu dizia, falava, eu me defenderia como eles se defendeu e também eu correria atrás dos meus direitos, por que isso foi errado. Eu, no meu caso, eu cuidava. +
Ex.	34.	P. (A)- Quem mais vai falar?++Alguém mais quer falar? estão com vergonha, é? Gente, nós precisamos ouvir a opinião de vocês. Só a professora que tem opinião, vocês também tem. Bora, A.? Quem vai mais falar? Alguém mais. Eu nunca vi vocês tão envergonhado como hoje. (incompreensível) tudo quietinho.
Ex.	35.	AL. 17- É porque o jeito que o mundo está hoje as pessoa gostam de jogar o livro pela capa, por exemplo, se ver um menino com brinco na orelha, boné, chega ali na frente e entrega, agora se ver bem vestido não entregam. O que eu acho errado também que, assim, eles deviriam tanto olhar quem é realmente a imagem, como quem que não mais pior que ele só julgam pela aparência assim só de roupa. Eles preferem julgar pela aparência do que realmente investigar o que acontece.
Ex.	36.	P. (A)- Mas sara isso é um defeito que nós temos, certo? O texto tá falando uma realidade é é que acontece.
Ex.	37.	AL. 17- Acontece.
Ex.	38.	P. (A)- Né? Acontece diariamente quando F. falou que quando a pessoa ver uma pessoa tatuada, de brinco, né? Já pensam que ele é maloqueiro e, às vezes, nem é. É um estilo de vida dele, mas porque acontece isso, né?

		Porque quando (incompreensível), assim, isso é difícil. Pode falar, nós estamos só conversando, fale I.
Ex.	39.	AL. 18- Professora é, às vezes, agente julga as pessoas e nem percebe hoje tinha uma novata aqui na escola. Aí eu e F. começou a falar um monte de coisa dela e nem quando a mãe chegou, como C., com tudo de bom, agente já julgava. Agente falava: -Ah, essa menina é num sei o que, essa menina num presta, só pelo jeito dela ser. Depois que agente conhece, depois que a pessoa vai prestar a atenção, investigar como a pessoa é, aí agente percebe que a pessoa não é aquilo que agente pensou.
Ex.	40.	P. (A)- e por que quando chega uma aluna novata na escola vocês botam cara feia para ela?
Ex.	41.	AL. 19- Pois é
Ex.	42.	AL. 20- Porque agente julga [porque ela é mais bonita que eu]
Ex.	43.	P. (A)- Julgam, mas agente tem que, por que vocês julgam? Porque você num julgam pra melhor, só julgam pra pior, que aquela aluna é isso e aquilo, porque num elogia também, né?
		(Incompreensível)
Ex.	44.	AL. 21- é inveja ((risos)).
Ex.	45.	AL. 1- Acha que vai pegar os (incompreensível). ((risos)).
Ex.	46.	Todos: é.
		((Risos))
Ex.	47.	AL. 21- A inveja mata.
Ex.	48.	AL. 22- Aí meus amigos vai ficar olhando pra ela, aí meus amigos vai querer pegar ela [aí me deixa de lado] aí acaba jogando sem resolver.
Ex.	49.	P. (A)- bora, e aí, A. ia dizer o que?
Ex.	50.	AL. 23- Ficou doidinho pela menina.
Ex.	51.	AL. 24- Eu acho assim que o que eles fizeram não perdoa o acontecimento, todos aconteceram, porque já que eles pensavam que essas pessoas eram erradas, eles só iam para a causa errada. Então, eles quiseram impedir o que eles iam fazer. Eu estou sou apresentando, é claro, mas eles queriam impedir.
Ex.	52.	P. (A)- D. acho que se vocês lembram lá no texto dizia assim que tanto os

		policiais desconfiavam do rapaz, como o rapa desconfiava dos policiais. Primeiramente eles num estavam de farda, né? Então, assim, isso ai qualquer pessoa pode acontecer. Então, é isso que mostra, nós precisamos mudar nosso modo pra vê, até assim, né? Julgar as pessoas quando, quando chegar aqui o que vocês falaram, quando chega um colega ou uma colega já diz com a colega, mas eu descobri que é ciúmes ou inveja, né? Foi o que vocês falaram aqui, é? mas num disseram aqui que era inveja é ciúmes.
Ex.	53.	AL. 25- Eu tenho ciúmes.
Ex.	54.	P. (A)- Mas não tem que ter ciúmes, mas isso ai não ciúme não, I. Isso ai é egoísmo.
Ex.	55.	AL. 25- Por quê? [F.]. Muito barulho.
Ex.	56.	P. (A)- Por que só que pra você.
Ex.	57.	AL. 25- Não.
		Barulho
Ex.	58.	AL. 25- As meninas de hoje, eu tou dando um exemplo, ai ele ela vai fazer amizade com ele. Eu só tou dando um exemplo, aí ela vai colocar coisa na cabeça dele pra ele não falar com agente, entendeu? Ai se agente fizer amizade com ele, vai ah esse menina num é de confiança.
Ex.	59.	AL. 26- Fazer amizade com professor também porque a questão é a acolhida, a maioria, por exemplo, a senhora é a querida.
Ex.	60.	P. (A)- Quem é a querida? Eu sou a querida. Olhe que eu nem sabia que eu sou a queridinha de vocês.
Ex.	61.	AL. 26- Sabia não?
Ex.	62.	AL. 27- Professora, a senhora é a galinha dos ovos de ouro da gente
Ex.	63.	P. (A)- A galinhazinha dos ovos de ouro de vocês, é?
Ex.	64.	AL. 26- Aí por algum motivo a senhora tem que sair da escola Aí bota outra professora no lugar [é isso mesmo] assim que ela chegar agente vai gostar dela [Igual a professora de inglês], [professora de ciência].
Ex.	65.	AL. 28- Igual à professora de inglês que chagou ano passado [e a de ciências], ela chegou e agente não queria ela queria a outra [a Valeska popouzuda], professora chata é assim mesmo.
Ex.	66.	P. (A)- É!
Ex.	67.	AL. 29- Ei, professora, a professora de ciência.

Ex.	68.	AL. 26- Isso aconteceu ano passado é, a professora de inglês ela chegou novata, porque havia saído, aí chegou outra. Ai eu peguei e falei toda professora de inglês é chata. Ela pegou e falou: -Porque você acha isso? Ai eu falei que foi pelas experiências. Ai ela falou eu vou mostrar que sou diferente e ela foi uma pessoa muito legal e é.
Ex.	69.	P. (A)- Mais uma vez nos julgamos as pessoa [por aparência].
Ex.	70.	AL. 1- Voltando ao assunto do texto ai a pessoa vai e veste um calção de surf ai bota uma blusa rosa e uma (incompreensível), você passa com aquele seu bracinho morto e um andar rasteiro. Você pode nem ser um marginal, mas a polícia já vai olhar mais queimando, já vai julgar você, você com aquela roupa, aquela roupa já é marginalizada por que você vai com essa história de gangue agora ai tem sei o que, Al- Qaede, Estados Unidos a pessoa vai e coloca uma camisa com a bandeira dos Estados Unidos, porque é bonita a bandeira ai se você anda outro da Al- Qaede já vai pensar que você (...). Já vi dar merda.
Ex.	71.	AL. 30- Professora!
Ex.	72.	AL. 31- hoje em dia tá assim, tudo que os maloqueiros usam, agente não podemos usar (muito barulho), [é].
Ex.	73.	P. (A)- E por que vocês usam a roupa que maloqueiro usa?
		(todos querem falar)
Ex.	74.	AL. 31- Se eles usam o problema é dele.
Ex.	75.	AL. 1- Tem roupa que é bonita, tem roupa que é bonita, tem marca que é legal.
Ex.	76.	AL. 26- Ai a pessoa num pode usar, pelo simples fato de se eu usar vão pensar tal coisa de mim [é modinha].
Ex.	77.	AL. 32- Se amanhã chegar uma menina com uma sandália no outro dia já vai ter cinco com a mesma sandália, no outro dia a escola todinha com a mesma sandália.
Ex.	78.	AL. 33 Você ter gostado, gostado.
Ex.	79.	P. (A)- T. quer falar.
Ex.	80.	AL. 34- Tudo aconteceu que (muito barulho), teve um acontecimento de um cara que vinha dentro de um ônibus, todo arrumadinho de terno e tinha um cara, como ele falou, todo vestido maloqueiro. Ai esse cara de terno

		anunciou assalto, assaltou todo mundo, ai vinha uma viatura atrás ai o ônibus parou e todo mundo desceu. Esse cara de terno saiu e as polícias encostaram o maloqueiro, o que estava vestido de maloqueiro, com essa roupa, desse jeito.
Ex.	81.	P. (A)- Que não era maloqueiro era somente o estilo de vida [exatamente]. Se o país melhorar, só basta olhar para dentro de si e não julgar o outro tomando sua vida como exemplo. Alguém mais quer falar. Bora, C. Escutar essas meninas ai de trás [V.]. V. tá ai hoje? E C. num vai falar não? F.?+++ Alguém mais vai falar?
Ex.	82.	AL. 35- Às vezes, professora, os policiais também abusam do poder, eles acham que estão certo (incompreensível) coisa errada.
		(Várias vozes ao mesmo tempo).
Ex.	83.	P. (A)- O nosso tema principal não é esse, nosso tema aqui é julgar as pessoas pela aparência, né? Esse é nosso tema. Como eu tava falando, eu tava dizendo eu deixei meu carro essa semana em frente a uma escola, mas eu tenho plena certeza que não foi aluno. Eu só acho que foi o dono lá da casa que eu coloquei de frente. Então, assim, eu num sei se tou julgando, né? Num sei se eu tou julgado ou, agora sim pelo que eu vejo nos alunos acho que nenhum teria coragem de fazer isso comigo, né? Ter riscado meu carro. Então , assim, eu tou julgando uma coisa sem certeza, posso até está enganada, mas a vida é assim, né? Nós precisamos mudar, né? É, isso ai é julgar uma atitude suspeita que eu tenho, né? E assim Eu não certeza que realmente isso aconteceu, mas hoje a violência está tão grande, né? agente sempre vai acha isso e vamos tentar levar para a nossa vida e também éé vê se dar para acabar com esse preconceito, né? Porque agente sempre julga as coisas pelas aparências, agente só julga o negro, só julga uma pessoa que não tá bem vestida, agente só julga isso [eu não].
Ex.	84.	AL. 36- Infelizmente isso é uma coisa muito natural sempre isso acontece [e sempre vai acontecer também] é uma coisa natural, seja de bom ou ruim, e sempre vai acontecer, é uma coisa natural, mas se acontecer com a consciência limpa, não ligue para a opinião, acho que isso é muito bom.
Ex.	85.	AL. 35- Às vezes a pessoa julga uma pessoa, fica julgando o povo e aquele, aquele indivíduo tá lá na pessoa agente.

Ex.	86.	AL. 1- Eu vi na TV que eles pegaram dois delinquentes, ai pegaram duas crianças de 7 anos, uma negra e uma branca, ai colocaram no lugar pra elas ficarem lá pra vê quantas pessoas abordavam. As pessoas abordaram a negra. Três pessoas pararam assim aleatoriamente, pararam e perguntaram quem era ela e se ela estava perdida, ai depois colocaram a menina branca e de vez em quando uma pessoa parando, de minuto e minuto uma pessoa vinha, mais de 30 pessoas pararam pra falar com ela. Eu acho que isso é preconceito.
Ex.	87.	P. (A)- Alguém mais quer falar. Então, eu acho que deu pra entender, né? O que seria nós jugarmos as pessoas pela aparência e.
Ex.	88.	AL. 36- Professora, muitas vezes agente julga que a pessoa não é legal e tudo no começo e chato, quando você pensa que não todas as pessoas que você julgava boas, são aquelas pessoas que falava mal de você e aquela pessoa que você julgou mal, aquelas pessoa que você falou que não era uma boa amizade, foi a única que não falou mal de você, mas quando chegou pessoas pra falar ela protegeu.
Ex.	89.	AL. 1- Lhe defendeu.
Ex.	90.	P. 1- Então, que assim cada um tem opinião, mas num é só falar da boca pra fora, é mudar nossos conceitos, não julgar principalmente as pessoas pela aparência.

APÊNDICE C

Primeira aula de leitura do professor B		
Ex.	91.	P. (B)-Você saborearam aí um pouquinho da cocada e eu queria saber se vocês tem algum fato na vida de vocês que esteja relacionado com cocada ou a cocada lembra de alguma coisa [Lembra], de comida [[Risos]], ou de alguma coisa que você tenha vivenciado e a cocada estava no meio.
Ex.	92.	ALU. 1- De comida.
Ex.	93.	ALU. 2- E o quê, professor?
Ex.	94.	P. (B)- Por exemplo, você tenha ido pra uma festa que tinha cocada ou você (muito barulho, todos querem falar ao mesmo tempo).
Ex.	95.	ALU. 2- Professor, sabe o que [São João tem cocada]
Ex.	96.	ALU. 1-Na doceira, professor
Ex.	97.	ALU. 3-são aqueles que, assim, mais ou menos assim perto do São João, aí o povo gosta de fazer (barulho) aí minha tia fez uma cocada aí ela colocou a cocada para esfriar, aí eu pensei que já estava fria aí eu meti a mão assim, aí quanto eu meti me queimei todinha.
Ex.	98.	P. (B)- Mas depois comeu, depois que esfriou? Cuidou das mãos? E você, Bruno?
Ex.	99.	ALU. 4- Na casa da minha tia.
Ex.	100	P. (B)- Na casa da tia também? Ajudou a fazer?
Ex.	101	ALU. 4 - Não, ela fez e eu comi [[risos]].
Ex.	102	P. (B)- E como você vai para a casa da tia [não é exatamente minha tia é a...], mas um motivo para você ajudar
Ex.	103	ALU. 3- Ajudar, né professor.
Ex.	104	ALU. 4- Né, Assim, já é de casa [[risos]].
Ex.	105	P. (B)- E a cocada, tava boa? Falando agora, agora nesse momento vocês falando, vocês lembram no momento o gosto da cocada
Ex.	106	ALU. 3-Eu lembro, essa aqui tá mais gostosa
Ex.	107	ALU. -5- É.
Ex.	108	P. (B)- Eu caprichei, eu disse capriche que meus alunos eles são bons.
Ex.	109	ALU. 4- Eu me lembro, como é o nome desse negócio aqui de junho [sim] oxe, toda vez que eu vou comer lá, aí eu pego a cocada e pronto, fui

		simbora pra casa.
Ex.	110	P. (B)- Além de eu pensar sobre cocada.
Ex.	111	ALU. 3- Faz de chocolate, professor.
Ex.	112	P. (B)- Chocolate [chocolate].
Ex.	113	ALU. 3- É
Ex.	114	ALU. 4- Ele coloca chocolate dentro da cocada.
Ex.	115	P. (B)- Parece que é bom mesmo.
Ex.	116	ALU. 4- É gostoso.
Ex.	117	P. (B)- E a de vocês? Vocês lembram o sabor, só coco?
Ex.	118	ALU. 4- Só coco.
Ex.	119	P. (B)- Tu tens uma história assim, [de leite] essa menina?
Ex.	120	ALU. 3-Eu ajudei a ela
Ex.	121	P. (B)- Ah, tu ajudasse? Fizesse o quê? [eu não sei fazer cocada]
Ex.	122	ALU. 3- Ajudei ela a lavar os pratos e comer [[risos]].
Ex.	123	ALU. 5- Não professor porque pra fazer a cocada só dá trabalho, a pessoa tem que rapar o coco
Ex.	124	P. (B)- Você sabe como é o procedimento?
Ex.	125	ALU. 5- Sei [rapa o coco, bota leite]
Ex.	126	P. (B)- Demora no fogo, né? Tem que tá mexendo
Ex.	127	ALU. 4- Gasta gás [[risos]].
Ex.	128	P. (B)- Gasta gás, gasta tempo de está brincando na rua, né essa menina?
Ex.	129	ALU. 5- gasta açúcar.
Ex.	130	P. (B)- Gasta açúcar, mas num vale a pena não? E dos meninos quem é que lembra de uma história, algum fato relacionado à cocada?
Ex.	131	ALU. 5- Oxe, esse lembra todo dia, aquele ali, olha?[[hehehehe]]
Ex.	132	P. (B)- Por quê?
Ex.	133	ALU- 6 Tá comendo.
Ex.	134	P. (B)- Ainda tá comendo, deixe ele comer [não].
Ex.	135	ALU. 7 Não, eu não lembro, foi que me deram aqui [A.C.]
Ex.	136	ALU. 7 Lembra a cultura, o passado.
Ex.	137	P. (B)- Quem fazia?
Ex.	138	ALU. 7 Minha mãe.
Ex.	139	P. (B)- Sua mãe?

Ex.	140	ALU. 7 Ela ainda faz.
Ex.	141	P. (B)- Seus avôs também faziam, mas você ficava olhando ou você ajudava?
Ex.	142	ALU. 7- Eu ajudava, eu rapava o coco logo (incompreensível).
Ex.	143	P. (B)- Se hoje você fosse fazer uma cocada, você saberia?
Ex.	144	ALU. 7- Não, só rapar o coco, só.
Ex.	145	P. (B)- Meu Deus, tem alguma história de cocada?
Ex.	146	ALU. 8- Só na casa do meu avô que eu comi quando ele fazia.
Ex.	147	P. (B)- Gente, porque sempre a casa da tia [da tia da avô] avô e em casa não, porque será?
Ex.	148	ALU. 3- Porque elas não faziam. A minha mãe mesmo tudo que dê trabalho a ela, ela não faz.
Ex.	149	P. (B)- Essa nova geração, né? Essas mães da nova geração [a minha tá velha] se afasta, né? Sim, Meu deus, é aí, como é que foi?
Ex.	150	ALU. 9- Eu ajudava a fazer
Ex.	151	ALU. 3- Ajudava a fazer o quê?
Ex.	152	ALU. 9-Que nem Vinícius, eu ajudava a raspar o coco.
Ex.	153	P. Somente, você só fazem raspar o coco?
Ex.	154	ALU. 9 é mais fácil, que eu acho
Ex.	155	ALU. 3- Oh, professor minha tia tinha era raiva quando mandava eu raspar o coco, porque comia mais que raspava.
Ex.	156	P. (B)- Cortar. Vocês nunca chegaram a cortar a cocada não? O prazer de cortar cocada, quando você vai cortando vai ficando aquela liga, né? Aquela gosminha, vai partindo vai dando mais gosto de você comer. E no momento que vocês estavam lá, ajudando, olhando chegava alguém pra atrapalhar.
Ex.	157	ALU. 10- Guilherme
Ex.	158	P. (B)- Quem? Quem, E.? [risos] A tua irmã, E.? Atrapalhava de que forma? O que que ela fazia? O quê?
Ex.	159	ALU-10 eu quero um pedaço
Ex.	160	ALU- 11 Me dá logo, Dudinha, eu quero um pedaço.
Ex.	161	P. (B)- Y., nem uma lembrança? Tem certeza que com essa cara de quem gosta de cocada, em Y.? E R.?

Ex.	162	(várias vozes): Eita, hummmm
Ex.	163	P. (B)- Né, R., você te cara de que ajuda a fazer cocada. Já ajudou? Em casa mesmo? Na casa de sua avó? Na casa de sua tia? E vocês contam cocada com facilidade [não] e você contam cocada com facilidade? N. eu sei que tira lá do. [restaurante]. E, e comprar cocada com facilidade, vocês compram?
Ex.	164	ALU. 3- Mãe manda comprar cocada de leite condensado, às vezes.
Ex.	165	P. (B)- Comprar cocada é algo tão difícil de.
Ex.	166	ALU. 3 Mas vai lá no centro pra vê se o senhor num acha, lá pelo centro.
Ex.	167	ALU. 8 Aqui, nesse negócio aqui tem, professor, nessas barracas aqui vende.
Ex.	168	P. (B)- Você já comemoram cocada gelada?
Ex.	169	ALU-8 Oxe, direto.
Ex.	170	P. (B)- Ou também cocada gelada. Quando eu fui comprar essa cocada aí a menina la disse assim é, olhe tem de maracujá, tem de maracujá e tem de jaca também.
Ex.	171	(Várias vozes). Eca.
Ex.	172	ALU. 8- De jaca? Eu comi de jaca. Eu nunca quis não, mas naquele dia que eu fui comprar. Ela trouxe cocada de jaca
Ex.	173	P. (B)- É gostoso, B.?
Ex.	174	P. (B)- Gostasse?
Ex.	175	ALU. 8.- É
Ex.	176	P. (B)- - A de jaca eu não gostei não
Ex.	177	ALU. 8- Eu num gosto de jaca, mas a de rapadura.
Ex.	178	P. (B)- Agora a de maracujá eu fiquei curioso eu [rapadura], mas eu pensei os meninos [é ruim] podem não gostar.
Ex.	179	ALU. 1- É bom, professor.
Ex.	180	P. (B)- Já comeu? A de jaca? Levou muita rapadura [é]. Quem comeu de já, além de G.? S.? Gostasse?
Ex.	181	ALU. 1- Ela é bem amargadinha.
Ex.	182	P. (B)- Num gostasse da de maracujá? Eu fiquei curioso, em outro momento eu vou comprar a de maracujá pra trazer. T., alguma lembrança, alguma história.

Ex.	183	ALU. 9- Lá em São Paulo tem um monte, professor.
Ex.	184	P. (B)- Lá de onde?
Ex.	185	ALU. 9- São Paulo.
Ex.	186	P. (B)- Ah, tu és de São Paulo, T., que bom saber disso. E num sabia ainda. Cocada em São Paulo é novidade. E aí.
Ex.	187	ALU. 9- Lá na vinte e cinco de maio, né? [vinte e cinco de maio, risos] é, sei lá.
Ex.	188	P. (B)- Só na rua, você comprava ou você vendia? Comprava, eee era frequente isso ou não? O nome é cocada mesmo ou tem outro nome? Cocada mesmo. Bem- vindo, você acha que é bem- vindo às pessoas comprando? A comida Nordestina ela faz sucesso São Paulo. É, o doce, aquele doce de tabuleiro. Eu já encontrei em São Paulo o doce de tabuleiro. Cocada, eu nunca vi vendendo cocada não, eu só vi o de tabuleiro, cocada eu nunca vi, mas era assim, digamos assim, em um fiteiro no meio da rua, no tabuleiro ou numa lanchonete? Aí saia, mas era como esses de agora, numa bicicleta ou era a pé. Levava no ombro. Eu nunca encontrei em São Paulo esses vendedores
Ex.	189	ALU. 3- Ei professora, agora é bom também aqueles doces americanos. Após tem aqui, professor, na integração. Eu num sei como é não.
Ex.	190	P. (B)- Na integração, como é esse doce americano?
Ex.	191	ALU. 3- É parecido com cocada.
Ex.	192	P. (B)- Aí, nesse mesmo formato?
Ex.	193	ALUN. 3- É, só que ele é mais cremoso que a cocada e ele é meio marronzinho.
Ex.	194	P. (B)- Experimentasse já?
Ex.	195	ALU. 3- Já
Ex.	196	P. (B)- Onde foi que você comprou esse doce americano?
Ex.	197	ALU. 3- No interior.
Ex.	198	P. (B)- Eu tenho que ir no interior pra comer essas coisas. É. Dudu, quem num falou nada foi Dudu ainda. Vai Dudu, ele falou só da irmã dele que atrapalhava lá, né? E que animal, algum animal assim chegava perto, perturbando.
Ex.	199	(várias vozes) [[Cachorro]].

Ex.	200	P. (B)- Cachorro?
Ex.	201	ALU. 3- O cachorro de N.
Ex.	202	P. (B)- O cachorro já chega.
Ex.	203	ALU. 4- Ah, pessoal, qualquer tipo de alimento ele chega.
Ex.	204	P. (B)- E é?
Ex.	205	ALU. 4- É
Ex.	206	ALU. 2- Porco, vai lá [até chiclete mesmo]
Ex.	207	ALU. 5- O cachorro lá de casa, quando eu era pequena, tomava café.
Ex.	208	P. (B)- O cachorro tomava café. O cachorro tomava sopa.
Ex.	209	P. (B)- Comia cocada?
Ex.	210	ALU. 5-Ele come
Ex.	211	P. (B)- Tinha algum cachorro que comia cocada?
Ex.	212	ALU. 3- O meu come tudo
Ex.	213	ALU. 6- A minha só come bolacha recheada
Ex.	214	ALU. 1- Tudo que vê pela frente come.
Ex.	215	ALU. 2- Só treloso
Ex.	216	P. (B)- Só treloso?
Ex.	217	ALU. 2- Bolacha recheada, mais treloso
Ex.	218	P. (B)- Veja bem, nós vamos trabalhar um texto e esse texto fala de cocada. Então, nós vamos observar depois da leitura se tem alguma relação daquilo que vocês falaram, se se aproxima de alguma coisa do que vocês falaram, se vai resgatar alguma lembrança que vocês num resgatam na hora para nós discutirmos a respeito, ok?
Ex.	219	[[Ok]]
Ex.	220	P. (B)- Sim, é seu. Muito bem, As cocadas de Cora Coralina.
Ex.	221	ALU. 2- Oh, professor.
Ex.	222	P. (B)- Diga, Amanda.
Ex.	223	ALU. 11- Deixa eu fazer uma pergunta.
Ex.	224	P. (B)- Faça.
Ex.	225	ALU. 11- Essa palavra aqui, o certo é trabalhadeira ou trabalhadora.
Ex.	226	P. (B)- Trabalhadeira, você vai entender por que que ela vai caber bem direitinho.
Ex.	227	ALU. 11- Ah, esse poema o sentido é

Ex.	228	P. (B)- Você deu algum trabalho.
Ex.	229	ALU. 11- Não.
Ex.	230	P. (B)- Vamos lá, quem gostaria de ler o texto? Querem conhecer o texto logo, [quero] depois vocês... B. Quer fazer a leitura?
Ex.	231	P. (B)- B. tá dizendo que quer ler.
Ex.	232	[[Hahaha]]
Ex.	233	P. (B)- A cara tá dizendo, ler aí pra gente
Ex.	234	ALU. 2- Eu devia ter nesse tempo dez anos. Era menina prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo. Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco. Apanhei Acompanhei (P.) rente à fornalha todo o serviço, dessa desde (P.) [[risos]] [achando graça o que] a escumação da calda até a apuração do ponto. Vi quando foi batida e estirara estendida (P.) estendida na tábua, vi quando foi cortada em losangos. Saiu uma cocada morena, de ponto brando atravessada de paus de canela cheirosa. O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente o doce ficou excelente. Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só... Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina, Inacessível inacessível (P.). De noite, sonhava com as cocadas. De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina. Batia os ovos, segurava gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze. Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão-de-ló. Tudo ocupado. Entrou na copa e desceu a terrina, botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo. Levantou a tampa e só fez: Hiiii... Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas, tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, macia e aveludada de bolor. Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador...

		Trovador... e veio o Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido, abanando a cauda. Farejou os doces sem interessante interesse e passou a lamber, assim de lado, com o maior pouco caso. Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas. Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida - de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro.
Ex.	235	P. (B)- Muito bem, ok, B., só chamar a atenção aí, veja que B. começou a ler e depois outros começaram a segui-la, depois foi um, depois outro, depois tinha uns quatro lendo. Às vezes, atrapalha quem está lendo. Vamos ler também, né essa menina. Olha só, B., sua leitura é algo que é muito importante é essa questão do ponto. Então, o ponto ele encerra um pensamento, ele vai diminuindo a entonação e, em alguns momentos, Bruna Passou. Por exemplo, “[...] e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto [...]”. Então, quando faz essa leitura sem colocar o ponto, então, vai emendar toda uma sequencia lógica do texto e acaba atrapalhando. Então, “[...] funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só... [...]”. Então, se não colocar o ponto, sem não colocar o ponto emenda tudo e atrapalha na compreensão. Então, tem que ter muito cuidado com relação ao ponto que aparece no texto. Essa questão da leitura, do vocábulo, vamos supor, por exemplo, é “brando”, então, no momento que você faz a leitura que você erra essa palavra, então, muitas vezes, [que palavra?], brando, teve outras, mas eu estou dando o exemplo de “brando”. Então, é natural que essa falha ocorra pelo próprio momento da leitura que vem a questão do nervosismo e pela própria estruturação do texto que ele está em parágrafo único, não está aí dividido. Então, muitas coisa interferem nessa leitura. É tanto que em outro momento ela fez a leitura ela fez a leitura correta, em outro ela atrapalhou aí na questão do morfema. Isso pode acontecer. Por isso, que o ritmo de leitura é importantíssimo para que essas falhas possam ser sanadas. Então, daí você leiam, façam questão de ler, como foi da outra vez que nós trabalhamos Estrada de ferro. Então, quanto mais desenvolverem a leitura mais facilidades na construção do vocabulário vocês vão ter, do

		conhecimento vocabulário vocês vão ter. E por falar em conhecimento vocabulário, qual dessas palavras aí vocês não conseguiram compreender o significado?
Ex.	236	ALU. 3- Brando?
Ex.	237	P. (B)- Brando, vamos lá! “Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali [...]”, pelo contexto dar pra ter ideia do que seria esse “brando”? “As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela [...]”, dar pra vocês compreenderem o que seria esse “brando”? Deixa eu vê outro momento que esse brando aparece. Para vê se vocês conseguem compreender. Vamos vê Alguém achou aí “brando” em outro momento?
Ex.	238	ALU. 4- Achei. “As cocadas moreninha de ponto brando”.
Ex.	239	P. (B)- Não, outra passagem. Diga aí. Vamos lá! “As cocadas moreninhas, de ponto brando [...]”, o que seria esse “ponto brando”? O que vocês conseguem compreender nessa situação aí?
Ex.	240	ALU. 5- Ponto certo.
Ex.	241	P. (B)- Ponto certo, ponto certo. “As cocadas moreninha, de ponto brando, atravessadas aqui e ali [...]”. Como vocês compreendem esse “brando”? O que é que vem antes dessa informação? “Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas, tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, [...]”. E aí, o que seria esse “ponto brando”? O que vocês acham que é “brando”? Algo que, muito forte? Você acham que é algo muito forte, chamativo? O que você acham que é “brando”? Quando se estar cozinhando já ouviram falar assim é deixe no “ponto brando”?
Ex.	242	ALU. 3- Brando [ponto certo].
Ex.	243	P. (B)- Ponto certo e no ponto leve, no ponto leve para não prejudicar a comida. Então, vai cozinhar, vai assar naquela mesma sequencia. Então, “brando” aí, veio no sentido de? Essa cocada o que ela tinha? Ela tava boa já?

Ex.	244	ALU. 3- Já
Ex.	245	P. (B)- Ela já estava boa, essa cocada? Ela foi colocada aonde?
Ex.	246	ALU. 4- “[...] atravessadas aqui e ali [...]”
Ex.	247	ALUN. 5- Na tábua
Ex.	248	P. (B)- cocadas estavam? Na tábua não, já saiu da tábua.
Ex.	249	ALU. 2- Guardadas.
Ex.	250	P. (B)- Depois de guardadas. Onde foi que essas cocadas foram colocadas, gente?
Ex.	251	ALU. 10- Na terrina.
Ex.	252	P. (B)- Depois da terrina. O que foi que a mulher pegou e colocou o que?
Ex.	253	ALU. 9- Na prateleira?
Ex.	254	P. (B)- Não, antes. “Apanhou um papel pardo sujo, [...]”, e fez o que com esse “papel”?
Ex.	255	ALU. 7- Estendidas.
Ex.	256	P. (B)- No chão e o que foi que ela colocou em cima desse papel?
Ex.	257	ALU. 2- A cocada.
Ex.	258	P. (B)- A cocada. Então, essa cocada estava boa, já? Pra ela colocar lá no chão. Aí depois disso, que ela colocou a cocada lá no chão o que foi que ela fez? A narradora aí. A tia da narradora, fez o que? Chamou quem?
Ex.	259	ALU. 4- Trovador, os cachorro [os cachorros].
Ex.	260	P. (B)- Quem é trovador, os cachorros. Então, o cachorro é quem vai comer aquela cocada que ela pôs no chão. Será que as cocadas estavam boas? Então, a cocada tinha um “ponto brando”, alguma coisa em cima dela que chamava à atenção da narradora do texto. Ela observou que aquelas cocadas elas tinham alguma penugem “branda”, aquela corzinha clarinha, de leve, e depois ela vai justificar que é o que? A penugem, ou seja, a cocadas estava o que? Mofada. Já perceberam algo mofado como é que fica?
Ex.	261	ALU. 5- Já.
Ex.	262	ALU. 1- Fica aquela espuma branca.
Ex.	263	P. (B)- Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras palavras?
Ex.	264	ALU. 1Terrina.
Ex.	265	P. (B)- Terrina. O que é terrina? O que é a terrina? A terrina é a bacia, é a

		panela. Na próxima aula nós iremos continuar, partiremos para a interpretação do texto, ok?
--	--	---

Apêndice D		
Segunda aula de leitura do professor B		
Ex.	266	P. (B)- [[barulho]] Você vai ler até Cheirosa, canela cheirosa, ok? D.?
Ex.	267	ALUN. 1- “Eu devia ter nesse tempo dez anos. Era menina prestimosa e trabalhadeira à moda do tempo. Tinha ajudado a fazer aquela cocada. Tinha areado o tacho de cobre e ralado o coco. Acompanhei rente à fornalha todo o serviço, desde a escumação da calda até a apuração do ponto. Vi quando foi batida e estendida na tábua, vi quando foi cortada em losangos. Saiu uma cocada morena, de ponto brando, atravessada de paus de canela cheirosa.”
Ex.	268	P. (B)- Nessa parte que foi lida tem alguma palavra que uma ou deu pra compreender ?
Ex.	269	ALUN. 1 Tacho.
Ex.	270	P. (B)- Tacho de cobre?
Ex.	271	ALUN. 2 tacho é uma ...
Ex.	272	P. (B)- Tacho é uma espécie de panela
Ex.	273	ALUN. 2 Professor o que é losangos?
Ex.	274	P. (B)- Losango é [[barulho]]
Ex.	275	ALUN. 1 Tem aqui na escola, né professor?
Ex.	276	P. (B)- Isso. Ok?
Ex.	277	ALUN. 3 Essa pessoa era do interior, que fala?
Ex.	278	P. (B)- Isso. Tacho.
Ex.	279	ALUN. 2 Professor, aqui tem assim? Cadê, cadê cadê? Acompanhemente
Ex.	280	P. (B)- Acompanhei. (correção).
Ex.	281	ALUN. 1 Professor o que é, não deixa pra lá.
Ex.	282	P. (B)- Prestimosa, prestativa. C. continue.
Ex.	283	ALUN. 4 O coco era gordo, carnudo e leitoso, o doce ficou excelente. Minha prima me deu duas cocadas e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só.... Eu esperava quatro e comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei aquela terrina, inacessível [Inacessível] de noite, sonhava com as cocadas.
Ex.	284	P. (B)- Ok. E nessa parte, C., algum termo?

Ex.	285	ALUN. 4 Inacessível.
Ex.	286	P. (B)- Inacessível, que não vai ter acesso. Mais algum termo? R. continua aí.
Ex.	287	ALUN. 5 “De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente. Sempre eu estava por ali perto, ajudando nas quitandas, esperando, aguando e de olho na terrina. Batia os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava cascas no pesado almofariz de bronze. Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão de ló. Tudo ocupado. Entrou na copa e desceu a terrina, botou em cima da mesa, deslemburada do seu conteúdo. Levantou a tampa e só fez: Hiiii....
Ex.	288	P. (B)- Muito bem, “e só fez Hiii...”, e nessa parte algum termo do vocabulário? Almo...gamela também. Tudo isso são substantivos que estão relacionados a aquilo onde se produz a cocada, Então, panela, no caso da gamela, é uma panela grande. É uma panela de fazer feijoadas. Certo? Já quando você fala em almofariz de broze. Então, são aquelas panelas de metal. Não sei se vocês já chegaram a observar em alguma loja ou restaurante umas panelas brilhosa que eles colocam como decoração assim na parede. Umas panelas grande. Então, são panelas de metal e ela é muito utilizada no interior ela é muito utilizada exatamente para fazer cocada. Muito bem. ÉÉÉ, Vinicius, continue a leitura.
Ex.	289	ALUN. 2 Professor, professor, quitanda?
Ex.	290	P. (B)- Quitandas, quando nós vamos à feira num tem aquelas barraquinhas que vende verdura, fruta, temperos, são chamadas de quitandas. Ok? Vamos lá! Vinicius, continue aí.
Ex.	291	ALUN. 6 Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, macia e aveludada e de bolor. Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o

		Trovador, um perdigueiro de meu tio, lerdo, preguiçoso, nutrido e abanando a cauda.
Ex.	292	P. (B)- Ok. Algum termo aí?
Ex.	293	ALUN. 3- Perdigueiro.
Ex.	294	P. (B)- Perdigueiro. O que vocês acham que seja perdigueiro? Tá fácil. “Aí minha prima chamou o cachorro: Trovador... Trovador... e veio o Trovador, um perdigueiro...”,
Ex.	295	ALUN. 7- A raça.
Ex.	296	P. (B)- A raça do cachorro. Ok? Tem mais algum outro termo?
Ex.	297	ALUN. 8- Bolor?
Ex.	298	P. (B)- É um bolo só que não é um bolo de comer. É um bolo de mofo. Certo? Então, quando nós falamos de bolor, nós estamos falando daquela manchinha aveludada. Sério, quando nós encontramos algo mofado, aquela penugenzinha, por isso ficou brando. Ela começou a observar de longe um ponto branco. Esse ponto forte é exatamente o bolor. Brando, um ponto brando que ela observava. Vamos lá! ÉÉÉ, Thiago.
Ex.	299	ALUN. 9- Farejou os doces sem interesse e passou a lambar, assim de lado, com maior pouco caso. Eu olhando com uma vontade louca de avançar nas cocadas. Até hoje, quando me lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta – má e dolorida – de não ter enfrentado decidida, resoluta, malcriada e cínica, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro.
Ex.	300	P. (B)- Muito bem. Vamos lá para o processo de compreensão e interpretação do texto. Vamos lá. ÉÉÉ, quando o texto é contado por um personagem que faz parte da história, nós falamos de que tipo de narrador? Narrador em primeira pessoa que se caracteriza como narrador personagem.
Ex.	301	ALUN. 10- Observador.
Ex.	302	P. (B)- Observador ele não aparece na história, mas ele observa tudo que está acontecendo com os personagens, mas aí quem está contando essa história?
Ex.	303	ALUN. 11- Personagem.

Ex.	304	P. (B)- Que tipo de personagem seria? [[narrador personagem]] Narrador personagem. ÉÉÉ, esse narrador ele está contando a história no tempo presente ou ele volta ao passado?
Ex.	305	[[[Passado]]].
Ex.	306	P. (B)- Como é que o tempo fica no texto?
Ex.	307	ALUN. 11- Ele devia ter, nesse tempo, 10 anos.
Ex.	308	P. (B)- Muito bem, ele devia ter nesse tempo 10 anos. Então, por essa expressão nós já percebemos que é uma pessoa adulta contando essa história que retorna ao passado e aí nós vamos ter uma quebra do enredo, que é a sequência dos acontecimentos, ela volta ao passado para contar uma história. Muito bem, ééé, vocês acreditam que aí no texto têm algum personagem que você poderia considerar um personagem vilão?
Ex.	309	ALUN. 12 O cachorro.
Ex.	310	P. (B)- O cachorro?
Ex.	311	ALUN. 13- Os Adultos.
Ex.	312	P. (B)- Os adultos? Que adultos apareceria na história?
Ex.	313	[[A tia]]
Ex.	314	P. (B)- A tia. Por que nós poderíamos considerar que é esse adulto mesmo que seria o vilão da história? O que foi que ela fez de ruim? Ela chamou o cachorro para comer as cocadas, foi isso? Por que ela foi ruim se o bicho estava com fome? Ah, porque estava mofada. E o que mais?
Ex.	315	ALUN. 14- Porque ela não deu mais.
Ex.	316	P. (B)- Porque ela não deu a sobrinha que estava esperando quatro cocadas. Então, vocês acham que a tia foi má?
Ex.	317	ALUN. 14- Não.
Ex.	318	P. (B)- Ela não foi má não? A cocada ficou mofada e ela não deu para a...
Ex.	319	ALUN. 14- Não, porque a menina estava esperando quatro cocadas e ela deu somente duas.
Ex.	320	P. (B)- Mas ela comia quantas? Oito, dez de uma aceitada só, né? E ela só ganhou duas e as outras, o que foi que aconteceu?
Ex.	321	[[mofou.]]
Ex.	322	P. (B)- Então, vocês acham que a tia foi uma boa personagem? Estragou e não deu [eu comia mesmo assim]. Você enfrentava esses adultos

		negligentes, né, essa menina? Muito bem. Então, nós temos aí um personagem que também é um personagem principal, porque vai junto com o personagem narrador construir o desenvolvimento do texto, toda ação do texto. E podemos caracterizar o vilão como aquele que somente chega e mata, mas aquele que numa atitude dessa vai fazer com que o personagem principal sofra emocionalmente e a coitadinha da menina ela sofreu, porque ela foi prestativa com a tia, ela foi ajudou a fazer a cocada, ela ficou lá junto da fofalha, somente pensando nas...[Cocadas]. Ela ganhou só ganhou?
Ex.	323	ALUN. 15- Duas.
Ex.	324	P. (B)- Então, emocionalmente, a tia maltratou a sobrinha mesmo sem queres, mas acabou maltratando, por isso Clara que quando você disse a mim trabalhadeira, trabalhadeira é exatamente isso. A menininha lá, narradora personagem, ela chegou junto da tia ajudou a fazer a cocada, ficou lá perto, cortou em losango, colocou dentro da terrina. Então, o que acontece? Ela é uma pessoa trabalhadeira. Você é trabalhadeira, quando você trabalha muito com prazer. Você faz as coisas com prazer. Você diz assim hoje eu trabalhei muito na casa, arrumei a casa todinha, as meninas escutando música. Então, você é uma menina trabalhadeira, porque faz o serviço com prazer, mas todas as meninas aqui são trabalhadora, se elas trabalharem. Ok? Então, o trabalhador aquele que executa/desempenha sua ação, as sua tarefa. Trabalhadeira é aquele que é uma pessoa que trabalha muito e faz tudo com prazer, certo?
Ex.	325	ALUN. 14- Eu também sou trabalhadeira, num sou não professor?
Ex.	326	P. (B)- Você é trabalhadeira ou só é trabalhadora?
Ex.	327	ALUN. 14- Professor, eu sou só trabalhadora.
Ex.	328	P. (B)- Sabia que dar para perceber que você é só trabalhadora, Clarinha. Sabia?
Ex.	329	ALUN. 14- Por que, professor?
Ex.	330	P. (B)- E N., trabalhadeira ou trabalhadora?
Ex.	331	ALUN. 16- N. não faz nada.
Ex.	332	ALUN. 17- Lula, só Jesus. Ela tem jeito.
Ex.	333	P. (B)- Y. é trabalhadora. Ela tem jeito só pra tirar foto.

Ex.	334	P. (B)- Pois bem, vamos lá, ééé, e quanto tempo vocês acham que essa ação ocorreu? Um dia, dois dias? Quanto tempo vocês acham que ocorreu?
Ex.	335	ALUN. 14- Não, foi muito tempo (incompreensível).
Ex.	336	P. (B)- Não, no momento que ela começa a contar a história da cocada.
Ex.	337	ALUN. 14. Um dia.
Ex.	338	P. (B)- Como é que nós reconhecemos
Ex.	339	ALUN. 15- Porque ela não falava que vai dormir.
Ex.	340	P. (B)- Sim, porque não parece no texto que ela vai dormir. Que mais?
Ex.	341	ALUN. 15- Encerrou o dia.
Ex.	342	P. (B)- Que mais, vamos dizer. Mas lembram que a cocada que ela mofou?
Ex.	343	[[[Por ter guardado quente, ela mofou]]].
Ex.	344	P. (B)- Ela foi guardada quente, ela mofou. Então, vamos vê aqui, onde diz aí. “Tudo ocupado. Apanhou, éé, Entrou na copa e desceu a terrina, bateu os ovos, segurava a gamela, untava as formas, arrumava nas assadeiras, entregava na boca do forno e socava no pesado almofariz de bronze. Estávamos nessa lida e minha prima precisou de uma vasilha para bater um pão de ló. Tudo ocupado. Entrou na copa da varanda e despejou de uma vez a terrina. De dia as cocadas dançavam pequenas piruetas na minha frente.
Ex.	345	ALUN. 14- Ah foi de dia.
Ex.	346	P. (B)- Então, uma ação no dia e todo preparo da cocada que ela vinha seguido e no outro dia já vai acontecer, muito bem R., olha aí o que o R. achou. Esperava quatro comeria de uma assentada oito, dez, mesmo. Dias seguidos namorei inacessível, que estava lá em cima e ela normalmente não conseguia pegar. Então, será que foi só um dia [com certeza]? Nós não temos especificamente a quantidade mais vamos colocar aí uma semana para nós reconhecermos a ação. Ela acontece num dia de fazer a cocada. Depois vem os outros dias que a personagem fica desejando as cocadas e depois se constata a cocada exatamente pelo fato de ele ter sido guardada ééé, quente. A personagem narradora ela diz aí no final Até hoje quando lembro disso, sinto dentro de mim uma revolta de não ter enfrentado decidida, aqueles adultos negligentes e partilhado das cocadas bolorentas com o cachorro. Então, o que vocês acham? Qual era o desejo da

		narradora? Então, quando nós começamos que vocês lembraram de algumas fatos alguma coisa se aproximou, lembrou desse texto? Nadinha, nem o fato de fazer a cocada?[o que?] O fato de fazer a cocada e num aconteceu nada inusitada que vocês lembram, como essa de dar as cocadas ao cachorro para o cachorro? Vocês num lembram de fato assim inusitado de alguém que achou aquela comida interessante, num lembra não? Vinicius, você lembra de algum fato relacionado a cocada interessante que a cocada num foi colocada para o cachorro? Só que ajudava, só que ralava o coco [isso]. Vocês gostaram do texto? Gostaram das cocadas também? [[sim, professor]]. Gostaram do texto estrada de ferro de pedra?
Ex.	347	ALUN. 14- Não.
Ex.	348	P. (B)- Gostaram do desenho?
Ex.	349	ALUN. 14- Eu gostei, professor.
Ex.	350	P. (B)- Então, olha só, como atividade de casa, eu vou passar umas questões de interpretação do texto. É só um exercício para fazer em casa. Certo? Eu vou fazer o exercício e vocês vão trabalhar em cima desse texto.