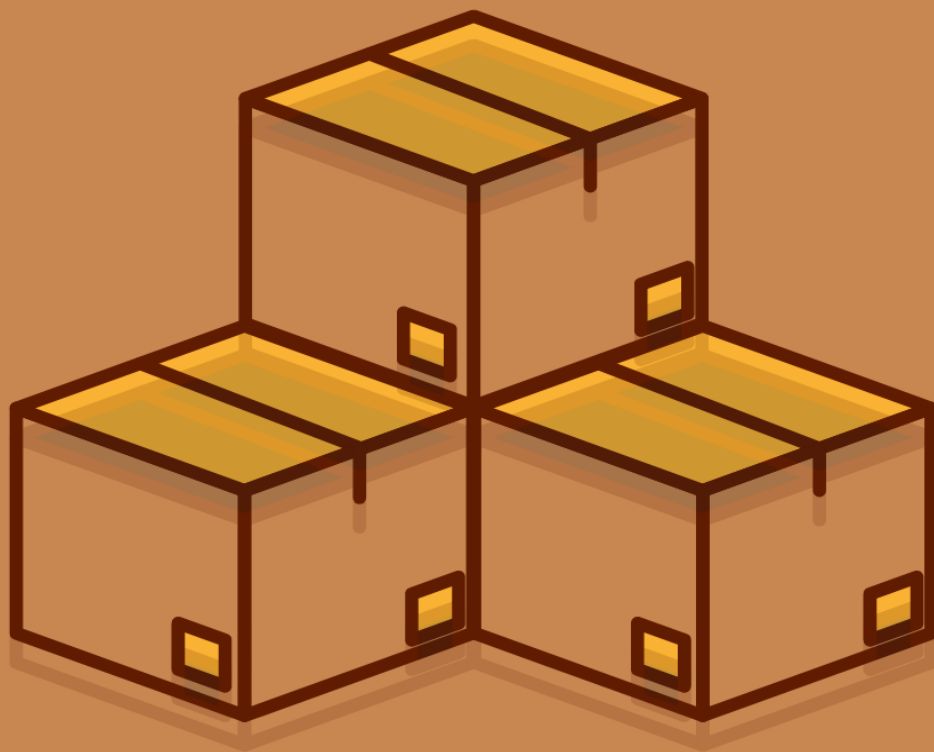


JOÃO PAULO PEIXOTO DIÓGENES

# A ANDAIMAGEM

E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA



# **A ANDAIMAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA**

João Paulo Peixoto Diógenes

João Paulo Peixoto Diógenes

**A ANDAIMAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA**

Belém-PA

Home Editora

2023

© 2023 Edição brasileira  
by Home Editora  
© 2023 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

Home Editora  
CNPJ: 39.242.488/0002-80  
www.homeeditora.com  
contato@homeeditora.com  
9198473-5110  
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

**Revisão e diagramação**

Autor

**Capa**

Canva.com

**Produtor editorial**

Laiane Borges

**Catálogo na publicação  
Home Editora**



A543

A andaimagem e o desenvolvimento da leitura crítica / João Paulo Peixoto Diógenes. – Belém: Home, 2023.

Livro em PDF

104 p., il.

ISBN: 978-65-84897-86-1

DOI: 10.46898/home.c3fd3d9a-5454-4630-9ca4-296e4877e7bc

1. A andaimagem e o desenvolvimento da leitura crítica. I. Diógenes, João Paulo Peixoto Diógenes. II. Título.

CDD 410

Índice para catálogo sistemático

I. Leitura e Escrita.



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedonê-Faccrei

Prof. Dr. José Morais Souto Filho-FIS

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

*“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.*

Equipe Home Editora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	07
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
2.1	LEITURA NA ESCOLA.....	12
<b>2.1.1</b>	<b>Leitura na escola: como deve ser</b> .....	12
<b>2.1.2</b>	<b>Leitura na escola: como é</b> .....	18
2.2	ANDAIMEGEM E O ENSINO DE LEITURA.....	22
<b>2.2.1</b>	<b>Linguagem e desenvolvimento</b> .....	22
<b>2.2.2</b>	<b>Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)</b> .....	25
<b>2.2.3</b>	<b>Conceituação de andaimagem</b> .....	26
<b>2.2.4</b>	<b>Andaimagem como estratégia de compreensão leitora</b> .....	29
2.3	UM DIÁLOGO ENTRE O SOCIOCOGNITIVISMO E A ANÁLISE DO DISCURSO.....	33
<b>2.3.1</b>	<b>Sociocognitivismo e leitura</b> .....	35
<b>2.3.2</b>	<b>Análise do discurso e leitura: focalizando o posicionamento</b> .....	40
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	48
3.1	TIPO E NATUREZA DA PESQUISA.....	48
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	50
3.3	ASPECTOS PERTINENTES PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO.....	51
3.4	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	55
3.5	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	56
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	58
4.1	RECRUTAMENTO.....	59
4.2	REDUÇÃO EM GRAUS DE LIBERDADE.....	73
4.3	MANUTENÇÃO DE DIREÇÃO.....	78
4.4	MODELAGEM OU DEMONSTRAÇÃO.....	84
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97

## **APRESENTAÇÃO**

Caro(a) professor(a),

Almejamos, com esta obra, oferecer uma experiência produtiva sobre a aula de leitura. Antes de conhecer a pesquisa em si, vamos apresentar algumas informações importantes que a embasam.

Inicialmente, informamos que nossa proposta tem o objetivo de potencializar o aperfeiçoamento da competência leitora crítica dos alunos por meio da utilização de andaimes escritos na atividade. Os andaimes são uma espécie de suporte que é fornecido de forma oral ou escrita para ajudar o aluno a atingir o objetivo da atividade.

A concepção de leitura que permeia este trabalho é a que concebe o ato de ler como um processo de interação que proporciona o diálogo, o qual é concretizado em situações reais de uso. Nessa mesma direção, o texto é considerado como o próprio lugar de interação, e os interlocutores constroem seus papéis e sua interpretação no momento em que participam dessa interação (KOCH, 2014).

Sugere-se que o diálogo seja o eixo estruturante da aula de leitura, já que este se institui cada vez que atuamos como leitores; por isso, as atividades que compõem este material desafiam o aluno a conversar com o texto – e com o autor, por meio do texto –, com os colegas – com você, professor – e conosco.

Por fim, acreditamos que, com a aplicação desta proposta, você poderá encontrar possibilidades pedagógicas de reflexão e de construção de práticas de leitura que promovam a formação de leitores mais críticos e atuantes socialmente.

Sucesso em seu trabalho!

**João Paulo Peixoto Diógenes**

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição brasileira reza que a educação básica, direito de todos e dever do Estado, deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Entretanto, vemos que o cumprimento deste dispositivo constitucional tem se mostrado bastante desafiador em todas as áreas da educação, em especial a do ensino de leitura.

Avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), comprovam o baixo desempenho nacional quanto à aprendizagem em leitura. O desempenho dos alunos brasileiros no PISA de 2015, conforme o relatório *O Brasil no Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros* (2016) foi insatisfatório. O Brasil ficou na 59<sup>a</sup> posição no *ranking* de leitura em um total de 72 países analisados. Segundo o referido relatório, esse resultado mostra que nossos alunos apresentam dificuldades em deduzir informações, estabelecer relações entre partes do texto e realizar julgamentos elaborados a partir de padrões que vão além do texto apresentado.

O estímulo ao desenvolvimento de habilidades de compreensão textual é possível desde que seja fruto de um trabalho planejado que conceba o ensino de leitura de forma situada, acompanhando os atuais avanços teóricos discutidos em perspectivas linguísticas como as do Sociocognitivismo e da análise do discurso. Embora a discussão sobre a necessidade de um novo enfoque para o ensino de língua date, no Brasil, de pelo menos três décadas, essa mudança de perspectiva não se tem efetivado a contento, já que parece haver muitas dificuldades para romper as amarras do ensino tradicional, o qual tem sido predominantemente mecânico, focado em um processo de decodificação e busca de significados engessados para o que se lê, em prejuízo de um processo interativo e de produção de sentidos.



Na tentativa de contribuir para a mudança desse cenário, entendemos que a leitura deve ser concebida como um processo de interação que proporciona o diálogo (BAKTHIN, 2000), o qual é concretizado a partir de situações reais de uso. Nesta acepção, o texto passa a ser considerado “o próprio lugar de interação, e os interlocutores envolvidos nesse processo são vistos como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2004, p. 19). Por isso, faz-se necessário que o docente planeje ações que ultrapassem o simples ato de decifrar e abram espaço para que a compreensão leitora possa ser construída como prática social, permitindo aos educandos, além de selecionar e organizar informações, construir, discutir e questionar sentidos, ampliando, assim, a compreensão do mundo que os cerca (BRASIL, 1997).

O professor, ao planejar as atividades de leitura, deve instituir o diálogo como seu eixo estruturante, já que este se constitui cada vez que atuamos como leitores. Somado a isso, os alunos devem perceber que, ao participarem de uma prática de leitura, estão de certa forma “conversando” com o autor do texto e se instituem como coenunciadores (BRANDÃO, 1997). E, ao acionarem seus conhecimentos e leituras de mundo, somados às contribuições do professor e às dos seus pares, para darem sentido às informações recebidas, eles estão, na realidade, construindo um texto e se apropriando de habilidades de leitura (BRASIL, 1997).

Com a intenção de favorecer a aprendizagem e estimular o aluno na criação de seu próprio percurso compreensivo, acreditamos que o professor pode fazer uso de várias estratégias de ensino para atingir esse objetivo. Uma estratégia que pode ser utilizada são os andaimes (*scaffolds*), entendidos como uma espécie de assistência escrita ou oralizada que, em uma situação de sala de aula, um professor ou um colega mais experiente fornece a um aprendiz para que este consiga realizar determinada tarefa (BRUNER, 1983).

Inspirado na abordagem sociointeracionista do estudo de Bruner (1983) sobre a utilização de andaimes, desenvolvemos nossa pesquisa com o objetivo de investigar como uma proposta de intervenção – caracterizada por conter elementos do sociocognitivismo e da análise do discurso – pode potencializar o aperfeiçoamento da competência leitora crítica dos alunos por meio do trabalho com o uso de andaimes escritos. Por meio dessa intervenção, intentamos investigar as seguintes questões de pesquisa: a) quais fatores contribuem para a ocorrência de um determinado tipo de andaime no material didático? b) quais andaimes puderam ser previstos no planejamento da atividade? c) quais estratégias da andaimagem mais contribuíram para o desenvolvimento da compreensão leitora crítica?

No intuito de alcançar respostas às questões delineadas, selecionamos contribuições de alguns teóricos para darem sustentação ao nosso trabalho. Optamos por estudar a teoria da aprendizagem de Vygostky (2003), dada a sua profunda influência na elaboração da proposta teórica da andaimagem. Tencionamos discutir alguns pontos basilares de seus estudos: o papel da linguagem no desenvolvimento da criança, a importância da interação no desenvolvimento, além do importante conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Ademais, a orientação sociocognitivista da Linguística Textual é de grande contribuição para a nossa pesquisa, pois, através dela, tivemos a base teórica para a concretização de nosso trabalho com andaimagem em sala de aula. À luz dessa teoria, tivemos a oportunidade de confeccionar e aplicar atividades – ancoradas na ideia da cognição situada – que pudessem auxiliar os alunos a estabelecer relações do texto com suas experiências, seu conhecimento de mundo, suas vivências sociais em situações concretas, e, ao interagir dialogicamente com seus interlocutores, a formar sua própria construção situada de sentido do texto.

Como o percurso de nossa intervenção intenciona ajudar o aluno a entender como um dado locutor mobiliza os recursos expressivos na

confeção do projeto de sentido do texto, também são caros à nossa pesquisa os pressupostos teóricos da categoria posicionamento análise do discurso. Acreditamos que o uso de andaimes ajuda na apropriação do sentido do texto e, a partir daí, possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre o seu processo de significação.

No que diz respeito à organização e ao conteúdo das partes deste trabalho, o relatório está organizado da seguinte maneira:

Na “Fundamentação teórica”, apresentamos os pressupostos que fundamentam e dão sentido à pesquisa. Inicialmente, falamos em linhas gerais sobre o ensino de leitura em nossas escolas e apresentamos a concepção de leitura na qual nossa intervenção se ancora, a sociopsicolinguística, conforme descreve Braggio (1992). Em seguida, lançamo-nos sobre as bases nas quais a nossa proposta se sustenta: a perspectiva sociointeracionista da zona de desenvolvimento proximal de Vigostky (2003); a teoria da andaimagem, de Bruner (1983), e aos pressupostos teóricos do sociocognitívismo e da análise do discurso, em sua vertente francesa. Em cada tópico em que abordamos as vertentes citadas, falamos sobre as contribuições desta teoria para a execução de nossa proposta de intervenção.

No capítulo seguinte, explicitamos a metodologia de que fizemos uso para concretizar o trabalho. Descrevemos o tipo, a natureza da pesquisa, o perfil dos sujeitos envolvidos, o contexto de pesquisa, o material didático utilizado, a organização dos dados e as categorias de análises.

Na “Análise de dados”, apresentamos e discutimos os dados que foram gerados a partir da aplicação da metodologia descrita no capítulo anterior. Para efeito de organização, dividimos o capítulo em quatro seções, cada uma contendo a análise de um andaime.

Nas “Considerações finais”, retomando tudo o que foi discutido, fizemos uma análise dos resultados e mostramos até que ponto nosso objetivo foi atendido.

Por fim, apresentamos um manual pedagógico que visa orientar professores que almejem trabalhar o ensino de leitura numa perspectiva semelhante a desenvolvida nesta pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo trata do atual cenário de leitura na escola, a partir de um paralelo entre o que é dito nos documentos oficiais e o que é realizado em grande parte das salas de aula. Apresentamos, também, os pressupostos teóricos basilares de nossa pesquisa: a andaimagem de Bruner (1993) (presente também em Wood, Bruner e Ross, 1976), a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2003) e as contribuições do sociocognitismo e da análise do discurso, que darão sustentação à nossa proposta de intervenção pedagógica.

### **2.1 Leitura na escola**

#### *2.1.1 Leitura na escola: como deve ser*

A educação básica no Brasil vem passando por inúmeras mudanças, em sua maioria preconizadas pelas recentes políticas educacionais regidas pelo Ministério da Educação (MEC). Um marco significativo foi a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Como consequência desta, em 1997, ocorreu a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN)(BRASIL, 1997) e posteriormente numa versão revisada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, denominada *Parâmetros curriculares nacionais mais Ensino Médio - Orientações Curriculares Complementares* (PCN+)(BRASIL, 2002). Estes documentos trouxeram significativas mudanças em nosso modo de conceber o fazer educacional como um todo.

O ensino de língua portuguesa passou a encontrar-se no eixo central dos debates. Preconizava-se uma ampla revisão deste componente curricular, que, segundo os estudiosos, encontrava-se longe de atender aos ensejos educacionais de uma época que exigia

uma educação mais conectada com a realidade social dos alunos. Entre as críticas mais frequentes feitas ao ensino da época, destacam-se (PCN, 1997, p. 18):

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Ao mesmo tempo que ocorria o afastamento de uma concepção de ensino que não levava em conta o ambiente social do educando, havia a aproximação de uma ótica mais ampla do desenvolvimento humano, que defendia a ideia de que o aluno amplia sua visão de mundo a partir da interação com o meio social (VYGOTSKY, 2003, 2008). O pressuposto teórico sociointeracionista de Vygotsky irá exercer forte influência nos novos rumos traçados para a educação brasileira.

Sob forte influência dos estudos interacionistas, os PCN (1997, p. 23) dizem que

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema

homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem.

Sob uma perspectiva que visa à ampliação do domínio discursivo do aluno nas mais diversas situações comunicativas, listamos a seguir alguns dos objetivos do ensino de Língua portuguesa no Ensino Médio, conforme prescritos nos PCN+ (2002, p.78-79). Nesse processo, espera-se que o aluno do ensino médio seja capaz de:

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas);

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;

Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar;

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto;

Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;

Identificar as características do suporte ou do enunciador na construção de valores e sentidos:

a) reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção;

b) relacionar os valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico-opinativo com as condições de produção desse texto e as intenções do autor, levando em conta elementos como as fontes de divulgação, o lugar social de quem o produziu, os contextos da época.

Coerente com esses objetivos, o ensino de leitura, nessa perspectiva, deve se alicerçar na ideia de que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão do texto a partir de seus objetivos de

leitura, de seu conhecimento de mundo sobre o assunto, sobre o autor etc. Ao assumir essa visão, a postura do professor será a de mediador e organizador de um fazer pedagógico vertido em um porto de passagem (GERALDI, 2000) de um leitor de textos simplificados para o leitor de textos com grau de complexidade mais apurado.

Em nossa proposta de intervenção, pretendemos atingir os objetivos previamente definidos por meio da execução de atividades que evidenciem a preocupação com a compreensão da leitura, incluindo, nessa prática, a atuação crítica do aluno. Para isso, selecionamos textos, acessíveis aos alunos, que possibilitem um trabalho voltado para a compreensão em diferentes direções, identificando informações implícitas, atribuindo vários sentidos a um texto, entendendo a trajetória da construção de sentido utilizado pelo autor do texto e elaborando sua própria compreensão.

Acreditamos que o uso de andaimes é útil para se atingir o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de construir expectativas compreensivas ao desenvolver a estratégia de se apoiar em seus conhecimentos prévios e nas pistas fornecidas pela própria materialidade textual para construir os sentidos do texto. Nesse sentido, procuramos abordar a produção de inferências e deduções, a interpretação de recursos figurativos, a formulação e o compartilhamento de opiniões e de pontos de vistas, o posicionamento crítico. As atividades propostas tiveram como foco estimular o aluno a interpretar, comparar, associar, posicionar-se frente ao texto lido na condição de sujeito-leitor.

Nossa proposta de intervenção baseia-se na perspectiva de ensino de leitura que concebe o leitor como sujeito ativo que transporta seus conhecimentos, vivências passadas e atuais, e passa a interagir com o texto na construção de sua compreensão. No caminho delineado por este referencial teórico, o modelo de leitura citado servirá de referência para a confecção de nossas atividades e para a análise dos dados coletados. Sabemos que há várias concepções orientando as aulas de



leitura em nossas escolas, algumas contribuindo para a formação de leitores críticos, outras nem tanto. E julgamos pertinente o professor conhecer essas concepções e adequar sua prática à que mais lhe parece proveitosa. Contudo, a concepção que pretendemos assumir, por julgarmos a mais apropriada para um trabalho com a leitura crítica, é a que Braggio (1992) chama de *modelo de leitura sociopsicolinguístico*<sup>1</sup>.

O modelo sociopsicolinguístico pressupõe relações interativas, ou acordos do texto com o leitor, na elaboração do percurso compreensivo do texto. Esse acordo envolve desde as características relacionadas com a textualidade do texto até aspectos sociais, culturais e históricos que compõem a bagagem comunicativa do leitor. Nessa perspectiva, o autor do texto e o leitor são protagonistas na construção dos sentidos do texto em meio a uma “atividade” interativa altamente complexa (KOCH e ELIAS, 2007, p. 11) que se realiza com base em elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização. Esse fenômeno requer também a mobilização de conjuntos de saberes no interior do evento comunicativo. Acerca disso, Menegassi e Angelo (2005, p. 32) afirmam que,

ao ler, o sujeito-leitor constrói “outro texto”, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto que sempre se apresenta no discurso efetivado no material linguístico.

Os estudos bakhtinianos corroboram esse modelo de leitura quando também concebem o leitor como um ser “responsivo”, ou seja, dotado de uma postura de compreensão responsiva ativa: “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar e cumprir a sua função de protagonista de sujeito que interage e se comunica” (BAKHTHIN, 2000, p. 299). Percebe-se, com isso, que ler é uma atividade de produção de sentidos e que estes nunca são

---

<sup>1</sup>Um panorama abrangente dos diferentes modelos de leitura pode ser encontrado em Braggio (1992) e Leurquin (2006).

definitivos e completos, visto que o percurso compreensivo depende das experiências e dos conhecimentos que cada leitor traz consigo.

Sobre a premissa de possibilidade de leituras e de sentidos advindas de um mesmo texto, defendidas pelo modelo sociopsicolinguístico de leitura, Marchuschi (2008, p. 230) advoga:

compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. Como uma ação sociocognitiva, a compreensão é uma forma de inserção no mundo, um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro, dentro de uma cultura e de uma sociedade.

A partir das palavras de Marcuschi, podemos entender que o produtor de um texto, por mais que encaminhe sua produção para uma determinada intenção comunicativa, jamais terá o total controle compreensivo do texto, pois este está aberto a uma grande variedade de construção de sentido, de acordo com a compreensão de cada leitor. Nessa concepção, o fenômeno de produção de significação é interacional, ou seja, a produção de sentidos é parcialmente feita a partir das escolhas discursivas do autor e parcialmente completada pelo leitor, por intermédio de vários conhecimentos mobilizados por estratégias sociocognitivas.

A leitura é vista, então, como um processo ativo de construção de sentidos, já que o leitor deixa de ser um mero espectador passivo das informações do texto e passa a ter protagonismo na formulação de sentidos deste. O professor, ao trabalhar nessa perspectiva, concebe o aluno como um sujeito social, dotado de conhecimento de mundo que lhe permite estabelecer relações dialógicas com o texto e com seu autor, transacionar sentidos e produzir suas próprias leituras.

Somadas a essas novas perspectivas, surgem também os estudos de Vygotsky (2003, 2008), que trazem reflexos para o ensino de leitura. As teorias vygotskyanas pensam a linguagem, o homem e a sociedade de um modo mais amplo e global – esses novos pressupostos irão influenciar decisivamente os estudos educacionais do século XXI.

O ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa passa a ser concebido como um evento comunicativo em que o professor assume o papel de formador de leitores críticos. Para atingir esse objetivo, ele faz uso da zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>2</sup>, com o intuito de desenvolver a capacidade leitora do educando através de sua mediação ou orientação, para que companheiros mais capazes colaborem com o desenvolvimento da aprendizagem leitora de seus pares.

A concepção de leitura desse modelo atende às nossas expectativas com relação ao ensino de leitura, já que ela é eminentemente interacionista e ainda se preocupa em levar em conta os aspectos do sociocognitivismo no processamento compreensivo do texto, como na formatação de uma leitura crítica. Procuramos utilizar desses preceitos em nossa atividade de intervenção como meio de desenvolvimento da competência leitora crítica de nossos alunos.

Até aqui, vimos que transformações no cenário histórico, político e social geraram significativas mudanças no currículo escolar de língua portuguesa. Com a publicação dos PCN(BRASIL, 1997), legitimou-se a necessidade de revisão dos conteúdos, métodos e práticas pedagógicas do ensino da língua, que devem, desde então, priorizar uma abordagem discursiva. Nessa abordagem, o aluno deve ser capaz construir seu repertório de leituras e perceber a necessidade de utilizá-lo em suas práticas sociais. Entretanto, conforme veremos na próxima seção, mesmo com quase vinte anos de divulgação dos PCN, vemos que ainda há grande dificuldade de colocar em prática suas diretrizes sobre o ensino de leitura.

### *2.1.2 Leitura na escola – como é*

Apesar das muitas contribuições que a produção acadêmica vem trazendo para a aprendizagem da leitura em ambiente escolar, pode-se

---

<sup>2</sup>O conceito de ZDP será tratado com mais detalhes posteriormente, na segunda seção do capítulo 2(fundamentação teórica)

afirmar que tais aportes ainda não conseguiram erradicar das escolas públicas o baixo grau de letramento dos alunos. Uma prova disso encontra-se representada no texto publicado no relatório *Brasil no PISA 2015* (2016, p. 102):

Mais da metade dos estudantes (51%) está abaixo do nível 2 de leitura, que é considerado básico nessa área. As características de quem está nesse patamar combinam com o tipo de habilidade em que os brasileiros foram bem: localizar e recuperar informações no texto. Os pontos fracos de nossos alunos estão em integrar e interpretar informações.

A escola, principal instituição responsável pelo ensino formal da língua, tem contribuído para que essa situação permaneça, quando mantém uma abordagem pedagógica que desconsidera a língua em uso. Essa atitude, de certa forma, expressa, por um lado, a ideologia de que a língua é o resultado de padrões estabelecidos por gramáticos, e por outro lado, contraria as concepções registradas nos PCNs. De acordo com esse documento (1997, p. 24), cabe “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los”. Sabe-se que, na prática, essa ação pouco acontece. A escola trata a língua como uma entidade morta, um conjunto de regras que precisa ser ensinado e aprendido.

O ensino de leitura desenvolvido na maioria das escolas desconsidera as reais necessidades linguísticas dos alunos e acaba cometendo alguns equívocos. Segundo Alves (2012, p. 46),

O ensino de leitura tem sido predominantemente mecânico e sem razão de ser, centrado num processo de decodificação de signos linguísticos e/ou de extração de significados isolados de um dado texto, em detrimento de um processo interativo e complexo de produção de sentido que contempla capacidades (perceptuais, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e da finalidade da leitura.

Segundo Alves (2012), há uma grande dificuldade dos professores, especialmente os do ensino fundamental, em trabalhar estratégias que desenvolvam a capacidade leitora dos alunos. Ao contrário, muitas práticas de ensino dificultam a construção dessa capacidade, quando não possibilitam ao aluno vivenciar situações de aprendizagem que o impulsionem a criar sentido para aquilo que está lendo.

A reprodução desse padrão escolar encontra apoio em livros didáticos que, em sua maioria, caracterizam-se pelas perguntas mecânicas, as quais impedem o aluno de discutir o sentido do assunto estudado. Além disso, dificulta a percepção do professor sobre as reais dificuldades dos alunos. Sobre perguntas livrescas, Terzi (2001, p. 66) afirma:

Embora os autores dos livros didáticos, que, com suas raras exceções, usam exclusivamente perguntas livrescas, afirmem ser o objetivo de tais perguntas o de levar o aluno a entender o texto, isso não é bem verdadeiro, uma vez que elas não conduzem à atribuição de sentido pela criança, como fazem as perguntas didáticas.

Ao avaliar a maneira como os livros didáticos de língua portuguesa vêm tratando, historicamente, essas atividades, Marchuschi (2002, p. 51) conclui que

Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades de incentivar a formação de opinião.

O autor relata dados de uma pesquisa realizada com 25 livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio, e conclui que grande parte das aulas são desenvolvidas a partir de

atividades centradas na decodificação, na descontextualização e na falta de reflexão. Vejamos:

Uma análise, mesmo que sumária, destes dados revela que há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante, no entanto, é o fato de somente um décimo das questões situarem-se na classe de perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, e elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber qualquer tipo de resposta, já que nas questões subjetivas e vale-tudo aceita-se qualquer resposta. Por fim, questões de natureza estrutural aparecem com relativa frequência (9%) neste quadro, embora não sejam questões de compreensão(MARCUSCHI, 2002, p. 57).

Como vimos, a vasta maioria das atividades presentes nas salas de aula dão suporte ao ensino de leitura em uma visão mecanicista e restringem-se a tarefas muitas vezes desprovidas da criação de um processo mais complexo para atribuir sentidos. Um exemplo disso é a utilização do texto como pretexto para o ensino de ortografia; outro é a interpretação textual mecânica sem a devida abordagem da compreensão leitora. Trata-se de atividades desligadas de um contexto real, que não despertam a reflexão e reforçam uma forte carga ideológica de condução à passividade social. Preocupante também é o fato de que estas permeiam todo o percurso educacional de ensino de práticas leitoras, desde as primeiras experiências do educando na escola até a conclusão da educação básica. Essa forma de trabalhar a leitura implica prejuízos para o aluno, uma vez que não permite a ampliação da visão de mundo nem a valorização do uso social e dinâmico da língua.

## **2.2 A andaimagem e o ensino de leitura**

Dentre tantos pesquisadores que se dedicaram ao estudo do fenômeno da aprendizagem, destacamos aqui Vygotsky, dada a importância de suas pesquisas no desenvolvimento da teoria da andaimagem. Foram selecionados alguns pontos-chave desses estudos para serem discutidos neste trabalho, tais como o papel da linguagem no desenvolvimento da criança; a importância da interação no desenvolvimento; e o conceito e a aplicação da ZDP.

### *2.2.1 Linguagem e desenvolvimento*

Vygotsky(2003)mostra que sua teoria tem como pilar básico a ideia de que o homem se constitui em sua relação com o outro. Para ele, a cultura é concebida como parte da natureza humana, estabelecidaem um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, molda o seu funcionamento psicológico.

Pode-se afirmar que ele ambicionava estudar o modo pelo qual as características especificamente humanas se formavam, para então compreender o seu desenvolvimento no decorrer da evolução da espécie e ao longo da vida de cada indivíduo. Percebe-se o intuito de investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aquelas motivadas por estímulos externos promovidos por atitudes mediadoras que geram determinado comportamento.

Uma das premissas das pesquisas de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano é a ideia da mediação. Segundo Thompson e Zimmerman *apud* Fino (2001), existem dois elementos mediadores na obra vygotkskyana: os instrumentos (ferramentas) e os signos.

As ferramentas estão para a evolução cultural como os genes estão para a evolução biológica. Elas são objetos sociais criados e

modificados pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e suas interações com o mundo social. As ferramentas unem a mente e o mundo real dos objetos a acontecimentos, possibilitando o indivíduo alcançar a consciência.

Já os signos correspondem a instrumentos de atividade psicológica no domínio do próprio indivíduo. Enquanto as ferramentas possibilitam a execução de uma atividade externa, os signos são orientados internamente (VYGOTSKY, 2003).

Segundo Mohanapud Fino (2001, p. 42), um outro postulado de fundamental importância para se entender o pensamento vygotkyano é o seguinte:

A atividade socialmente organizada é importante para a construção da consciência, que se forma através da capacidade que os humanos têm de se empenharem em formas sociais de atividade produtiva e construtiva. Assim, as estruturas cognitivas e sociais são compostas e residem na interação entre as pessoas.

Vygotsky (2008), diz que o principal instrumento de representação simbólica utilizado pelo homem é a linguagem, e que ela representa duas funções: forma de comunicação e forma organizada de pensamento. Na primeira função, o seu uso se assemelha aos dos demais animais; a distinção é percebida na relação que se estabelece entre pensamento e linguagem. Ao valorizar o uso da língua e do diálogo, Vygotsky resgata o papel do outro na forma como nos relacionamos com o mundo. Não aprendemos como indivíduos isolados, mas como membros de uma sociedade. O que se aprende e como se aprende vai depender muito do contexto social em que o indivíduo se encontra inserido.

O ato de a língua passar a ser vista como fenômeno social vai influenciar fortemente o ensino de língua materna, que, a partir dessa premissa, deve privilegiar as situações sociodiscursivas presentes no cotidiano do aluno como base para o trabalho pedagógico. Neste



sentido, as aulas de leitura devem priorizar o trabalho com textos em situações reais de uso. Além disso, gostaríamos de enfatizar que, de forma geral, acreditamos que o ensino (qualquer um, e não apenas o de língua materna) deve propiciar a inclusão dos alunos em situações-problema concretas, a fim de que eles produzam conhecimento como decorrência do pertencimento a essas situações. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de ensino que prima pelo trabalho de desenvolvimento do conhecimento a partir do contexto social do aluno.

A mudança de paradigma passa a envolver, também, a postura do aluno diante do processo de ensino e aprendizagem. Durante as aulas, ele não deve mais ser um sujeito passivo à espera de comandos oriundos do professor, mas deve assumir o papel daquele que avalia, questiona e aprende de forma colaborativa (em colaboração com o próprio professor e/ou com seus pares). Já o professor deixa de ser um mero facilitador da aprendizagem e passa a desempenhar a função de mediador e colaborador. Segundo Lima (2008, p. 181),

Cabe a ele [o professor] não apenas mediar a relação aprendiz-objeto de aprendizagem, mas também a interação entre os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar não é mais visto como um produto acabado a ser reproduzido, assimilado ou descoberto pelo aprendiz. Ele está sempre em construção ou transformação.

Muitas das ideias de Vygotsky e de seus seguidores, os neovygotskyanos, aplicaram-se às aulas de leitura. Estas, antes caracterizadas pelo ensino de desenvolvimento de estratégias cognitivas, passaram então a priorizar o trabalho com textos em situações reais de uso. A leitura passou a ser vista como uma prática social, e a sua aprendizagem em sala de aula, nesse panorama, deve ocorrer por intermédio da interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares (KLEIMAN, 2004, p. 12).

Ainda segundo Kleiman (2004), para que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, devem construir um

contexto interativo de aprendizagem, cabendo ao adulto definir tarefas significativas de acordo com os objetivos pré-definidos. É interessante ressaltar também que, nessa perspectiva, o aluno não é “refém”, para seguir a mesma linha de raciocínio e de interpretação do professor. O trabalho será bem-sucedido quando o aluno conseguir construir sua própria linha de compreensão do texto lido.

Percebe-se, portanto, que os pressupostos teóricos de Vygotsky apresentam provocações que podem instigar profundas mudanças na função da escola e, conseqüentemente, no papel dos educadores, que, com vistas a potencializar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, estruturarão sua prática docente almejando tal objetivo.

### *2.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*

Vygotsky (2003) disserta sobre a existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por sua capacidade de resolver situações-problema autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, que será determinado através da resolução de problemas com a orientação de alguém mais experiente ou com a cooperação de colegas de sala mais capazes.

Segundo os pressupostos vygotskyanos, o desenvolvimento ocorre quando, por meio da interação social e do uso de ferramentas intelectuais adequadas (a linguagem, por exemplo), um indivíduo ajuda outro a tornar-se apto na resolução de um desafio durante a tutoria. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente, e tem como consequência a aprendizagem.

Concordando com esta premissa, Wood, Brunner e Ross (1976) afirmam que o desenvolvimento cognitivo depende da interiorização dos acontecimentos, fruto de interações sistemáticas e contingentes com o outro, através de processos de mediação. Em se tratando do ambiente

escolar, ressalta-se o caráter essencial do papel dos educadores não só para a transmissão e tutoria, mas para a interpretação da cultura.

O trabalho docente calcado na noção da ZDP é extremamente importante para o professor de leitura preocupado em efetivar uma boa mediação pedagógica, pois ele terá a oportunidade de realizar um diagnóstico com o objetivo de identificar em qual estágio ou nível de desenvolvimento leitor se encontram seus educandos em determinado momento, e, a partir desse mapeamento, poderá planejar ações direcionadas para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Isso significa que, no caso específico do desenvolvimento da competência leitora, a ação docente poderá ajudar os alunos a atingirem o nível de compreensão crítica de leitura, conforme delineado por Alliende e Condemarín (2005).

Cabe ao professor desenvolver estratégias de leitura para acessar e explorar a ZDP dos alunos. O uso de atividades leitoras pode ser bem-sucedido para atingir esse objetivo, desde que elas se voltem para assistir o aluno e possibilitem a contribuição do outro na apropriação de níveis mais elevados de compreensão leitora pelo educando, por meio da interação e do diálogo.

Com esse mesmo intuito e associada ao conceito da ZDP, temos a teoria da andaimagem, de Wood, Brunner e Ross (1976), que está intimamente ligada à interação professor/aluno e propõe uma reflexão e um método sobre como se constrói o saber em sala de aula e sobre como as relações sociais podem ser propulsoras de aprendizagem. Acreditamos que a apropriação e o uso desta teoria em nossa proposta de intervenção trará grandes contribuições para o desenvolvimento da competência leitora crítica de nossos alunos.

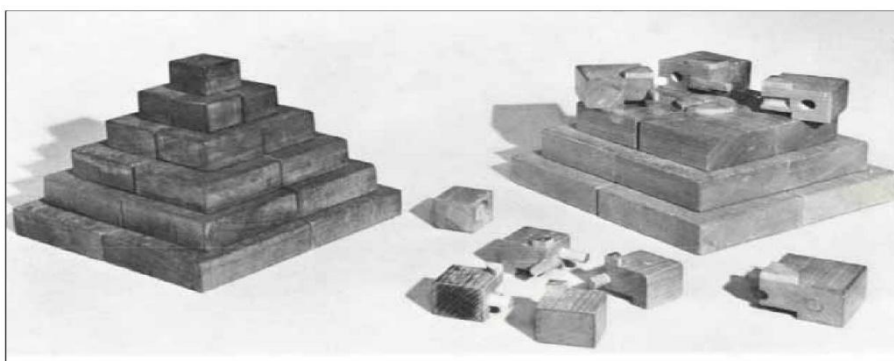
### *2.2.3 Conceituação de andaimagem*

As relações descritas por Vygotsky (2003) em seus estudos sobre a ZDP, em especial aquelas que enfatizam o percurso do aprendiz entre o desenvolvimento real e o proximal, são essenciais para o entendimento do estudo da andaimagem.

O termo *andaimagem* refere-se ao processo em que o tutor – que, em um ambiente de sala de aula, pode ser um professor ou um colega mais experiente – fornece um suporte para que uma tarefa seja resolvida. A escolha do termo se deve à semelhança desse processo com o verificado na construção civil, quando há uso de andaimes para levar os trabalhadores aos pontos mais altos dos prédios.

Wood, Brunner e Ross (1976) apresentam um experimento que mostra as ações tomadas por um tutor (adulto mais experiente) em uma situação de aprendizagem em que crianças de 3, 4 e 5 anos tentavam resolver uma atividade de construção de uma pirâmide de 21 blocos. A figura a seguir mostra a imagem da pirâmide desenvolvida para a pesquisa.

**Figura 1** - Pirâmide utilizada na pesquisa sobre andaimagem



Fonte: Wood, Brunner e Ross (1976).

A pirâmide era formada por seis níveis, o primeiro deles tinha apenas um bloco, e todos os outros tinham quatro blocos. Alguns desses blocos formavam pares e só poderiam ser encaixados juntos. A pesquisa empreendida estudava as ações da tutoria (andaimes) que facilitavam a aquisição (pelas crianças) das habilidades necessárias à conclusão da tarefa: a correta composição da pirâmide.

Wood, Brunner e Ross (1976) propõem que as interações com sujeitos mais experientes ajudam as crianças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o apoio do adulto leva a criança a atuar em sua ZDP. Segundo Costa (2000, p. 29), esse apoio é mais do que um simples auxílio na conclusão da tarefa, pois

A criança internaliza a essência do pensamento, conhecimento ou estratégia de apoio e será capaz de executar tarefas semelhantes sem ajuda. Daí a ênfase dada à importância do papel do par mais experiente na diáde da construção interativa do conhecimento.

Cazden *apud* Costa (2000) aponta quatro características implícitas ao conceito de andaime: a) O uso de andaimes se dá em um contexto colaborativo; b) adultos e crianças trabalham na ZDP da criança; c) o andaime é retirado de forma gradual; d) o objetivo é a criança internalizar o conhecimento para se tornar independente<sup>3</sup>.

Ainda sobre esta temática, Cazden *apud* Costa (2000) compara metaforicamente o uso de andaimes à mão do adulto que está ensinando uma criança a andar. Aos poucos, a criança vai soltando as mãos do adulto, depois segura apenas em seus dedos, e assim vai até conseguir se equilibrar e andar por conta própria. O mesmo se dará com o desenvolvimento mental.

A aplicação da Teoria de Wood, Brunner e Ross (1976) se dá na escola, e em específico, neste caso, nas aulas de leitura, a partir de ações pedagógicas do professor ao organizar suas aulas em torno de atividades didáticas interativas e dialógicas.

Wood, Brunner e Ross (1976) postulam as seis funções da andaimagem que podem ser utilizadas pelos professores de leitura em sala de aula. Estas são:

- a) **recrutamento:** o professor procura esclarecer a atividade a ser desenvolvida e procura atrair a

---

<sup>3</sup>Ressaltamos que as características listadas nos itens *c* e *d* não foram contempladas em nosso trabalho.

atenção dos aprendizes por meio de perguntas ou outros enunciados. Este andaime pode ser feito, por exemplo, por meio de perguntas orais ou através de perguntas dialógicas inseridas em uma nota de aula.

b) **redução em graus de liberdade:** o professor repete as perguntas ou enunciados de forma específica com o objetivo de minimizar todas as possíveis dúvidas que o aluno possa ter no percurso de compreensão da atividade.

c) **manutenção da direção:** no desenvolvimento da atividade, o professor tenta manter o interesse dos alunos motivando-os até a completa realização da atividade.

d) **ênfase nas características da atividade:** o professor retoma alguns pontos relevantes da atividade, possibilitando, assim, que o aluno avalie a sua atuação concernente à resolução da atividade.

e) **controle de frustração:** o professor tenta diminuir a tensão dos alunos durante a resolução das atividades.

f) **demonstração:** o professor tenta apresentar o caminho para a solução parcial ou total do problema, para que os alunos possam construir um caminho semelhante em atividades futuras.

Durante o planejamento e a confecção de uma atividade que se pautem pelo uso dos andaimes, o professor deve escolher aqueles que melhor servirão para atender aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Em uma atividade, podemos ter a presença de todos os andaimes; em outras, podemos ver que alguns não são claramente marcados ou estarão até mesmo ausentes. Tudo irá depender do objetivo estabelecido para a sequência de aprendizagem.

#### *2.2.4 Andaimagem como estratégia de compreensão leitora*

As atividades de compreensão leitora devem ser planejadas de forma a levar os alunos a alcançarem os objetivos de aprendizagem prescritos nela, bem como aprofundá-los e ampliá-los (MARCUSCHI, 2008). O aluno também deve ser instigado por questões que integrem o aparato linguístico, o saber partilhado e o contexto discursivo, e assim possa ser fornecida a ele a possibilidade de trilhar horizontes diversos,

inclusive alguns inesperados pelo autor do texto, ou pelo elaborador da atividade. Ao aluno deve ser dada a oportunidade de construir a sua formulação de sentidos.

O professor, ao elaborar a atividade de compreensão, tem a tarefa de agir de maneira contingente, ou seja, conhecer bem as características e necessidades de seus alunos para fornecer andaimes quando realmente são necessários. É sobre essa contingência que Hammond e Gibbons *apud* Montenegro (2012, p. 45) tratam:

É também um aspecto crítico, no fornecimento de andaimes, a habilidade dos professores de fornecê-los no ponto preciso. Consequentemente, isso requer do professor um bom reconhecimento acerca de “onde” estão seus aprendizes – isto é, sobre o que os aprendizes sabem (ou não sabem) no começo de uma atividade. Para ser realmente efetivo, tal suporte precisa ser progressivamente ajustado para atingir as necessidades de diferentes alunos em sala de aula.

Assim, podemos apontar como pontos básicos no fornecimento dos andaimes numa atividade de leitura:

- a) os objetivos propostos para cada atividade (ou para cada parte dela);
- b) o nível atual de desenvolvimento dos alunos;
- c) a escolha de andaimes no decorrer da atividade.

Alguns estudiosos questionam a eficácia de uma atividade dotada de previsibilidade no uso de andaimes, já que várias situações de aprendizagem podem ocorrer no momento de interação entre aluno, texto e professor. Quanto a isto não temos dúvidas. O que sugerimos é que o professor pode prever andaimes com foco no desenvolvimento de uma habilidade planejada, sem desperceber-se das situações espontâneas e não previstas que venham a ocorrer, as quais também devem ser utilizadas em prol do alcance dos objetivos pretendidos.

Acrescentando uma contribuição sobre esta temática, Montenegro (2012) fala de dois tipos de conhecimento: um conhecimento profundo,

que é internalizado e conectado a outros conhecimentos de modo a possibilitar a construção dos sentidos e conceitos, e um outro que pode ser facilmente esquecido. Sharpe procurou analisar atitudes reais de professores em suas salas de aula, ligadas à construção dos conhecimentos do tipo profundo. O autor conclui que podem ocorrer dois tipos de oportunidades para o uso de andaimes, uma delas surgida no decorrer da execução das atividades, e outra que pode ser programada pelo professor durante o planejamento de suas aulas. Montenegro (2012, p. 18) também sugere o mesmo ponto de vista quando afirma, em sua pesquisa sobre o uso de andaimes, que expandiram a noção dessa estratégia para além daquelas, do tipo momento a momento, entre professor e aluno, de modo que incluíram também a natureza e o desenvolvimento do planejamento de aula, e aqui podemos inserir o momento da elaboração de uma atividade.

Sharpe *apud* Montenegro (2012) classifica o tipo de andaimes que pode ser planejado pelo professor ainda no processo de confecção da atividade de *designed in*. Sobre este andaime, a autora diz:

O primeiro tipo de *scaffolding* é planejado com vistas a unidade de trabalho. Neste tipo de *scaffolding*, o professor utiliza o estágio do planejamento da unidade para considerar tanto os objetivos a serem avaliados (conhecimento, habilidades e compreensões) quanto as experiências prévias dos estudantes. Essa consideração ocorre guiada pelas demandas cognitivas e linguísticas dos objetivos educacionais específicos. O professor, então, conduz uma sequência de experiências de aprendizado – um *scaffolding* macro – desenvolvido para dar suporte aos alunos à medida que eles desenvolvem novas compreensões e habilidades. (MONTENEGRO, 2012, p. 45)

Ao elaborar suas atividades de leitura, o professor deve acionar o panorama cultural, aspectos do cotidiano deles, seus conhecimentos prévios, de forma a situá-los e engajá-los na atividade. Bortoni-Ricardo & Fernandes de Sousa (2005) diz que “[...] é essencial, no uso de andaimes, a possibilidade de ativação de esquemas cognitivos que os alunos já detêm e a oportunidade de que desenvolvam inferências ou



processem reconceptualizações”. É verdade que, durante a execução da atividade, devido ao contexto situacional, poderão surgir excelentes oportunidades de se utilizarem andaimes que acionem os conhecimentos prévios dos alunos, mas o uso dessa estratégia não se esgota somente nesse contexto. O professor, ao agir de forma contingente, pode, já no momento da confecção da atividade, planejar através de variados tipos de uso de andaimes, de acordo com o objetivo de aprendizagem de cada questão ou de cada atividade. Segundo Sharpe, esse é o andaime que é trabalhado em nível macro.

Já as oportunidades de uso de andaimes do tipo *point-of-need*, de acordo com Sharpe *apud* Montenegro (2012, p. 45),

Originam-se no contexto imediato. Esse andaime depende da habilidade por parte do professor para que seja capaz de identificar um “momento instrucional” e maximizar o potencial de aprendizagem daquele momento. Isso envolve a fala, mais frequentemente em forma de perguntas e respostas.

Esse tipo de andaime, classificado como de nível micro, é utilizado à medida que as atividades vão sendo aplicadas, nos momentos de interação entre professor, aluno e texto. Mesmo com aspectos diferentes, os dois níveis de andaimes, o *designed in* e o *point-of-need* são interligados, conforme conclui Dansie *apud* Montenegro (2012, p. 78), a partir de um trabalho sobre esses dois tipos de andaimes em uma sala de aula de alfabetização de uma escola primária australiana:

O *scaffolding* de nível macro também configurou e conectou o *scaffolding* de nível micro. O objetivo claro em mente, junto com uma compreensão das demandas linguísticas do objetivo, direciona a abordagem da professora e suas interações. Isso a possibilitou ver e aproveitar oportunidades para ensinar e aprender, e selecionar, de um incontável número de ofertas, aquelas que poderiam construir as habilidades particulares necessárias para alcançar os resultados desejados.

Apesar da diferenciação entre os dois níveis de andaimes, vemos que eles estão intimamente ligados, já que ambos estão inseridos em uma mesma intenção, que é alcançar os objetivos de aprendizagem, desenvolver habilidades etc. Por isso, advogamos pela viabilidade do uso de ambos os tipos de andaimes em atividades que visem potencializar a compreensão leitora dos alunos.

Em uma atividade didática de compreensão leitora, é preciso que o autor forneça aos alunos as melhores oportunidades possíveis de acesso ao conhecimento. Para isso, faz-se necessário que sejam abordadas questões que vão além da simples decodificação de signos e contemplem aspectos contextuais e discursivos capazes de gerar reflexões críticas sobre o texto e que venham a oportunizar a expansão, a construção ou a reformulação de sentidos. Acreditamos que o uso da andaimagem pode ser útil ao ensino de leitura crítica por atender aos quesitos citados e se constituir em uma estratégia de ensino acessível e de fácil entendimento e execução, tanto no planejamento e composição das atividades como em sua realização.

Com o objetivo de potencializar o desenvolvimento da leitura crítica, propomos uma intervenção voltada para o ensino de leitura de cunho sociointeracionista, que tem em sua gênese a adesão aos pressupostos do sociocognitivism e ao aporte teórico de elementos da análise do discurso, bem como se caracteriza pelo uso de andaimes textuais enquanto estratégia de desenvolvimento da leitura crítica para estudantes de 1<sup>a</sup> série do ensino médio.

### **2.3 Um diálogo entre o sociocognitivism e a análise do discurso**

Em meados do século XX, vemos o surgimento do cognitivismo e de sua nova abordagem sobre o processamento de informação, em resposta às já desgastadas posições deterministas, caracterizadas pela influência do meio sobre o homem e de suas práticas experimentais.

Sob esta nova ótica, o desenvolvimento é adquirido através de um processo mental e é armazenado e recuperado para resolver problemas.

Segundo Koch e Cunha-Lima (2004), o modelo cognitivista foi fortemente influenciado pelas ciências relacionadas à lógica, matemática e cibernética. As pesquisas dessa tendência científica, muitas vezes, partem da premissa de que há uma nítida separação entre os processos mentais internos e o mundo exterior, um distanciamento entre fenômenos mentais e sociais no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Em discordância com a perspectiva cognitivista, Vygotsky defende a tese de que o conhecimento se desenvolve a partir da interação do indivíduo com a cultura, ou seja, não há separação entre os processos sociais e mentais; o que há é uma aproximação, uma interação. A cognição passa a ser vista como um processo situado e social. Os avanços teóricos dessa nova concepção irão influenciar fortemente várias ciências, entre elas a Linguística.

A perspectiva teórica da abordagem interacionista da linguagem é a que servirá de teoria basilar para esta pesquisa, já que ela engloba os estudos de Vygotsky e irá influenciar outros constructos científicos presentes neste trabalho, tais como: o método da andaimagem e a linguística textual (no que toca, especificamente, ao sociocognitívismo). Além disso, somamos também ao nosso percurso teórico, os estudos da análise do discurso (no que toca, especificamente, à sua concepção de leitura).

Esta pesquisa se valerá da conhecida disposição da linguística textual em manter diálogos, por meio de uma perspectiva interdisciplinar. Trabalhamos com o intuito de estabelecer o diálogo entre as características do sociocognitívismo com elementos da análise do discurso, na expectativa de impulsionar a aprendizagem e promover a formação de um leitor proficiente, crítico e ativo.

A fim de explicitar o diálogo proposto entre as duas perspectivas linguísticas citadas, vamos nos deter sobre cada uma: o

sociocognitivismo, a análise do discurso e as contribuições de ambas para o ensino de leitura.

### *2.3.1 Sociocognitivismo e leitura*

A partir da segunda metade do século XX, ao analisarmos o aparato de pesquisas da época, constatamos que há uma forte tendência de se perceber que a dinâmica da língua se efetiva por meio das trocas sociais mediadas pela interação verbal. A mudança no modo de conceber a língua provoca um novo olhar sobre a noção de texto. A língua passa a ser vista como um tipo de ação conjunta, que envolve aspectos diversos, dentre os quais a linguística textual, por exemplo, elenca o conhecimento partilhado entre os interlocutores, as finalidades comunicativas, os papéis assumidos pelos participantes, e as tentativas de negociação para a construção dos sentidos. Esses aspectos nos remetem à língua na visão bakhtiniana, que se caracteriza por seu aspecto dinâmico e dialógico, em que a interação verbal constitui seu pilar fundamental. Sobre isso Bakhtin (2000, p. 125) diz que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Segundo essa perspectiva de linguagem, o sujeito é visto como um ser social, um agente discursivo construído a partir de suas interações com o outro. Nesse panorama, o conceito de diálogo perpassa a simples ideia de comunicação face a face e passa a englobar toda a comunicação verbal. Podemos entender que, a partir desse ponto de vista, em uma comunicação verbal, há uma construção de sentido resultante da atividade discursiva de seus protagonistas. Sobre a

participação dos sujeitos na construção de sentidos, Bakthin (1992, p. 350) enfatiza:

a palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio).

Esse pensamento de Bakthin nos ajuda a entender que a construção de sentidos se dá diante dos discursos produzidos. Nessa construção, o que é produzido por um locutor pertence a ele, mas também ao interlocutor, pois o discurso surge das práticas discursivas que foram constituídas social e historicamente. A construção de sentidos, portanto, passa a ser concebida como um produto das relações sociais dos sujeitos. Essa visão dialógica que constitui o sentido do discurso está diretamente associada a uma nova perspectiva de texto. Sobre esse novo olhar sobre o texto, Bakthin (1992, p. 290) diz:

O lugar mesmo de interação [...] é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se do (*sic*) leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz.

Ampliando a proposta interacionista, alguns estudiosos da linguagem, no início da década de 1980, também passaram a considerar em suas pesquisas os processos mentais como fatores de entendimento para a produção e o processamento do conhecimento. Nesse percurso, surge a proposta sociocognitivista, que fornece relevantes contribuições teóricas sobre linguagem e cognição. Esses

estudos têm como característica comum o princípio de que a cognição se constitui na vida social.

A concepção sociocognitivista diverge de ideia de separação entre externo e interno, uma vez que os sujeitos, de acordo com essa perspectiva, interagem mutuamente e constroem seus sentidos por intermédio de um complexo que une mundos interior e exterior. Comungamos com essa premissa, ao defender que atividades mentais não podem ser separadas do meio social, já que constantemente estamos adaptando nossas ações às diferentes situações que nos são impostas pelo contexto em que estamos imersos. São as ações e as experiências resultantes delas que condicionam e organizam as atividades mentais, o que significa que “muito de cognição acontece fora das mentes e não somente nelas: a cognição é um fenômeno *situado* (KOCH, 2004, p. 31).

A mudança no modo de conceber a cognição provoca um novo olhar sobre a noção de texto. O texto passa a ser visto como uma ocorrência comunicativa, já que é um processo resultante de operações linguísticas em situações comunicativas situadas. Concordando com essa premissa, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 60) acrescentam “que a perspectiva assumida na atualidade (pela linguística textual) investe no entendimento do texto como artefato dinâmico, daí ser possível tratá-lo como evento”. Essa maneira de se compreender o texto reflete uma mudança na concepção de linguagem, que, longe de ser estanque, é construída nas atividades sociais, sendo “uma atividade recorrente de coordenação de ações consensuais, no desenvolvimento de diferentes jogos” (COSTA, 2007, p. 60).

Na perspectiva sociocognitiva, ao se tratar de texto, deve-se levar em conta a interdependência de todos os elementos envolvidos na sua constituição/interpretação: os recursos linguísticos, o saber partilhado, o contexto e o conhecimento interacional. Segundo Costa (2007, p. 11),

o texto, antes visto como um conjunto de informações codificadas por um emissor para serem apreendidas por

um receptor, extrapola os limites da materialidade física e envolve também os processos sociocognitivos que se estabelecem entre os interlocutores (falantes/escritores e ouvintes/leitores), durante a construção de sentido.

Segundo a autora, o sentido do texto deixa de ser atribuído a sua materialidade física e passa a ser resultante da interação e dos processos resultantes desta. Tal afirmação encontra apoio na proposição de Beaugrande *apud* Rodrigues (2013 p. 29):

uma palavra seria um padrão de sons, um pedaço de uma frase, uma instrução para “ativar” um significado, e assim por diante. Assim, a sequência que você realmente ouve ou vê é como a ponta de um *iceberg* – uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação é “condensada” por um falante ou escritor e está pronta para ser “ampliada” por um ouvinte ou leitor.

Diante da assertiva, somos levados a entender que o texto tem em sua gênese o inerente aspecto da incompletude, já que ele é repleto de lacunas que precisam ser preenchidas pelo interlocutor. Este, por sua vez, irá acionar suas experiências culturais adquiridas no decorrer de suas interações sociais para preencher, completar, negociar e realizar a produção de sentidos. É através da participação efetiva dos sujeitos que o texto vai adquirindo sentido e ganhando as mais diversas significações.

No que diz respeito ao ensino, concordamos com Marchuschi (2002) quando diz que a linguística deve ter um lugar fundamental nas aulas de língua materna de nossas escolas, por isso consideramos imprescindível fazer essas considerações sobre como os pressupostos teóricos sociocognitivos (os quais têm orientado as atuais pesquisas da linguística textual) são úteis para se apropriar das discussões referentes à linguagem e ao fenômeno textual.

As inovações teóricas da proposta sociocognitivista, em tese, afetam de forma contundente o ensino de língua materna. Segundo Costa (2010, p. 164),

o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir naturalmente.

Entendemos que a prática pedagógica dos postulados sociocognitivistas nas aulas de leitura pode ampliar consideravelmente a aprendizagem leitora dos educandos. Foi pensando na validade dessa crença que nos motivamos a conceber as contribuições teóricas dessa corrente de estudo como uma das basilares de nossa pesquisa.

Costa (2010, p. 158) chama atenção para outra particularidade que o docente deve atentar ao planejar suas aulas em uma perspectiva sociocognitivista:

assumir o uso da língua como interlocução parece requerer, também, assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada. Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a linguagem [...] deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. Como consequência, os alunos serão impulsionados a usá-los de modo mais adequado, o que resultará em um maior envolvimento com a tarefa e em uma aprendizagem mais efetiva.

Neste cenário, o professor deve planejar suas aulas com vistas a promover a participação ativa dos alunos em situações que contextualizem a apropriação do conhecimento trabalhado em sala, de forma que eles venham a ampliar seu repertório comunicativo e utilizá-lo em função de uma participação social ativa em suas interações fora do ambiente escolar.

Conforme delineado anteriormente, defende-se que o ensino de leitura deve levar em conta o texto tanto em sua materialidade linguística como – e principalmente – em seu plano sociocognitivo e, também, discursivo. Reiteramos que esta pesquisa, mesmo assumindo uma postura sociocognitivista, vê a possibilidade de acrescentar uma



abordagem discursiva que venha a contribuir com uma leitura mais global dos aspectos sociais e, por isso mesmo, ideológicos envolvidos no ato de ler. Acreditamos que os estudos da análise do discurso têm muito a contribuir para o ensino de leitura quando enfatiza a possibilidade de o aluno construir suas leituras, posicionar-se criticamente perante o texto e, posteriormente, na sociedade como um todo. Com base nisso, pretendemos, na próxima seção, abordar alguns pressupostos teóricos da análise do discurso que podem se relacionar ao trabalho pedagógico com a leitura.

### *2.3.2 Análise do discurso e leitura: focalizando o posicionamento*

Uma das preocupações que permearam o planejamento desta pesquisa foi a de trabalhar com os alunos uma visão de leitura que extrapolasse a ótica mecanicista, que fosse concebida como uma atividade de construção de sentidos e que possibilitasse a formação social de sujeitos atuantes, porque dotados de compreensão crítica. Para atender a este objetivo, recorreremos, além da abordagem sociocognitivista, às orientações da análise do discurso, focalizando a categoria de posicionamento, e suas contribuições teóricas sobre o ensino de leitura.

Inicialmente nos propomos a fazer um panorama histórico sobre as fases da análise do discurso, entretanto achamos por bem esclarecer que, dentre suas linhas de estudo, a tendência denominada linha francesa, que teve suas origens nos anos iniciais da década de 1960 com a publicação do décimo terceiro número do periódico *Languages*, intitulada de *Analyse automatique du discours* de Michel Pêcheux, é a que servirá de base para este trabalho.

Neste trabalho, estamos considerando a análise do discurso como “a disciplina que, em vez de proceder a uma análise linguística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica do seu *contexto* visa a *articular* sua enunciação sobre certo lugar social”. (MAINGUENEAU, 1998, p. 13, grifos do autor).

Podemos afirmar que o discurso, como objeto de estudo da análise do discurso, é um processo, ou seja, uma prática linguístico-social em que a enunciação aparece como elemento constituinte na construção de sentidos dos sujeitos, os quais se reconhecem na interação.

Na segunda metade da década de 1960, surge na França a escola Francesa de análise do discurso, da qual fazia parte um conjunto de pesquisas sobre o discurso que foram publicadas no ano de 1969, como anteriormente mencionado, em um periódico organizado por Michel Pêcheux.

De acordo com Michel Pêcheux, no artigo publicado na coletânea *Por uma análise automática do discurso* (1997), a AD francesa teria passado por três épocas. Na primeira, temos a exploração da noção de maquinaria discursivo-estrutural, na qual

um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesmo, de tal modo que um sujeito estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’ (PÊCHEUX, 1983 *apud* GADET; HAK, 1997, p. 311, grifos do autor).

Nesta concepção o sujeito acredita-se produto de seu discurso, mas é apenas assujeitado, ou seja, funciona como uma espécie de suporte para a produção desse discurso. Os discursos são produzidos em um espaço discursivo fechado, isolados de outros discursos, em condições de produção estáveis e homogêneas. São chamados de discursos estabilizados.

Na segunda fase da análise do discurso, é dada primazia às relações entre as máquinas discursivas, que passam a ser objetos de estudo da AD. Os conceitos de formação discursiva e interdiscurso são incorporados aos estudos desta fase, e começam a colocar em “xeque” a

noção de maquinaria estrutural fechada, na medida em que o mecanismo de formação discursiva está relacionada ao seu exterior.

Segundo Foucault (1969, *apud* MAINGUENAU, 1997, p. 14), uma formação discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiriam, em uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dadas as condições de exercício da função enunciativa”.

Conforme exposto, a formação discursiva é composta por elementos vindo de fora, ou seja, de outras formações discursivas. De acordo com essa ótica, pode-se afirmar que não existirá um discurso uniforme, já que o sujeito discursivo é uma função de um indivíduo que pode, simultaneamente, exercer mais de uma função social.

Na terceira fase da análise do discurso (AD3), temos a adoção da ideia de que uma formação discursiva está sempre dominada pelo interdiscurso, a ponto de Peuchêx afirmar que ela só pode produzir o assujeitamento ideológico, ou seja, levar um sujeito a ocupar uma posição no interior das relações de classe sem se perceber como tal, na medida em que ela está dominada pelo interdiscurso, conceito entendido pelo autor como um conjunto estruturado das formações discursivas. Sobre o primado do interdiscurso, Pêcheux (1975, p. 162) afirma que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”.

Este novo entendimento teórico passa a desconsiderar a FD como unidade de análise. O interdiscurso passa a ser o objeto de análise da análise do discurso.

Em suma, na terceira época da AD (anos 1980), a solidificação do primado do *Outro* sobre o *Mesmo* contribui para que a noção da maquinaria discursiva estrutural entrasse em crise. Nesta fase, novos métodos de análise são inaugurados e abandona-se o procedimento por etapas, de ordem física, tão característico na primeira fase de AD.

Dominique Maingueneau, cujo referencial teórico está presente em nossa pesquisa, foi um dos estudiosos que mais contribuiu para esta fase de renovação da análise de discurso.

Um dos pontos fortes das reflexões teóricas de Maingueneau é o conceito de interdiscurso. Com o propósito de melhor esclarecer esta noção, o autor propõe que se considere o interdiscurso a partir de uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Sobre cada um destes componentes, seguem algumas considerações:

a) **Universo discursivo:** diz respeito ao conjunto de diversas formações discursivas, que interagem em um determinado contexto histórico-social.

b) **Campo discursivo:** pode ser entendido como um conjunto de formações discursivas que estão em relação de concorrência no sentido amplo, que se delimitam reciprocamente por uma posição enunciativa em região específica desse universo discursivo, por exemplo: no campo discursivo literário, pode-se falar em formação discursiva modernista, formação discursiva simbolista, etc.

Segundo Maingueneau (2008), o termo *formação discursiva* foi utilizado com certa “frouxidão”, e hoje seria mais apropriado usar o termo *posicionamento*, noção que deve ser compreendida como uma identidade enunciativa forte no interior de um campo discursivo. É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e sua constituição poder ser descrita em turnos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. Esse esclarecimento nos conduz a uma outra noção, a de espaço discursivo:

a) **Espaço discursivo:** pode ser entendido com um subconjunto do campo discursivo, constituído pelo menos de dois posicionamentos discursivos. O recorte desse campo discursivo gerará hipóteses fundadas sobre um conhecimento de textos e sobre um saber histórico, as quais serão confirmadas ou não no decorrer de pesquisas.

Tratando especificamente de leitura numa perspectiva da análise do discurso, temos que, segundo Orlandi (2001, p. 12), “a AD assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e

histórico”, em que pesem o confronto entre o sujeito e o sistema, viabilizando a produção do discurso. A AD aborda a problematização relacionada à atribuição de sentido no texto procurando mostrar que, além da materialidade textual, os processos de constituição do leitor, concebido como um sujeito histórico-social, constituem o funcionamento discursivo de qualquer texto. A leitura, nesta perspectiva, é vista como uma atividade discursiva, e por isso é compreendida não como uma extração de sentido único, nem como a reprodução da ótica do autor, mas um trabalho de atribuição de sentidos por um sujeito discursivo. Neste sentido, entendemos sujeito discursivo como aquele que tem sua prática discursiva determinada pelas condições sócio-históricas, políticas e ideológicas que vivencia.

Orlandi (2001, p. 71) define leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto da significação quando há textualização do discurso”, e, como consequência desta concepção de leitura, surge a noção de polissemia de sentidos:

Há, pois, muitas versões de leituras possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formação em um mesmo sítio de significação (ORLANDI, 2001, p. 71).

A compreensão textual se dá no jogo discursivo, e não apenas no texto, conforme podemos constatar em Gasparini (2003, p. 33): “Não é o texto que determina a interpretação mas sim o sujeito em sua constituição histórica. É apenas no nível imaginário que o texto tem uma significação intrínseca, esta ilusão necessária é efeito da ideologia”.

A ideologia entra no jogo da construção de sentidos, o que garante a possibilidade de várias leituras de/para um mesmo texto quando realizada por vários alunos, já que cada aluno é capaz de produzir sua leitura, haja vista que é um sujeito histórico e ideológico. Para a análise do discurso, um texto é algo incompleto, o que permite várias formas de significação para quem o lê. O leitor dará sua carga de sentido ao texto

a partir de suas vivências, experiências de mundo, conhecimentos prévios, crenças, valores ideológicos etc.

Ressalte-se, porém, que a autonomia do leitor durante sua construção de significados deve ser coerente com os limites textuais estabelecidos pela materialidade linguística do texto. Sobre isso, Gasparini (2003, p. 35) afirma:

Fica indicado que se, por um lado, um texto não contém um “sentido”, por outro ele é lugar de uma “materialidade linguística”, materialidade esta que exercerá efeitos na forma pela qual a interpretação do texto se constitui [...]. A interpretação é discursivamente determinada, mas ela se refere a uma materialidade linguística que, se por um lado não possui significado, por outro não deixa de exercer efeitos na produção de sentidos de leitor.

Para assumir os pressupostos teóricos da análise do discurso em sua prática pedagógica, o professor precisa colocar os processos interativos como centro de seu fazer docente. O professor deve se “despir” do discurso pedagógico autoritário que define a sua leitura como única, sendo sua voz a detentora do saber. A AD fornece a possibilidade de o aluno construir sua própria compreensão, podendo, muitas vezes, estar em discordância da visão do professor, e este, de forma madura e profissional, deve conceber esta discordância como um ato de eficiência pedagógica de sua prática docente, e não uma ameaça à sua “autoridade”. É nesse sentido que defendemos que as aulas de língua portuguesa devem favorecer a autonomia crítica dos alunos, por meio de atividades que incentivem a prática de formulação de posicionamento crítico perante as teses defendidas pelos textos.

Acreditamos que a reflexão sobre a função do leitor e de leitura como prática discursiva empreendida nesta seção podem se relacionar com a constituição de um posicionamento, categoria de análise que será estudada em nossa pesquisa e proposta de intervenção.

Para esclarecer o sentido do conceito de *posicionamento*, recorreremos a uma definição elementar deste termo: posicionamento é

uma das categorias de base da análise do discurso que diz respeito à instauração e à conservação de uma identidade enunciativa (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 92). A ideia de posicionamento envolve uma tomada de posição em determinado campo discursivo, o que resulta em uma definição da identidade do sujeito em relação a outros que compõem o mesmo campo.

Na obra *Dicionário de análise do discurso*, Charadeuau e Maingueneau (2004, p. 92) explicitam o conceito de *posicionamento*, afirmando:

O posicionamento corresponde à posição que um locutor ocupa em um campo de discussão, aos valores que ele defende (consciente ou inconscientemente) que caracterizam reciprocamente a sua identidade social e ideologia.

Um sujeito irá se definir no campo discursivo a partir do modo como ele enuncia seus textos. Esta construção enunciativa implica a existência de uma comunidade discursiva em que possa haver legitimação e reconhecimento social do sujeito.

Visando contribuir com a formação de cidadãos críticos e atuantes, considera-se pertinente que os professores de língua materna realizem o trabalho desta categoria em atividades de leitura que visem despertar o senso crítico dos alunos. Para isso, o professor precisa colocar os processos interativos como centro de seu fazer docente, “despindo-se” do discurso pedagógico autoritário que define a sua leitura como única, sendo sua voz a detentora do saber. A AD fornece a possibilidade de o aluno construir sua própria compreensão, seu próprio posicionamento, podendo, muitas vezes, estar em discordância da visão do professor, e este, de forma madura e profissional, deve conceber esta discordância como um ato de eficiência pedagógica de sua prática docente, e não uma ameaça à sua “autoridade”. É nesse sentido que defendemos que as aulas de língua portuguesa devem favorecer a autonomia crítica dos alunos.

O professor deve elaborar atividades que permitam ao aluno se posicionar perante o texto e que proporcionem reflexões, consideração de pontos de vista e formulação de sentidos. Por meio da análise do discurso, o docente pode conduzir os alunos por meio de estratégias – como o uso de andaimes – que visem à reflexão sobre o processo de construção de sentido e a percepção de seus posicionamentos críticos políticos e ideológicos.

Creemos, assim, que a construção da compreensão leitora – entendida aqui como um trabalho alicerçado na interação, nos pressupostos sociocognitivistas e da análise do discurso – levará o aluno a desenvolver/aprimorar habilidades para compreender discursos e se colocar como “autor” de suas leituras.

Para Vygotsky (2008, p. 107), “o aprendizado [...] é uma poderosa força que direciona o seu [da criança em idade escolar] desenvolvimento, determinando o destino de seu desenvolvimento mental”. Cabe ao educador ensinar tendo em vista os conhecimentos em desenvolvimento, e, assim, conseguir vislumbrar mais do que se pode ver contemplado no presente. O aprendizado se dá na interação com o sujeito mais capaz – o professor ou um companheiro mais capaz de guiar o aprendiz na evolução de suas ZDP, focando sempre no que está em construção.

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que nortearam a configuração de nossa proposta de intervenção, intervenção didática composta de atividades de leitura que reúnam características de diferentes – mas não concorrentes – linhas de estudo, de modo a contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma capacidade leitora que possibilite uma participação mais ativa, crítica e cidadã dos alunos em suas práticas sociais.

Após estabelecer as características fundamentais dos fenômenos que embasarão a pesquisa teoricamente, explicitamos, no capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos aplicados durante a execução do nosso trabalho.



### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A fim de apresentar a metodologia empreendida na pesquisa, descrevemos, neste capítulo, o tipo e a natureza do estudo realizado, o perfil dos sujeitos participantes, o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, os instrumentos utilizados e as categorias de análise adotadas.

Considera-se essa exposição pertinente para que haja uma melhor compreensão sobre a investigação e o caminho trilhado para atingir o objetivo: desenvolver a compreensão leitora crítica dos alunos.

#### **3.1 Tipo e natureza da pesquisa**

A pesquisa se desenvolveu durante as aulas de língua portuguesa em uma turma de 1<sup>a</sup> série do ensino médio<sup>4</sup> de uma escola de rede estadual do Ceará. No decorrer de sua efetivação, procurou-se levar os alunos a refletir sobre a importância de ler criticamente um texto e sobre os fatores que podem contribuir para tal fenômeno. Para tanto, os discentes foram convidados a vivenciar uma sequência de atividades didáticas voltadas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua compreensão leitora crítica. A partir dos dados oriundos dessa empreitada, realizou-se a investigação.

É importante esclarecer que o objetivo não era focar apenas no produto utilizado – as três atividades didáticas –, mas observar os caminhos que os alunos percorreram do início ao final do percurso investigativo. Concorde-se com a opinião de que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados

---

<sup>4</sup>O pesquisador, no início desta pesquisa, encontrava-se lotado em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual no município de Fortaleza, entretanto devido a política estadual de municipalização do ensino fundamental, as turmas deste nível foram extintas na escola. Em virtude disso, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de ensino médio de outra unidade escolar da rede estadual.

vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Em consonância com esse pensamento, a investigação se voltou para a compreensão dos processos de construção da aprendizagem que se desenvolveram no contexto de sala de aula, por isso é possível incluí-los no grupo de pesquisas de caráter interpretativo-qualificativo.

Visto que, durante a pesquisa, a proposta não era fazer uma simples observação e descrição das atividades realizadas na disciplina, mas intervir constantemente no processo de compreensão e geração de sentido do texto, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), que requer efetuar participação e envolvimento do pesquisador com os atores envolvidos, a fim de que, por meio da interação, passem a construir suas compreensões acerca de problemática abordada no contexto da atividade. Julgamos que pesquisa-ação é o melhor método investigativo para que o nosso propósito seja atendido, pois esse tipo de estudo permite, a partir de uma leitura da realidade, traçar estratégias eficazes na tentativa de solucionar um problema encontrado, por meio da interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos na investigação.

Ainda sobre esse tipo de estudo, mais especificamente sobre sua gênese interacional, é bastante pertinente o que afirma Bartoni-Ricardo (2008, p. 71-72):

Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um mero observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento.

Coerente com o pensamento da autora, no trabalho desenvolvido, o aluno não exerceu o papel de mero expectador; ele participou efetivamente em cada atividade do processo de construção de sentidos. Do mesmo modo, nós, na função de pesquisador, participamos colaborativamente da construção da compreensão de sentido da atividade, já que, como relatado, houve interação com os alunos e

participação de forma colaborativa na construção do percurso de sentidos dos textos abordados na atividade.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

O trabalho se desenvolveu em uma escola de ensino médio localizada no município de Pacatuba/CE. Os sujeitos que constituíram o universo de pesquisa foram 44 alunos (29 meninos e 15 meninas) de uma turma de 1<sup>a</sup> série do ensino médio, matriculados na referida escola. A faixa etária dos alunos é entre 15 e 17 anos. A renda mensal gira em torno de 1,3 salários brutos por família; já o nível de escolaridade dos pais, apresenta os seguintes dados: 18.2% têm o ensino fundamental incompleto, 14% tem o ensino fundamental completo, 14% tem o ensino médio incompleto, 34% concluiu o ensino médio e apenas 2% concluiu o ensino superior<sup>5</sup>. Os alunos, no geral, adotam uma postura positiva nas aulas de língua portuguesa. A turma é muito participativa, gosta de interagir, em especial, sobre temáticas polêmicas e com repercussão midiática, por meio de discussões e debates; entretanto, apresentam dificuldades ao defenderem seus pontos de vistas e posicionamentos sobre os textos trabalhados em sala.

A proposta de intervenção compreendeu uma carga horária total de 10 horas-aula, no período de 10/10/2017 a 01/11/2017. A primeira hora-aula foi destinada à apresentação da proposta de intervenção. As demais horas-aulas foram distribuídas em três encontros de 3 horas-aula cada. Em cada encontro, aplicamos uma atividade centrada na interação. Todas as atividades foram produzidas por nós. Na próxima seção, detalhamos as características desse material didático.

---

<sup>5</sup>Dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

### **3.3 Aspectos pertinentes para a produção do material didático utilizado**

O modo como se configura a aula de um professor de língua materna guarda profundas relações com a concepção de linguagem que ele concretiza. As atividades planejadas e aplicadas revelam a prática pedagógica semeada, e, de certa forma, direciona as oportunidades de aprendizagem que os alunos irão colher.

Ao longo da composição das atividades constituintes de nossa proposta de intervenção, houve a preocupação em atrelá-las às concepções defendidas e às bases teóricas alinhadas ao objetivo maior do presente trabalho, que é desenvolver a habilidade leitora e o aperfeiçoamento da compreensão leitora crítica.

O modelo de leitura que está inserido é o sociopsicolinguístico, concepção de ensino-aprendizagem atrelada ao paradigma sociointeracionista com base nos estudos de Vigotsky (ZDP) e Bruner (andaimagem). Os pressupostos teóricos do sociocognitivism e da análise do discurso sobre linguagem, por concebê-la de forma dinâmica, emergente e com forte vínculo social, também se fizeram presentes no material elaborado. A visão de texto como evento (COSTA, 2010) também é concebida como um pilar de nosso trabalho.

Tencionamos propor atividades que levassem em conta o que os alunos já sabiam, partindo de elementos de sua zona de desenvolvimento atual, e acrescentar esses saberes ao processo de aquisição e mobilização de outros saberes, tais como as informações advindas do aparato linguístico do texto, o contexto discursivo, os posicionamentos do autor, entre outros, para que o aluno pudesse se situar compreensivamente em relação ao texto e empreendesse uma construção de sentido que culminasse na formulação ou reformulação de um posicionamento crítico sobre a temática abordada.

Retomamos, a seguir, os seis tipos de andaime propostos por Wood, Brunner e Ross (1976):

- a) Recrutamento;
- b) Redução em graus de liberdade;
- c) Manutenção da direção;
- d) Ênfase em características críticas;
- e) Controle de frustração;
- f) Demonstração.

As três atividades, cada uma composta com uma média de seis questões discursivas, focalizam os processos de construção sociointeracionista do conhecimento. Tais processos são contemplados do início até o final de cada atividade. Em todas as questões são propostos andaimes escritos que permitem situar cognitivamente o aluno na atividade.

Durante a intervenção, os andaimes foram utilizados tanto na modalidade escrita como na oral, entretanto, para efeito de análise de dados, optou-se pela reflexão apenas sobre o uso de andaimes escritos, os do tipo *designedin*, que, conforme a classificação de Sharpe *apud* Montenegro (2012), são aqueles que podem ser previstos pelo autor das atividades ainda durante o seu planejamento.

As temáticas abordadas na intervenção foram apontadas pelo próprio professor, de acordo com questões que surgiram naturalmente durante o transcorrer do primeiro semestre letivo de 2017 e se mostraram interessantes para os alunos, a ponto de algumas provocarem calorosas discussões em virtude da variedade de pontos de vista sobre o tema. Muitas vezes as tomadas de posição mostravam-se frágeis, sem consistência crítica e, em alguns casos, contaminados, apenas refletindo discursos produzidos por determinados grupos sociais. Foi daí que surgiu o desejo de se trabalhar atividades de leitura com textos motivadores potencialmente interessantes para os alunos, procurando-se trabalhar a compreensão leitora em função do desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre as seguintes

temáticas: consumismo, a situação dos jovens em privação de liberdade e o sentimento esperança.

Tratemos, agora, das particularidades de cada andaime.

O *recrutamento* é necessário para a introdução de cada atividade, podendo se efetivar por meio de orientações e perguntas dirigidas aos alunos sobre vários aspectos do gênero textual contemplado na atividade ou da temática a ser abordada. Com o uso desta estratégia, o aluno é incentivado a partilhar seu conhecimento acerca do tema e de forma dialógica contribuir com o processo compreensivo dos demais colegas. A utilização deste tipo de andaime permeia todas as atividades com o claro objetivo de proporcionar a concretização da ação dialógica da língua, na medida em que todos os alunos podem colaborar com suas vivências, conhecimentos de mundo e posicionamentos, de forma a contribuírem para a reflexão e discussão de aspectos do texto e para construção de sentidos e posicionamentos críticos sobre a temática.

O andaime *redução em graus de liberdade* também é utilizado em vários momentos das atividades, com o objetivo de tornar o comando da questão o mais acessível e claro possível. Um outro objetivo deste andaime é desenvolver a percepção do aluno para o gênero textual que serve de suporte para a atividade. Acreditamos que o conhecimento auxilia na construção do repertório de sentidos do texto. Acrescenta-se, ainda, que este andaime também é utilizado como estratégia para minimizar dificuldades de compreensão no percurso de execução da atividade (o professor, conhecedor do nível de seus alunos, pode prever, ainda na elaboração da atividade, algumas dificuldades e já utilizar este andaime como estratégia para minimizar o problema).

O andaime *ênfase em características críticas*, segundo o estudo de Wood, Brunner e Ross (1976), é utilizado como forma de motivação, pelo professor, durante a execução de pontos relevantes da atividade o aluno. Já o uso do andaime *controle de frustração* se dá quando o professor tenta diminuir a tensão dos alunos durante as dificuldades em se concluir a tarefa. Com base na leitura de trabalho de Wood,

Brunner e Ross (1976) e de outros estudos sobre andaimagem, tais como os de Silva (2003) e Montenegro (2012), pudemos perceber que estes dois tipos de andaimes “emanam” em maior quantidade de forma oral, durante a atuação do professor na realização das atividades<sup>6</sup>.

A função *manutenção de direção* é ressaltada nas questões que abordam os pontos mais relevantes da atividade, possibilitando, assim, que o aluno avalie a mensagem do texto, suas características, motivações e intenções, de forma a refletir, a compreender percurso de sentido elaborado pelo autor, e possa fazer uma leitura crítica sobre ele.

Com o andaime *demonstração*, a atividade proporciona ao aluno, depois de ele já ter se situado e se apropriado criticamente sobre a temática do texto, produzir algo de sua própria autoria, com um novo significado. Ou seja, com este andaime o aluno terá a oportunidade de projetar os sentidos do texto em outros contextos, ou até mesmo fundilos, construindo uma nova leitura, e ressignificá-lo de acordo com o posicionamento que resolve assumir.

Tendo em vista que o pressuposto de aprendizagem se realiza de forma situada, durante a execução de nossa proposta optamos pela ideia de que os textos escolhidos deveriam ser potencialmente interessantes para os aprendizes. Foram selecionados uma letra de canção, um depoimento pessoal e um conto que pudessem gerar discussões críticas.

Com mobilização de andaimes durante todas as atividades propostas, tentamos propiciar a formação de uma atmosfera de compreensão leitora que concretizasse a concepção de língua como ação dialógica, na medida em que eles colaborariam para a integração dos saberes oriundos de diversas fontes reunidas naquela situação de

---

<sup>6</sup>Como o material didático confeccionado para a intervenção gira em torno da proposição de andaimes escritos enquanto elementos propulsores do desenvolvimento/aperfeiçoamento da leitura crítica, não foi possível contemplar os andaimes *ênfase em características críticas e controle de frustração* em nossas atividades, devido à execução destes se darem, em grande parte, de forma oralizada. Advertimos, contudo, que, durante as aulas, fizemos uso destes andaimes em nossas interações com os alunos, tanto durante a execução da tarefa quanto durante a sua correção.

aprendizagem: materialidade textual, conhecimentos prévios dos alunos e do professor, informações sobre o autor, dados sobre a época em que o texto foi escrito, entre outras. Estes saberes devem ser levados em conta pelos alunos ao construírem sua compreensão, formularem seus sentidos e assumirem posicionamentos críticos sobre o texto.

### **3.4 Procedimentos de geração de dados**

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir da realização das etapas descritas a seguir.

a) Foi realizada uma conversa inicial com a turma sobre a pesquisa, com uma explicação detalhada sobre seu passo a passo, seus objetivos e benefícios para a turma. Nossa intenção foi captar a colaboração, o apoio e a participação para a realização dos trabalhos. Neste momento, os alunos receberam e levaram para seus responsáveis assinarem o termo de esclarecimento que atesta concordância com a participação de seus filhos na pesquisa.

b) O pesquisador aplicou três atividades caracterizadas pelo uso de andaimes escritos, formuladas segundo a ótica da sociocognição e com ênfase no trabalho de produção de sentido pelo texto. Cada uma foi composta por seis questões em torno de um ou mais textos, os quais pertenciam a gêneros textuais diferentes. As perguntas promoviam o diálogo com o texto e primavam pelo desenvolvimento de um processo de geração de sentido com foco na composição de um posicionamento crítico sobre o texto. Essas atividades têm como propósito potencializar o uso consciente dos andaimes enquanto estratégias de leitura que visam uma aprendizagem significativa.

c) As últimas questões de cada atividade encaminharam o aluno para escrever um breve relato que pudesse contemplar



seu posicionamento sobre o texto. O objetivo desta ação é, depois de discutida a temática e com o auxílio dos andaimes presentes na atividade, expor o aluno a uma situação de produção na qual possa acionar os conhecimentos adquiridos e expor sua compreensão crítica acerca do tema trabalhado.

Para o momento da análise, levamos em conta, predominantemente, a descrição de como os andaimes atuam enquanto elementos de mobilização de interação, de quais andaimes são mais “úteis”, de que fatores contribuem para a ocorrência de determinado andaime na aula e de como a andaimagem, acionada por meio da ótica da interação pode ser utilizada como fonte propulsora da geração de sentidos.

### **3.5 Organização dos dados**

Cumpridos os procedimentos descritos na seção anterior, foi preciso organizar os dados coletados. Como a proposta girou em função da utilização das funções da andaimagem propostas por Wood, Brunner e Ross (1976) enquanto estratégia de desenvolvimento da leitura crítica, optamos por direcionar nossa análise em segmentos, analisando como cada andaime foi utilizado como fonte de propulsora da geração de sentidos.

Para analisar em que medida os andaimes presentes nas atividades elaboradas pelo professor contribuíram para o desenvolvimento da leitura crítica, resolvemos interpretar este fenômeno com base na assertividade das respostas dos alunos em função dos objetivos de aprendizagem atribuídos em cada questão. As respostas foram avaliadas por critérios de julgamento, de acordo com as seguintes categorias expostas na escala de compreensão qualitativa apresentada a seguir:

**Tabela 1** – Escala de compreensão qualitativa.

---

<b>Categorias</b>	<b>Ponderações em cada categoria</b>
Satisfatório	Quando a resposta do aluno atende ao objetivo pretendido da questão a contento
Parcialmente satisfatório	Quando a resposta do aluno é apresentada de maneira coerente com relação ao objetivo da questão, mas com algumas ressalvas
Insatisfatório	Quando a resposta do aluno se apresenta incoerente com o objetivo da questão

---

**Fonte:** elaborado pelo autor.

A relação das referidas categorias com os resultados obtidos durante a aplicação da intervenção é estabelecida no capítulo subsequente, ocasião em que os critérios aqui dispostos dão suporte à análise das respostas produzidas pelos alunos.

No capítulo seguinte, apresentamos a análise dos dados. Nesta oportunidade, expomos uma análise quantitativa e outra qualitativa sobre a utilização dos andaimes recrutamento, redução em graus de liberdade, manutenção de direção e demonstração.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção, apresentaremos os dados dos resultados obtidos a partir da aplicação de nossa proposta de intervenção. Como o foco deste trabalho é analisar o uso de andaimes textuais escritos como elementos mobilizadores do desenvolvimento/aperfeiçoamento da leitura crítica, a análise é organizada de modo que cada subseção aborda um andaime e a consequente análise da validade do uso dele para se atender ao objetivo de pesquisa almejado.

Procedemos a uma análise qualitativa e a uma análise quantitativa. A análise qualitativa se efetuou com a interpretação de exemplares de respostas de sujeitos do grupo. A análise quantitativa incidiu sobre o uso de cada andaime com base no percentual de acerto das questões contempladas na proposta de intervenção. Ambas as análises são seguidas de reflexões que abordam a eficácia do uso daquele andaime no alcance ao objetivo de aprendizagem proposto na questão.

Reiteramos que foi adotada a concepção de Andaimagem de Wood, Brunner e Ross (1976), que concebe andaime como uma assistência visível (escrita) ou audível que um membro mais experiente (família/professor) de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que seu emprego seja mais comum no âmbito escolar. Em nossa análise, abordamos os seguintes andaimes: recrutamento, redução em graus de liberdade, manutenção da direção e demonstração.

Embora a pesquisa tenha envolvido a aplicação de três atividades (cada uma com seis questões), apenas algumas questões foram relacionadas para analisar como se deu o desenvolvimento do fenômeno em estudo, de forma que a análise de todos os andaimes será contemplada com questões que ilustrem o evento, pois compreende-se que o processo vivenciado no desenvolvido das questões escolhidas é

representativo dos fenômenos mais relevantes de nossa proposta de intervenção.

#### **4.1 Recrutamento**

Durante as atividades de aprendizagem da intervenção, houve a preocupação de tentar envolver o aluno nas tarefas realizadas, com vistas a atingir os objetivos determinados. A função *recrutamento* é utilizada em todas as atividades quando o professor chama a atenção dos alunos por meio da explanação do objetivo da atividade e expõe questionamentos prévios ou alguns direcionamentos que têm por objetivo aproximar o aluno do texto e estimular a sua capacidade de lê-lo produtivamente. Acreditamos na eficácia desta estratégia, pois desde o início o aluno já toma ciência da expectativa de aprendizagem que aquela aula objetiva suprir.

Nas atividades didáticas da intervenção, a ocorrência do andaime atendeu ao objetivo de prover acesso ao texto e aos seus mecanismos de construção de sentidos por meio do estabelecimento de relações tanto entre partes do texto quanto entre o verbal e o extraverbal. Dentre os elementos que englobam esta exploração, estão aspectos como a ativação do conhecimento prévio e do conhecimento partilhado, das funções discursivas de expressões linguísticas e da combinação de recursos multimodais com propósitos comunicativos diferenciados.

As informações geradas a partir da utilização deste andaime funcionam como mecanismo de contextualização, uma espécie de suporte para o educando iniciar aquela atividade com posse de algumas ideias que o ajudarão no decorrer da composição de sua leitura. O uso desta visa instigar o aluno a entender o texto em sua totalidade, em sua dimensão discursiva de significação e ser participante do processo de construção de sentido, assumindo, assim, uma postura ativa perante o texto.

Utilizamos o andaime *recrutamento* em diferentes momentos de nossa intervenção, como pode ilustrar o trecho a seguir, utilizado no início de nossa primeira atividade:

### **(1) Atividade 1 – estratégia de recrutamento**

Vamos pesquisar um pouco sobre a banda Engenheiros do Hawaii (no laboratório de informática)

Qual seu estilo musical? O que representava esse estilo naquela época?

Qual a história da formação da banda?

Cite alguns fatos históricos do período de surgimento da banda.

Quais os principais temas abordados nas letras de suas canções?

Assista a pelo menos dois vídeos que apresentem canções da banda que fizeram muito sucesso, observando com atenção a letra das canções. :

“Era um garoto que como eu amava os Beatles e Rolling Stones” (1990)

“Pra ser sincero” (1990)

O que você achou?

Você acha que as canções que você ouviu ainda são atuais?

Na aula de hoje, faremos uma atividade a partir da canção “3ª do plural”, dos Engenheiros do Hawaii. Essa banda foi formada em 1984 na cidade de Porto Alegre, por universitários do curso de engenharia civil. Hoje, é reconhecida como uma das grandes bandas do rock nacional. Muitas das letras de suas canções reproduzem críticas sociais. “3ª pessoa do plural” é um exemplo dessas letras.

Antes de assistirmos ao vídeo da canção, pense sobre o seguinte questionamento:

b) Lembre qual é o pronome de 3ª pessoa do plural e formule uma ideia sobre de quem a canção vai tratar.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=d1A4BaHyGEQ>

## (1) Expectativa de resposta da atividade 1 – estratégia de recrutamento

a) Os **anos 80** ficaram marcados pela explosão do **rock nacional**. Mas, para entender esse fenômeno musical, é importante refletir sobre o momento que o país vivia. A década enfrentava uma transição entre ditadura e democracia, portanto tornou-se propícia para letras de músicas com críticas sociais, contestatórias, liberais e que refletiam a realidade do país naquele momento. O sentimento, em meio a esse turbilhão de acontecimentos no país era de revolta e patriotismo.

Em busca de uma nação melhor e mais justa – e inspirados pela explosão do rock mundial –, os jovens brasileiros da época buscavam representação, liberdade de expressão e identidade, em meio a uma revolução sociocultural que estava acontecendo. O *rock* representava este sentimento de revolta, rebeldia e contestação face aos acontecimentos da época.

b) Engenheiros do Hawaii é uma banda brasileira de rock formada em Porto Alegre no ano de 1984 e que alcançou grande popularidade nos anos 80 e 90, com canções irônicas e críticas, entre elas: "Infinita Highway", "Terra de Gigantes" e "Papa é Pop".

A banda foi formada por Humberto Gessinger, Carlos Stein, Marcelo Pitz e Carlos Maltz, à época, estudantes de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O nome da banda foi escolhido para satirizar alguns estudantes de engenharia que usavam bermuda de surfista.

O primeiro *show* da banda foi em 1985 e, depois, vários outros, cuja realização se dava em palcos alternativos. No ano seguinte, a banda grava seu primeiro álbum, "Longe demais das capitais", marcado pelo sucesso das músicas "Sopa de letrinhas", "Segurança" e "Toda forma de poder", sendo esta tema da novela Hipertensão. O segundo disco, gravado em 1987, "A revolta dos Dandis", com influência do *rock* dos anos 60, levou a banda a ter reconhecimento em âmbito nacional.

c) Contexto internacional: Guerra do Vietnã (1975), Guerra do Golfo (1991), Queda do muro de Berlim(1989);

Contexto nacional: Em 1984, houve o **Movimento Diretas Já**, que reivindicava a volta das eleições diretas para Presidente da República e que levou milhares de jovens às ruas. O que acarretou, em 1985, no fim do Regime Militar e na eleição indireta de Tancredo Neves à presidência – que acabou morrendo antes mesmo de assumir o cargo, sendo o cargo assumido pelo então vice-presidente José

Sarney -. Só em 1989 foi acontecer a primeira eleição direta para Presidente da República, cujo eleito foi Fernando Collor.

d) As composições dessa banda possuem temas gerais, não só na área política, econômica e social, mas também nas de amor e amizade.

O objetivo da utilização da estratégia na atividade é apresentar um panorama discursivo para que o aluno possa interagir com a temática a partir das características da produção artística da banda, do contexto de produção e das temáticas abordadas na canção. Com isso, antes de acessar a letra da canção “3ª pessoa do plural” por escrito, o aluno já terá um repertório de informações acionado durante a construção dos sentidos a serem trabalhados no decorrer da execução da tarefa.

O primeiro item indaga sobre o estilo musical da banda engenheiros do Hawaii e o que esse estilo representava para época; o segundo inquire sobre a história de formação da banda. Ao pesquisarem, os alunos puderam concluir que o estilo musical do grupo musical em questão era o rock, conforme podemos perceber nas seguintes respostas:

*P1<sup>7</sup> - O estilo era o rock. Representava uma crítica para a sociedade da época.*

*P2 - Rock. Representava sentimentos, mas também muitas críticas sociais.*

*P3 - Rock alternativo ou rock progressivo. O rock invadiu a vida das pessoas, principalmente da juventude e foi elemento de suporte de crítica social e de demonstração de rebeldia.*

---

<sup>7</sup>Ao longo deste trabalho, os participantes são indicados de forma abreviada por P, seguido de um numeral (P1, P2, P3, etc.).

Sobre a história de formação da banda, as informações encontradas foram as seguintes:

P3 - *A banda foi formada por quatro estudantes da faculdade de arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Humberto Gessinger (vocal e guitarra), Carlos Stein (guitarra), Marcelo Pitz (baixo) e Carlos Maltz (bateria). Eles resolveram formar uma banda apenas para uma apresentação em um festival da faculdade no qual ocorreria um protesto a favor da paralisação das aulas.*

P4- *Formada em 1984, a banda é formada por Humberto Gessinger e outros músicos que foram mudando com o tempo.*

P5 - *Eles (os músicos) se juntaram para participar de uma greve. O nome da banda se deve a uma rixa entre os estudantes de engenharia e arquitetura da UFRGS.*

Conforme atestam suas respostas, os alunos puderam perceber que o rock, estilo musical da banda engenheiros do Hawaii, procurava abordar em sua produção uma engajada com ênfase na crítica social. Esse entendimento será valioso durante a compreensão do percurso discursivo delineado na canção em estudo. O item que tratou do processo de formação da banda também contribuiu para o direcionamento o aluno a descobertas de informações contextuais úteis ao entendimento do texto.

Os dois itens seguintes incentivaram os alunos a se apropriarem dos fatos históricos da época da criação da banda e das principais temáticas abordadas nas letras de suas canções. Como exemplares de respostas do item três, temos o seguinte:

P6 - *Guerra do Vietnã, Guerra Fria, Guerra do Golfo.*

P5 - *Queda do Muro de Berlim (fevereiro de 1989), retirada da União Soviética do Afeganistão.*

P7 - *Ditadura militar no Brasil, fundação do PT, Movimento Diretas Já!*



Como respostas ao item que requeria informações sobre as temáticas abordadas nas letras das canções da banda, temos as seguintes constatações:

P1 - *Críticas sobre a sociedade, política e temas polêmicos.*

P7 - *Amor, protestos, críticas.*

P8 - *Abordavam fatos históricos da época.*

A descoberta dessas informações, orientada a partir do andaime recrutamento, contribui para que o aluno formule um constructo mental sobre a produção artística da banda Engenheiros do Hawaii. Esta formulação é constantemente acionada e enriquecida pelas discussões e contribuições advindas da interação entre os participantes da aula. Acreditamos que, com isso, contribuímos para o entendimento, por parte dos alunos, da configuração da intencionalidade comunicativa da letra de canção em estudo.

Antes de passar para o estudo da canção *Terceira do plural*, foram apresentados dois videoclipes da banda e, em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de relatar o que acharam das canções e avaliar se elas ainda eram atuais. Para o item que inquire sobre o que acharam das canções, alguns exemplares das respostas foram os seguintes:

P3 - *Bem interessantes e críticas.*

P2 - *Bastante interessante e para refletir.*

P9 - *Elas são boas, pois expressam sentimentos. Na época deve ter sido um “bum” na cara da sociedade, e ainda hoje nos fazem refletir.*

Em relação ao item que pedia para que avaliassem a atualidade das canções, algumas respostas foram:

P10 - *São atuais, pois tratam de assuntos presentes até hoje.*

P11 - *Sim. Estes temas ainda são discutidos hoje.*

P9 - *Sim. A mensagem das músicas deles ainda são válidas.*

Acreditamos que estes itens aproximaram os alunos do texto a ser trabalhado, permitiu a realização de conexões entre a canção e a sociedade da época, concebendo-a com um produto cultural que traduz o momento histórico da época, e que, devido à sua atualidade, ainda tem validade em nossos dias.

Creemos que esta estratégia influencia o modo de ler e o processo de compreensão crítica, e, em nossa ótica, está coerente com o pensamento de Freire (2000, p. 11) quando diz “[...] a leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2000, p. 11). A leitura da palavra será sempre precedida pelas experiências, pelos saberes previamente construídos e pelos conhecimentos advindos dos acionamentos cognitivos gerados pelas interações que formam a “leitura do mundo”; acreditamos que as interações oportunizadas pelo andaime *recrutamento* foram fundamentais para a composição das significações do texto e o encaminhamento para a formulação de um posicionamento crítico sobre ele.

Analisemos agora como o andaime *recrutamento* foi utilizado como estratégia potencializadora de geração de sentido na terceira atividade de nossa proposta.

## (2) Atividade 3 – estratégia de recrutamento

Na aula de hoje, faremos uma atividade a partir da leitura de um **conto**. Os contos são textos ficcionais, ou seja, criam universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Também se caracterizam por serem narrativas curtas, que apresentam poucos personagens e poucas ações.

O conto com o qual trabalharemos é intitulado “Uma esperança”, de Clarice Lispector, escritora nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira. É reconhecida como uma das maiores escritoras do século XX. Antes de iniciar a leitura, pense sobre as seguintes questões:

- Para você, o que significa esperança?
- Você consegue lembrar de outros sentidos para a palavra *esperança*? Em caso afirmativo, diga quais.
- Você acha que todas as pessoas devem ter esperança?
- O que poderia levar uma pessoa a não ter esperança?

## (2) Expectativa de resposta da atividade 3 – estratégia de recrutamento

a) Espera-se que o aluno expresse informações sobre o sentimento esperança, tais como:

Esperança: sentimento de quem vê como possível a realização de um desejo; confiança em coisa boa, fé, etc.

b) Espera-se que o aluno possa remeter outros significados atribuídos ao vocábulo em apreço, entre eles a referência a inseto de cor verde.

c) Resposta pessoal.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem circunstâncias que levam uma pessoa a não ter esperança.

Além de recrutar o aluno para a temática do texto, esta função também convida os alunos a participarem interativamente da aula, através de socialização de suas vivências, conhecimentos de mundo etc. Nesta atividade, o estabelecimento da interação criou uma atmosfera de troca de experiências que trouxe à tona dados do conhecimento enciclopédico dos participantes, que dialogaram durante aquela situação de aprendizagem. Ao realizarmos o processo de discussão da primeira questão, pudemos perceber que, para a maioria dos alunos, ter esperança significa acreditar na possibilidade de soluções positivas para os problemas enfrentados, conforme podemos atestar nos registros dos participantes:

P12 - *Achar que sempre há uma saída para todos os problemas.*

P13 - *Acreditar que tudo pode ser possível mesmo quando tudo parece dá errado.*

P14 - *É uma possibilidade de resultados positivos.*

Como vimos, as respostas a este questionamento ativam o conhecimento do aluno acerca do sentimento de esperança. O resultado desse processo foi útil no desenvolvimento da atividade, pois contribuiu com o entendimento do aluno sobre o percurso de sentido do texto.

Ao discutirmos o segundo item da questão, presenciamos a exposição de vários termos que remeteram a palavra “esperança”, tais como “acreditar”, “reiniciar”, “recomeçar”, “fé”, etc. Entretanto, a maior recorrência foi a associação da palavra em questão com o inseto comumente chamado de *esperança*, ou conforme conhecido em nossa região, pela expressão *louva-a-deus*. Vemos que, a partir das respostas a este item, apareceram informações para o processo de entendimento do texto, já que, no conto, há um jogo metafórico de sentido em que a esperança tanto é o sentimento quanto o inseto.

Quando indagados no próximo item (“Você acha que todas as pessoas devem ter esperança?”), os alunos foram unânimes em responder positivamente. É interessante observar que, mesmo o item anterior tendo abordado os vários sentidos que esta palavra pode assumir, todas as respostas a este item foram direcionadas ao sentido da palavra enquanto sentimento.

Quando indagados, no último item, ao que poderia levar uma pessoa a não ter esperança, os alunos apresentaram várias respostas sobre as possíveis circunstâncias que poderiam levar a pessoa a tal condição; entre elas, destacamos as seguintes respostas:

P2 - *As coisas darem errado demais para ela.*

P12 - *Por as coisas estarem tão difíceis, a pessoa acaba creditando que nada dará certo.*

P6 - *A morte de um familiar, a perda do emprego.*

A função recrutamento, neste item, possibilitou a preparação da turma para uma discussão a ser instaurada durante a atividade: a perspectiva de se munir do sentimento de esperança mesmo diante de dificuldades e os benefícios desta ação. A utilização deste andaime logo no início da atividade foi considerada eficaz, já que possibilitou estabelecer conexões entre o conhecimento de mundo dos alunos e os saberes a serem abordados no texto-base da atividade. Essa constatação reflete um bom julgamento dessa estratégia em recrutar a ativa contribuição dos alunos na rede de produção de sentido acerca do texto.

A outra função desta estratégia foi a de antecipar a exposição do tema tratado no texto principal, conforme podemos perceber na segunda atividade.

### **(3) Atividade 2 – estratégia de recrutamento**

Na aula de hoje faremos uma atividade a partir de trechos do livro *Vozes – o que pensam os(as) adolescentes sobre o sistema socioeducativo, a prevenção ao ato infracional e sua responsabilização*, publicado em 2016 pela fundação TERRE DES HOMMES. O livro abordará especificamente um grupo de adolescentes nesta situação, os que estão em privação de liberdade.

Você conhece algum jovem que está ou esteve em situação de privação de liberdade?

Você já teve acesso a alguma informação sobre as unidades de atendimento socioeducacionais? Quais?

Você acredita que a reclusão proporciona efeitos positivos aos jovens? Por quê?

Você sabia que várias pessoas e instituições demonstram preocupação com os jovens que estão nos centros socioeducativos? Você já teve conhecimento sobre algumas destas ações? Se sim, quais?

Vamos conhecer um pouco do trabalho de uma destas organizações não governamentais? A ONG escolhida foi a TERRE DES HOMMES. Leiamos um pouco sobre o trabalho realizado por ela:



# Terre des hommes

Helping children worldwide. tdh.ch

**Criada em 1960 por Edmond Kaiser, o movimento Terre de *hommes* atua em 36 países com ações que beneficiam diretamente mais de 2 milhões de crianças e adolescentes anualmente. Com 30 anos de atuação no Brasil, projetos apoiados por *Terredeshommes* se tornaram referência a nível regional e nacional em temáticas como crianças e adolescentes em situação de rua, enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, trabalho infantil e convivência familiar e comunitária. Entre as atividades realizadas pela fundação, destacam-se: o apoio a crianças, adolescentes e famílias e à comunidade quanto à prevenção da violência e desenvolvimento de ações voltadas para uma justiça mais educativa e repressiva.**

Terre deshommes. Disponível em <<http://tdhbrasil.org>>. Acesso em: 17/05/2017.

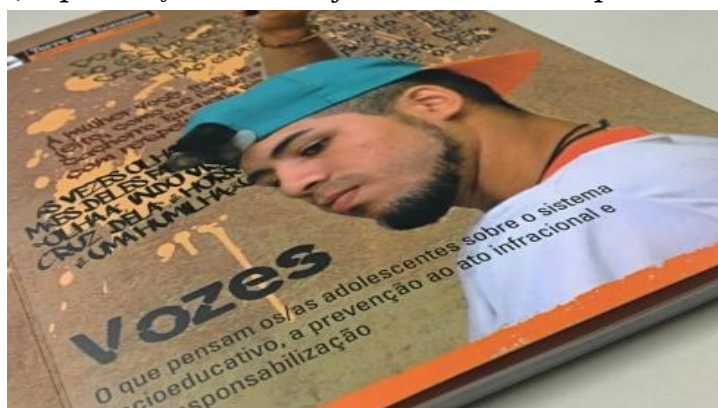
Para conhecer melhor o trabalho desta ONG, vamos assistir a um vídeo sobre a instituição:

<http://www.tdhbrasil.org/biblioteca/videos/430-tdh-e-a-justica-juvenil-restaurativa-no-brasil>

Vamos assistir ao documentário que mostra algumas atividades do trabalho da ONG.

[http://tdhbrasil.org/biblioteca/videos/203\\_documento-tdh-brasil-adolescente-ato-infracional-e-justica-juvenil-restaurativa-](http://tdhbrasil.org/biblioteca/videos/203_documento-tdh-brasil-adolescente-ato-infracional-e-justica-juvenil-restaurativa-)

Agora que já conhecemos um pouco sobre a Fundação Terre desHommes, vamos ler trechos de um livro publicado por ela em 2016. O livro *Vozes – o que pensam os (as) adolescentes sobre o sistema socioeducativo, a prevenção ao ato infracional e sua responsabilização*.



Este livro faz parte de um projeto, criado em 2008, que escutou os jovens do sistema socioeducativo em Fortaleza – CE. Foram ouvidos 105

adolescentes e jovens, durante 10 meses, na faixa etária entre 13 e 23 anos, majoritariamente em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade e de meio aberto ou egressos do sistema socioeducativo. Durante rodas de conversa com os jovens, os pesquisadores procuraram abordar temas como convivência familiar e comunitária, educação (referente à escola), gênero e sexualidade, prevenção ao ato infracional, execução de medidas socioeducativas de meio aberto e futuro.

Pudemos perceber que os alunos reagiram positivamente ao uso deste andaime. Eles puderam expor suas reflexões, seus pontos de vistas acerca dos aspectos abordados na introdução das atividades. A adesão à participação foi muito boa, necessitando, algumas vezes, da mediação do professor para organizar a discussão em sala de aula, face a grande quantidade de alunos que queriam participar. Avaliamos como positiva a utilização deste andaime nesta atividade, pois entendemos que eles contribuíram na indução dos alunos a interagirem com o texto e assumirem a função de partícipe na formulação de sentido.

O uso de andaimes com função de recrutamento pode ser previsto durante toda a execução da proposta de intervenção, e, em especial, no momento de introdução das atividades, entretanto a sua execução, em grande parte, se dá no campo de oralidade por meio das interações momento a momento entre professor *x* aluno, aluno *x* aluno etc., como pudemos comprovar no decorrer da execução da proposta. Entretanto, para efeito de análise de dados, optamos por solicitar que, em uma das atividades, os alunos colocassem por escrito suas constatações sobre algumas perguntas que utilizaram a estratégia de recrutamento e que tinham por objetivo trazer contribuições valiosas para a formação de sentido do texto e a consequente formulação de um posicionamento crítico sobre este. As perguntas foram as seguintes:

#### **(4) Atividade 3 - estratégia de recrutamento**

Na aula de hoje, faremos uma atividade a partir da leitura de um **conto**. Os contos são textos ficcionais, ou seja, criam universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Também se caracterizam por serem narrativas curtas, que apresentam poucos personagens e poucas ações.

O conto com o qual trabalharemos é intitulado “Uma esperança”, de Clarice Lispector, escritora nascida na Ucrânia e naturalizada brasileira. É reconhecida como uma das maiores escritoras do século XX. Vamos conhecer um pouco desta autora? Para isto, utilizaremos o laboratório de informática com o objetivo de obtermos as informações a seguir:

- A qual movimento literário a autora se filia?

- O que seria prosa intimista ou prosa de sondagem psicológica, estilo de escrita literária tão marcante na obra de Clarice Lispector?

#### **(4) Expectativa de resposta da atividade 3 - estratégia de recrutamento**

a) Modernismo (3ª fase)

b) A prosa intimista (ou prosa de sondagem psicológica) é um estilo literário em que as emoções e sentimentos do escritor e dos personagens da obra são refletidos na escrita. Ou seja, o foco maior reside na exploração dos aspectos humanos e, sobretudo, no tempo psicológico dos personagens envolvidos na trama. Desse modo, as características meramente físicas das personagens são substituídas pelas características psicológicas, mostrando o lado íntimo das personagens.

O uso deste andaime neste cenário intenciona convidar o aluno a empreender uma experiência de compreensão de sentido de um texto literário. Com a estratégia *recrutamento*, o professor encaminhou a atenção dos alunos para a apreciação de vários aspectos – movimento literário a que a autora se filia e estilo de escrita da autora – que influenciaram a composição de sentido do texto com intuito de prepará-los para a leitura. Munidos deste entendimento, os alunos terão maior facilidade de se situarem no evento textual, o que os habilitarão a entender o percurso de sentido pretendido pelo autor.

O resultado da análise das respostas a estas perguntas foi o seguinte:



**Tabela 2** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia de recrutamento na atividade 3.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acertos %</b>
Satisfatório	96%
Parcialmente satisfatório	4%
Insatisfatório	0 %

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Algumas das respostas que os alunos formularam ao responderem os itens citados acima foram as seguintes:

Quanto à indagação sobre o movimento literário a que a autora se filia:

*P7 - Terceira fase do Modernismo*

*P1 - Ela se classifica como modernista, 3ª fase.*

*P10 - A autora pode ser classificada como modernista.*

Quanto ao estilo de escrita de Clarice Lispector, os alunos responderam:

*P2 - É um estilo de escrita em que as emoções e sentimentos do escritor e dos personagens são refletido na escrita.*

*P12 - A prosa intimista de Clarice Lispector inaugura uma nova estética literária ao propor uma viagem ao consciente individual.*

*P9 - Realiza uma sondagem dos mecanismos profundos da mente humana.*

Julgamos como positiva a inserção destas indagações no início da atividade, pois este momento intencionou convidar o aluno a empreender uma experiência de compreensão de sentido de um texto literário. Ao utilizar a estratégia *recrutamento*, direcionamos a atenção dos alunos para a apreciação de aspectos que influenciaram a composição de sentido do texto, tais como o movimento literário e o estilo de escrita da autora. Munidos desse entendimento, os alunos

tiveram mais facilidade de se situar no evento textual, o que os auxiliou no entendimento do percurso de sentido pretendido pelo autor.

Conforme percebemos, a grande maioria dos alunos entendeu a importância da validação desta proposta de buscar informações que possibilitem a compreensão discursiva do texto. Ao aderir à perspectiva de interagir com o texto, conforme os dados acima mostram, a adesão foi quase total. O aluno é convidado a abandonar uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentido, já que, em uma perspectiva sociocognitivista de ensino e aprendizagem, a produção de sentidos não é realizada apenas por um autor que deixa suas pistas para o leitor descobrir o significado, mas por sujeitos situados historicamente que produzem sentidos a partir do lugar em questão.

#### **4.2 Redução em graus de liberdade**

Entendemos que uma atividade de leitura que objetiva ajudar o aluno a construir um posicionamento crítico sobre um texto deve ser o resultado de uma sequência de ações planejadas em torno da compreensão do processo de construção de sentido empreendido pelo autor. Para que ocorra uma introdução nesse processo de entendimento, é bastante válida a utilização de questões com o uso do andaime *recrutamento*, como citado anteriormente, porque auxilia o leitor a realizar conexões entre o texto e aspectos históricos, sociais, artísticos e discursivos presentes no jogo de sentidos. Entretanto, vê-se que não é o bastante: faz-se necessário dar continuidade ao processo de compreensão de sentido. Por isso, optamos por acionar, na proposta de intervenção, após a utilização do *recrutamento*, o andaime *redução em graus de liberdade*, que tem por objetivo regular a aprendizagem do educando por meio da interação.

Ao fazer uso deste andaime, o professor visa simplificar a atividade para limitar as possibilidades de erro. Em nossa proposta, ao acionarmos esta estratégia, procuramos elaborar enunciados que provocassem diferentes tipos de operações mentais, das mais simples até as mais complexas. O professor, ao fracionar uma atividade em partes mais elementares, de acordo com Wood, Brunner e Ross (1976, p. 96), mantém os segmentos da atividade em uma dimensão e complexidade apropriadas às capacidades do aprendiz. “Com a fragmentação, o percurso compreensivo vai se realizando gradualmente, tornando a possibilidade de erro menor para cada item da questão. Este tipo de atividade possibilitará ao aluno a condição de construir o seu percurso compreensivo desde a porção de sentido mais elementar do texto.

Enfatiza-se que este andaime não priva o aluno de sua autonomia de construção de sentido, impedindo seu desenvolvimento, mas objetiva conduzir a atividade de forma que o aluno não extrapole tanto a ponto de fugir completamente dos objetivos da atividade. A seguir, analisamos uma parte da atividade 2 em que aplicamos a estratégia de *redução em graus de liberdade*.

### **(5) atividade 3 – estratégia de redução em graus de liberdade**

1. O conto inicia com um inseto que aparece em uma casa e chama a atenção de um garoto. Esse inseto é chamado de esperança, cuja definição é apresentada a seguir.

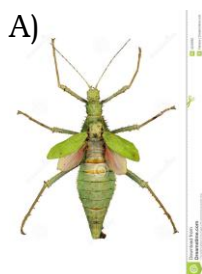
**Esperança:** São insetos da família ***Tettigoniidae*** que apresentam camuflagem, sendo que o par de asas anterior se assemelha com folhas.

Na cultura popular, acredita-se que o pouso desse inseto em uma pessoa lhe trará boa sorte.

BERTI FILHO, E. *Manual de pragas em florestas: cupins ou térmitas*. Rio de Janeiro: IPEF/SIF, 1993. p. 56.

Com base na leitura do texto e nas informações apresentadas, responda ao que se pede.

→ Dentre as imagens a seguir, qual delas corresponde a uma esperança?



→ Como você acha que a maioria das pessoas reage ao ver este inseto?

→ Na sua opinião, por que as pessoas agem da forma como você apontou?

**(5) Expectativa de resposta da atividade 3 – estratégia de redução em graus de liberdade**

a) Espera-se que o aluno expresse informações sobre o sentimento esperança, tais como: esperança pode significar sentimento de quem vê como possível a realização de um desejo, confiança em coisa boa, fé, etc.

Espera-se que o aluno possa remeter em sua resposta outros significados atribuídos a este vocábulo, tais como: inseto de cor verde.

b) Resposta pessoal.

Resposta pessoal. Ao responder este item, espera-se que o aluno relacione circunstâncias as quais levam uma pessoa a não desenvolver o sentimento esperança.

Com a intenção de ampliar a capacidade cognitiva do aluno, a questão direciona-o a realizar projeções por meio de uma imagem que representa o sentido que as pessoas atribuíram ao inseto. Durante o processo de resolução desta questão, foi observado que a interação se

deu de forma proveitosa e bem eficaz, o que pode ser percebido nos percentuais de acertos que serão apresentados.

**Tabela 3** – Desempenho dos alunos a partir estratégia redução em graus de liberdade no item “a” da primeira questão da atividade 3

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	96%
Parcialmente satisfatório	0%
Insatisfatório	4 %

**Fonte:** elaborado pelo autor

Estes dados mostram que a grande maioria dos alunos realizou a projeção a respeito da imagem do inseto de forma satisfatória. A título de ilustração das respostas ao item **a** da questão, vejamos como alguns participantes P1 elaboraram suas hipóteses a respeito do que foi solicitado.

*P5 - Reagiram bem, pois acreditam que traz sorte.*

*P15 - Susto, pois a maioria das pessoas tem medo de inseto, mas outra parte gosta de inseto e gosta da sorte que ele traz.*

*P2 - Reagem com uma reação de surpresa, assustadas, e algumas com a esperança de dias melhores.*

A compatibilidade das hipóteses construídas pelos sujeitos com a versão de leitura sinalizada no conto está correta, o que traduz um início de percurso compreensivo. Este feito também é estendido à maioria dos alunos, conforme observamos no quadro.

Observemos agora a respostas dos participantes ao item **b**:

*P5 - Porque as pessoas gostam de acreditar em superstições e acreditam que o inseto trará coisas boas.*

*P15 - Por que as pessoas gostam se superstição.*

*P10 -Por que esperança é um sentimento bom, mas também é um inseto. Para quem acredita em superstição, eles esperam que dias melhores virão.*

Como se pode perceber, o conceito elaborado no âmbito da hipótese coaduna com o jogo do sentido do texto. Essa menção que associa o *inseto* ao fenômeno *sorte* foi recorrente na maioria das respostas, conforme o quadro ilustra.

**Tabela 4** – Desempenho dos alunos a partir estratégia redução em graus de liberdade no item “b” da primeira questão da atividade 3.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	85%
Parcialmente satisfatório	11%
Insatisfatório	4 %

**Fonte:** elaborado pelo autor

Pode-se perceber, com base nos números acima, que grande parte dos alunos teve aproveitamento satisfatório nas questões que acionam o andaime em análise. Este dado nos indica que os alunos tiveram a oportunidade de prosseguir com a construção de uma rede de significações por terem sido colocadas questões estrategicamente elaboradas com o objetivo de facilitar a incursão inicial do aluno na construção de um percurso compreensivo do texto.

Entendendo que o processo de significação do todo pode se dar por meio da apreensão das partes, as questões que fizeram o uso do andaime *redução em graus de liberdade* foram confeccionadas com o objetivo de garantir que o aluno construísse progressivamente o sentido do texto a partir das interações advindas da resolução delas. A utilização deste andaime foi relevante em nossa proposta na medida em que estimulou a expansão de operações mentais básicas que favoreceram o desenvolvimento, apresentado posteriormente, de construções mentais mais complexas, como a formulação de um posicionamento crítico sobre o texto.

### 4.3 Manutenção de direção

No desenvolvimento de uma atividade de leitura, o professor deve lançar mão de estratégias para manter a motivação do aluno em relação à execução da atividade. Estas estratégias devem focar em que o aluno continue a mobilizar conhecimentos relevantes para seu entendimento e dê prosseguimento à construção de seu percurso de sentido. Isto pode ocorrer por meio da inserção de perguntas que encaminhem o aluno a agir em uma determinada direção textualmente explicitada. Com o auxílio do andaime *manutenção de direção*, o professor, ao elaborar a atividade, sugere um roteiro com objetivo de guiar a atenção do educando, motivando a continuidade da construção da leitura por meio de perguntas ou através de uma caixa de texto estrategicamente colocada naquela questão para esclarecer um ponto já trabalhado ou para introduzir uma nova informação ao texto.

O andaime *manutenção de direção* foi utilizado durante toda a intervenção, tanto de forma oral como escrita, entretanto a pesquisa se limitará, conforme delineado anteriormente, a analisar a validade de sua ocorrência na modalidade escrita enquanto estratégia que colabora com o desenvolvimento do posicionamento crítico acerca de um texto.

Analisamos, a seguir, dois itens que utilizam esta função da andaimagem.

#### (6) Atividade 1- estratégia manutenção de direção

02 Na segunda estrofe, o eu lírico usa a expressão “obsolescência programada”. Leia a definição do substantivo “obsolescência” e responda ao que se pede em seguida.
--

<b>Obsolescência</b> – Processo ou estado daquilo que se torna obsoleto, ultrapassado ou que perde a utilidade. Ela é caracterizada pela redução da vida útil de determinado produto, provocada pelo surgimento de um modelo mais moderno ou pela evolução tecnológica.
---

Disponível em: < <a href="http://leonardomesentier.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html">http://leonardomesentier.blogspot.com.br/2010_09_01_archive.html</a> >.
--

a) Você já adquiriu algum produto que tenha passado pelo processo de obsolescência? Se sim, informe que produto é esse e como você se sentiu.
---

b) Explique o sentido da expressão “obsolescência programada” e explique a relação de causa e consequência que essa expressão estabelece com o verso “Eles querem te vender, eles querem te comprar”.

### **(6) Expectativa de resposta da Atividade 1- estratégia manutenção de direção**

a) Resposta pessoal. No caso de resposta positiva, espera-se que o aluno expresse o sentimento surgido em decorrência de ter vivenciado o processo de obsolescência programada.

b) Alguns produtos já são programados para ter vida útil curta, espera-se que o aluno perceba que os consumidores são tratados como produto na mão dos empresários. *Eles* vendem os produtos, mas compra o consumidor por utilizá-lo como “fantoche”

Esta questão acrescenta, ao percurso compreensivo desenvolvido na atividade, mais uma estratégia de manipulação capitalista, a obsolescência programada. Entretanto, foi previsto logo no planejamento da atividade que a abordagem desse termo poderia gerar um empecilho para a compreensão devido ao desconhecimento pela vasta maioria da turma da existência e do significado dele. Prevendo tal fato e ancorado no trabalho de Sharpe *apud* Montenegro (2012), que remete à utilização de andaimes do tipo *designed-in*, o professor, ainda no planejamento, inseriu um andaime *manutenção de direção* na forma de uma caixa com descrição no termo, com o objetivo de solucionar esta possível incompreensão e fornecer aos alunos o direcionamento necessário para a continuação da atividade.

Ao situar os alunos no conceito de obsolescência programa, o próximo direcionamento sugerido foi um convite à reflexão e à consequente exposição sobre a experiência de vivência ou não com esse processo no decorrer de sua vida, conforme podemos ver na resposta de um sujeito a quem nos referimos como P10:

*Sim, já passei pelo processo, comprei um celular e depois saiu outro celular melhor do que o que eu tinha comprado. Fiquei triste.*



Conforme pôde-se perceber na resposta, o aluno expôs que tinha compreendido o conceito e quando foi capaz de estabelecer a relação entre ele e um fato ocorrido na sua vida. Como visto, a questão direcionou o aluno por meio da interação e ofereceu os andaimes necessários para que ele construísse sua própria leitura.

O momento de reflexão oportunizado no desenvolvimento desta questão foi muito bom, isso é comprovado pelo direcionamento das exposições e pela pertinência das respostas escritas, conforme podemos observar na tabela a seguir.

**Tabela 5** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia manutenção de direção no item “a” da segunda questão da atividade 1

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	79 %
Parcialmente satisfatório	21 %
Insatisfatório	0 %

**Fonte:** elaborado pelo autor

Visando a continuidade do processo de reflexão abordado no item *a*, a questão passa a direcionar os alunos, no item *b*, a estabelecer uma relação entre o conceito de obsolescência programada com o verso “Eles querem te vender, eles querem te comprar”. Alguns exemplares das respostas dos alunos são mostrados a seguir:

P7 - *Obsolescência programada é quando você compra um produto e sabe que depois de algum tempo, ele vai deixar de ser útil. Eles já fazem com que aquele produto quebre para você poder comprar outro e assim, eles vão vendendo e “comprando” as pessoas.*

P9 - *Esse processo acontece quando você compra algo e logo danifica e você passar a querer comprar outro. Você compra e logo tem que se livrar também para adquirir um mais moderno. E assim vamos comprando e sendo comprados por eles.*

P5 - *A expressão significa que “eles” sabem que o prazo de validade produto que vendem é curto. Assim vamos querer comprar outro e com isso, eles acabam nos comprando por sempre quereremos comprar o que eles vendem.*

No item *b*, procurou-se direcionar o aluno a estabelecer uma relação de sentido do termo “obsolescência programada” com um verso

do texto trabalhado. Conforme vimos nas respostas, os alunos conseguiram realizar de forma proveitosa a correlação entre o sentido do termo e o verso da canção. O entendimento dessa relação de sentido é importante para que o aluno entenda o percurso de sentido estabelecido pelo autor no texto e, conseqüentemente, possa formular um posicionamento crítico sobre o tem trabalhado.

A oportunidade de reflexão a partir do desenvolvimento desta questão foi proveitosa; isso é perceptível pelo direcionamento das exposições e pela pertinência das respostas escritas, conforme podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 6** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia manutenção de direção no item “b” da segunda questão da atividade 1.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	63%
Parcialmente satisfatório	28%
Insatisfatório	9%

**Fonte:** elaborado pelo autor

### (7) Atividade 1- estratégia manutenção de direção

03- Analise a charge a seguir e responda ao que se pede.



**Fonte:** <[http://profisabelaguiar.blogspot.com.br/2013\\_11\\_01\\_archive.html](http://profisabelaguiar.blogspot.com.br/2013_11_01_archive.html)>.

a) Como a charge se relaciona com o conceito de “obsolescência programada”?

b) Relacione a fala do personagem que representa o empresário com o verso “Eles ganham a corrida antes mesmo da largada”.

## **(7) Expectativa de resposta da atividade 1- estratégia manutenção de direção**

a) Na charge o consumidor está feliz por ter adquirido um *Ipod* novo e o empresário capitalista está mais feliz ainda por saber que, em breve, o consumidor terá que trocar o produto por um mais novo, gerando lucros para ele (o empresário). A pilha de *Ipods* descartados presentes na charge confirma essa previsão.

b) Eles (os empresários) ganham a corrida antes mesmo da largada, quando fabricam produtos com pouca expectativa de vida útil e que serão substituídos em breve.

A utilização da charge direcionou uma proveitosa discussão sobre a temática. Ao final das discussões sobre o texto, os alunos perceberam a estreita relação deste texto com o conceito de “obsolescência programada”, conforme podemos ver nas respostas expostas a seguir.

*P9 - O objeto já vem programado para pifar logo e fazer com que a pessoa compre outro.*

*P10 - Que eles fazem o produto com defeito para que pife depois seja comprado outro para gerar lucro para as empresas.*

*P5 - Que eles fazem o produto com determinado prazo de validade, assim, nós, meros consumidores, temos a tendência de comprar mais.*

O uso deste andaime nesta questão proporcionou resultados positivos conforme podemos atestar na leitura dos dados presentes na tabela abaixo:

**Tabela 7** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia manutenção de direção no item “a” da terceira questão da atividade 1.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	82%
Parcialmente satisfatório	14%
Insatisfatório	10%

**Fonte:** elaborado pelo autor

Com base nas respostas ao item acima, pudemos perceber que os alunos conseguiram associar corretamente a charge à estratégia

capitalista da obsolescência programada. As respostas corretas evidenciam que o processo de entendimento do texto está ocorrendo de forma eficaz, o que podemos constatar também ao analisarmos, conforme observamos abaixo, as respostas ao item *b* da questão, que requeria que os alunos relacionassem a fala do personagem da charge ao verso “Eles ganham a corrida antes mesmo da largada”:

P1 - *Eles lançam um produto frágil para quebrar logo e já lançarem outro mais moderno para as pessoas comprarem.*

P10 - *Eles lançam um produto e, com alguns dias, lançam outro com mais capacidade do que o anterior.*

P9 - *Eles já tem tudo preparado, planejado para gerar mais lucros.*

Vemos, através da exposição das respostas, que estes alunos desenvolveram uma leitura crítica sobre o texto por perceber a intencionalidade dos empresários em produzir produtos frágeis e fadados ao descarte. O estabelecimento desta relação de dominação revela que a atividade contribui para o sujeito realizar sua leitura crítica sobre o texto. Cremos que o andaime *manutenção de direção* direcionou os alunos a estabelecerem uma associação do consumismo com a exploração capitalista por meio estratégia de obsolescência programada. Esta conclusão ilustra, com base nos dados gerados, que este fato pode ser estendido também a grande parte da turma, conforme verifica-se na tabela a seguir:

**Tabela 8** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia manutenção de direção no item “b” da terceira questão da atividade 1.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	93%
Parcialmente satisfatório	7%
Insatisfatório	0%

**Fonte:** elaborado pelo autor

Em termos gerais, podemos afirmar que a utilização do andaime *manutenção de direção* se mostrou pertinente na aplicação, pois se revelou um artifício eficaz no direcionamento da compreensão textual por meio de ações estratégicas que facilitam o acesso à leitura crítica acerca do processo de geração do sentido empreendido pelo autor no texto, e a conseqüente elaboração de um posicionamento sobre ele.

#### **4.4 Modelagem ou demonstração**

Durante a execução de todas as atividades, o professor sempre esteve atento – tanto na elaboração por meio da previsão de andaimes que Sharpe *apud* Montenegro (2012) classifica como *designed-in* quanto nas interações durante a execução da aula – para saber se os alunos estavam processando o texto de acordo com o objetivo da proposta de intervenção, ou seja, construindo um percurso de compreensão crítica sobre o texto. Essa atuação do professor, no intuito de atingir o objetivo citado, reflete a dinamicidade atribuída por Vygotsky (2003) ao trabalho baseado na ZDP. Durante a elaboração de cada parte da atividade, havia a preocupação de “prestar assistência” (WOOD, BRUNNER e ROSS, 1976, p. 98) ao aluno, motivando-o e ajudando-o a “ver que é capaz de resolver a tarefa em curso”, ou seja, no caso em exposição, tem-se conseguido interagir, se engajar e compor seu próprio itinerário de sentido do texto, e, a partir daí, elaborar um posicionamento crítico sobre ele.

Durante a execução das atividades, os andaimes *regulação de graus de liberdade e manutenção de direção* foram utilizados com o objetivo de garantir que o aluno construísse progressivamente o sentido do texto. Após a reflexão e a construção de sentido do texto, passamos a fornecer oportunidades aos alunos de explicitarem suas opiniões a respeito dos temas abordados nos textos lidos.

Em nossa proposta de intervenção, nas questões com estes objetivos, foram utilizados andaimes do tipo *demonstração* com o intuito de permitir que o aluno pudesse expressar seu posicionamento crítico sobre o texto abordado na aula. O uso deste andaime se deu de forma eficaz, e a análise dos resultados da 3ª questão da atividade 2 ilustra bem essa proposição:

### **(8) Atividade 2 – estratégia de demonstração**

**3-**Vamos ver, agora, a posição de uma autoridade sobre esta temática. Para isto, recorreremos, mais uma vez, ao livro *Vozes e observaremos*, em seu prefácio, o que escreveu Manuel Clístenes Façanha de Gonçalves, juiz da 5ª Vara da Infância e Juventude da Comarca de Fortaleza-CE. Dividimos o texto em duas partes para facilitar o entendimento.

#### **Parte 1**

A quase totalidade dos jovens em conflito com a lei conjuga os seguintes fatores determinantes na “moldura” de sua personalidade: 1) abandono familiar total (os chamados “meninos em situação de rua”) ou parcial (pessoas criadas por apenas um dos pais ou por outro ente da família); 2) fragilidade dos vínculos familiares. Este item guarda uma ligação íntima com o primeiro, pois tal fragilidade e por vezes a inexistência de vínculo familiar é uma das principais causas que acarretam abandono das crianças e jovens; e 3) condições de vida na linha ou abaixo da miséria.

#### **Parte 2**

Somem-se a estas condicionantes pessoais os seguintes vetores: 1) corrupção nos mais diversos setores do Estado; 2) deficiência de políticas públicas que possam suprir o abandono e/ou a fragilidade dos vínculos familiares; 3) falta de um maior compromisso e envolvimento da sociedade na solução da problemática; 4) convivência cada vez mais próxima entre o “criminoso” e as crianças e jovens; e 5) aumento indiscriminado de venda e do consumo de drogas. A somatória deste complexo de fatores é a “fórmula” geradora da maioria das “vozes” ao longo do livro. (p. 10)

a) Na sua opinião, como os fatores listados acima (parte 1) pelo juiz levam alguns jovens a cometerem atos infracionais?

b) Segundo os trechos acima (parte 2), podemos concluir que o juiz considera os jovens infratores como causadores de problemas sociais ou vítimas da sociedade? Na sua opinião, que fatores o levaram a ter tal posicionamento?

c) A posição do juiz sobre as crianças e adolescentes em medidas socioeducativas concorda ou discorda com a sua posição sobre o tema? Por quê?

**(8) Expectativa de resposta da atividade 2 – estratégia de demonstração**

a) Os jovens se tornaram suscetíveis, pois não tinham uma base familiar forte que os protegessem. O abandono familiar foi o primeiro passo para eles abandonarem sua infância.

b) Vítimas de sociedade. Espera-se que os alunos entendam que vários fatores levaram os jovens a chegarem a esta situação e, a partir daí, desenvolvam um posicionamento crítico.

c) Confrontar posicionamento do aluno com o de uma autoridade no tema. Esta questão visa provocar reflexão, levando o aluno a perceber o conhecimento mais profundo da situação que justifica o posicionamento do juiz.

A questão em seu enunciado traz um texto que lista uma série de fatores que, segundo seu autor, um juiz de vara de infância e juventude leva os jovens em situação de risco a cometerem atos infracionais. Os itens **a** e **b** da questão mobilizavam inferências sobre a validade da tese levantada pelo juiz e sobre o posicionamento dele sobre o tema.

O item C solicitava que o aluno se posicionasse, concordando ou discordando da colocação do juiz e justificasse seu posicionamento. Nesse propósito, algumas respostas a este comando foram as seguintes:

*P9 - Concordo. Antes do jovem cometer atos errados, ele foi conduzido para aquilo sem ajuda da família e da sociedade, eles são vítimas da sociedade.*

*P3 - Concordo. Pois são esses fatores que levam os jovens ao crime.*

*P8 - Concordo. Por que se o jovem não tem uma boa base familiar ou algum suporte que o ajude a seguir o caminho correto, ele ficará exposto ao crime e assim será influenciado a entrar nesse mundo das drogas*

Percebe-se que o andaime *demonstração* utilizado na questão encaminhou o sujeito a explicitar sua construção de sentido ao posicionar-se e expressar a justificativa de seu posicionamento.

Através desse andaime, o aluno é colocado em contato com argumentos de uma autoridade que tem propriedade na temática abordada. Em seguida, o aluno é apresentado às questões que o introduzirão a julgar e se colocar em relação ao posicionamento do juiz. Conforme pudemos perceber, os alunos ao formularem suas reflexões sobre o texto, mobilizaram conhecimentos advindos do texto e das interações em sala de aula e o de mundo para atribuírem sentidos ao texto e constituírem um posicionamento crítico sobre ele.

As respostas acima atestam a eficácia do andaime demonstração no atendimento ao propósito da questão, que era refletir sobre o posicionamento de uma autoridade da área e de possibilitar a exposição de seu próprio posicionamento crítico. O quadro a seguir mostra a eficácia desta estratégia como elemento propulsor da leitura crítica.

**Tabela 9** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia demonstração no item “c” da terceira questão da atividade 2.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	75 %
Parcialmente satisfatório	11 %
Insatisfatório	14 %

**Fonte:** elaborado pelo autor

A análise dos dados acima mostra que a maioria dos alunos conseguiu analisar, refletir e compreender a posição do juiz, enquanto um profundo conhecedor da temática, no texto. As respostas aos questionamentos mostraram que a maior parte dos alunos compartilha do posicionamento do juiz, enquanto uma pequena parcela adota um posicionamento contrário. Um ponto positivo que vale a pena ser destacado foi o envolvimento dos alunos em uma discussão em torno da necessidade de ser tolerante e saber conviver com a diversidade de posicionamentos, respeitando sempre o direito do outro de pensar diferente.

Percebemos, ao analisar questões de atividades da proposta de intervenção, que abordaram a utilização do andaime demonstração,



outros resultados positivos. Vejamos uma questão da atividade 1 construída a partir deste andaime.

### **(9) Atividade 1 – estratégia de demonstração**

06- A canção e as imagens acrescentaram reflexões ou novas informações ao seu conhecimento sobre o ato de consumir e sobre o consumismo? Como você poderá usar estas informações em seu cotidiano? Fundamente sua resposta.

### **(9) Expectativa de resposta da atividade 1 – estratégia de demonstração**

Resposta pessoal. Com esta questão, espera-se que o aluno expresse o seu posicionamento sobre o tema e reflita como pode utilizar as reflexões oriundas da atividade em seu cotidiano.

A referida questão encaminhava o aluno a fazer reflexões críticas sobre o consumismo e os direcionava a se posicionar sobre como poderiam utilizar as informações advindas destas reflexões em seu cotidiano. Podemos constatar isso ao analisarmos algumas respostas dos sujeitos participantes. Vejamos:

*P9 - Acrescentaram reflexões. Ao ver uma propaganda, tentarei não deixar ser muito influenciada, perguntando-me se aquele produto é necessário e se realmente preciso daquilo.*

*P7 - Sim, posso ficar mais atenta e não me deixar levar pelas propagandas.*

*P10 - Sim. Para não cair no que as propagandas dizem, tentar olhar o que há por trás delas, para ver se é verdade. Pesquisar, perguntar e se informar. Assim que tentarei levar para o meu cotidiano. Falarei também para outras pessoas.*

O andaime *demonstração* foi utilizado como estratégia de fornecer oportunidade ao aluno de expressar o seu posicionamento sobre o tema e refletir como ele pode utilizar as reflexões oriundas do trabalho desta

atividade em seu dia a dia. Entendemos que estas respostas advogam positivamente a favor da utilização deste andaime enquanto estratégia eficaz no desenvolvimento da leitura crítica do texto. É digno de nota também o que constatamos na fala do sujeito 4, quando demonstra a preocupação de, além de fazer uso do conhecimento adquirido, repassá-lo também para outras pessoas. Acreditamos que o fato do aluno ansiar realizar uma extrapolação do conhecimento é bom indicativo que atividade possibilitou uma aprendizagem ativa e significativa.

Percebemos, ao analisar as respostas dos alunos nesta questão, resultados que corroboram a validade da utilização do andaime demonstração em atividades que visam o desenvolvimento da leitura crítica. Vejamos os dados dispostos abaixo:

**Tabela 10** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia demonstração na sexta questão da atividade 1.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	89%
Parcialmente satisfatório	11 %
Insatisfatório	0 %

**Fonte:** elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar com a leitura dos dados acima, as respostas dos alunos denotam posicionamentos críticos compatíveis com as reflexões críticas da canção *Terceira do plural*, o que sinaliza que eles conseguiram entender o percurso de sentido presente no texto, e, a partir daí, conseguiram formular uma posição criticamente perante ele.

A estratégia demonstração também foi utilizada na terceira atividade, através da 6ª questão foi solicitado aos alunos que eles respondessem os seguintes questionamentos:

### **(10) Atividade 3 – estratégia de demonstração**

6 - Você acredita que a esperança sem ação gera permanência do estado atual das coisas? Ou acredita que a mudança é uma consequência de nossas ações? Tente responder estes questionamentos de acordo com o que você apreendeu com a leitura do texto.

### **(10) Expectativa de resposta da atividade 3 – estratégia de demonstração**

Resposta pessoal. Espera-se que o aluno relacione as reflexões que a atividade gerou e responda como as mudanças são reflexos de suas ações.

Durante o percurso da atividade, através dos andaimes escritos e da interação, os alunos tiveram a oportunidade de construir sua compreensão crítica sobre o tema. Nesta questão, a atividade solicita aos alunos que, com a utilização do andaime *demonstração*, relacionem as reflexões que a atividade proporcionou com o seu conhecimento sobre tema e formulem um posicionamento crítico sobre o texto. Como exemplares de suas reflexões, temos as seguintes repostas:

*P6 - Acredito que a mudança seja uma consequência das nossas ações. Não pode, os deixar a esperança ir e vir, e sempre observarmos isso de braços cruzados.*

*P15 - A mudança é consequência de nossas ações. Sim, pois se eu nada fizer, nada vai mudar. Tenho que tomar alguma atitude para ver as coisas dando certo*

*P9 - Se você não realiza a mudança ou não fazer nada, nem com uma forte e firme esperança, você conseguirá mudar algo. Você tem que fazer acontecer*

Como se pode notar, as respostas dos alunos revelam que eles conseguiram realizar reflexões coerentes com o percurso de sentido formulado pela autora do texto. Acreditamos que esta compreensão foi fundamental para eles constituírem um posicionamento frente ao texto. Todos os posicionamentos listados acima, semelhantes aos da maioria

dos sujeitos participantes, advogam pela necessidade de atuação ativa das pessoas como meio de conseguir seus objetivos, anseios e desejos. Percebemos uma forte conexão deste entendimento com o jogo de sentidos trabalhado no texto.

Como percebemos, o andaime demonstração possibilitou aos alunos a exposição de suas posições críticas sobre a o texto. Ao analisarmos quantitativamente as respostas a esta questão, concluímos que este andaime teve uma excelente funcionalidade enquanto estratégia propulsora de posicionamentos críticos, conforme podemos atestar na tabela abaixo:

**Tabela 11** – Desempenho dos alunos a partir da estratégia demonstração na sexta questão da atividade 3.

<b>Categorias</b>	<b>Percentuais de acerto %</b>
Satisfatório	88%
Parcialmente satisfatório	8%
Insatisfatório	4%

**Fonte:** elaborado pelo autor.

A eficácia do uso do andaime *demonstração* foi notória durante a nossa intervenção. Foi por meio das questões que contemplavam esta estratégia que pudemos perceber em maior número a assunção dos posicionamentos críticos, dado o caráter discursivo que o andaime contribuiu para imprimir nelas. Por isso, consideramos que a validade deste andaime, enquanto estratégia de desenvolvimento de leitura crítica, conforme percebida pelos resultados que lhe foram atribuídos em nossa análise é atestada.

No percurso de resolução das três atividades propostas, cujo resultado tentou-se analisar neste capítulo, presume-se ter sido possível demonstrar que o trabalho com a estratégia de andaimagem constitui-se em um recurso adequado para promover o desenvolvimento /aperfeiçoamento da leitura crítica.

De acordo com Villardi (1999), o exercício de ler envolve pensar, refletir, construir sentidos, analisar e posicionar-se frente às informações a que nos são apresentadas. Neste sentido, advogamos pela

pertinência do trabalho com andaime *demonstração* nas atividades de leitura, já que ele possibilitou o direcionamento dos alunos a constituírem suas leituras sobre o texto e a formulação de um posicionamento sobre ele. Acreditamos que esta estratégia se coloca a serviço de uma leitura como atividade discursiva, caracterizada por uma ação participativa, dialógica e crítica do ato de ler.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme dito ao longo da pesquisa, a presente proposta de trabalho tencionou investigar, em uma perspectiva sociointeracionista, como uma proposta de intervenção caracterizada por conter elementos do sociocognitivism e da análise do discurso pode potencializar o aperfeiçoamento da leitura crítica dos alunos por meio do trabalho com andaimes escritos.

Para alcançar esse objetivo maior, utilizou-se uma metodologia que proporcionou aos participantes a interação com três atividades de compreensão textual, elaboradas pelo autor da intervenção, cada uma composta de seis questões discursivas, com foco nos processos de construção sociointeracionista pelo/do conhecimento. No decorrer das atividades, foram previstos andaimes escritos com a finalidade de estimular cognitivamente o aluno, de forma que ele participasse da construção de sentidos do texto e fosse capaz desenvolver seu posicionamento crítico.

Lançamos como questionamentos norteadores da pesquisa os seguintes: 1) quais fatores contribuem para a ocorrência de um determinado tipo de andaime no material didático?; 2) quais andaimes escritos puderam ser previstos no planejamento da atividade?; e 3) quais estratégias da andaimagem mais contribuíram para o desenvolvimento da compreensão crítica do leitor?

Ao final da experiência, foi possível constatar que os andaimes devem ser acionados durante toda a atividade, haja vista que tais processos se mostraram relevantes em todos os estágios das atividades, da introdução até a conclusão. Neste sentido, percebemos que um fator que determina o uso de determinado andaime tem a ver com o objetivo de aprendizagem estabelecido para a questão.

Nas questões iniciais da atividade, o andaime *recrutamento* é bastante acionado como forma de convidar o leitor a participar da leitura, fornecer pistas de acessibilização e acionar o conhecimento prévio do aluno apresentando um panorama discursivo sobre texto, o

autor e a obra, para que o discente possa ter uma percepção das relações entre texto e contexto. Como estratégia para continuar a fornecer condições de mediar a aprendizagem, o professor, depois desta fase introdutória, pode utilizar-se dos andaimes *redução de grau de liberdade* (que tem por objetivo, por meio da interação, regular a aprendizagem do educando ao compor um enunciado que aborde inicialmente informações mais elementares), preparando-se para o entendimento de aspectos mais complexos a serem abordados.

O andaime *manutenção de direção*, geralmente, é utilizado como estratégia de esclarecimento com o objetivo de solucionar uma possível incompreensão durante a atividade. Um fator que contribui para o uso deste andaime ocorre quando determinada questão precisa de um esclarecimento ou definição de um termo desconhecido, para que os alunos continuem sua construção de sentido.

Sobre a utilização do andaime *demonstração* na proposta, pôde-se afirmar que o seu uso foi bastante recorrente quando solicitado aos alunos que expressassem suas posições sobre o texto.

Durante a intervenção, optou-se por direcionar a proposta para o uso de andaimes escritos devido à oportunidade de prevê-los ainda no planejamento das atividades. Sharpe *apud* Montenegro (2012) classifica este tipo de andaime de *designed in*. Das seis funções da andaimagem propostas por de Wood, Brunner e Ross (1976), apenas quatro puderam ser previstas ainda no planejamento: *recrutamento*, *redução em graus de liberdade*, *manutenção de direção* e *demonstração*.

A função ênfase em características críticas parece ser mais facilmente realizável na modalidade oral; um dos empecilhos talvez esteja no fato de que as pesquisas de Wood, Brunner e Ross (1976) caracterizam o tutor, nessa situação, como responsável pela interpretação das discrepâncias. O mesmo se aplica ao andaime *controle de frustração*, que ocorre na modalidade oral com “oportunidades que surgem no contexto imediato” (MONTENEGRO, 2012, p. 45), quando, no decorrer da atividade, o professor tenta reduzir a sensação de incapacidade de atingir o objetivo proposto na atividade. Como foi dada

ênfase no trabalho com andaimes escritos na proposta de intervenção, não foi abordado o uso destes dois últimos andaimes.

Quanto à última pergunta, que se refere à indagação sobre andaimes que mais contribuíram para o desenvolvimento da compreensão leitora crítica, ao analisar o panorama dos resultados obtidos com a intervenção, considerou-se notável a contribuição que os andaimes forneceram para o desenvolvimento do objetivo da proposta. Entretanto, destaca-se o andaime *recrutamento*, com sua abordagem de contextualização e a característica de situar discursivamente o leitor no texto, bem como o andaime *demonstração*, por fornecer oportunidades aos alunos em suas construções de sentido sobre o texto por meio da exposição de seu posicionamento.

Em vista dos resultados, julgamos que a proposta de intervenção contribuiu para o aperfeiçoamento da compreensão crítica dos alunos. Assim, pensamos ter contribuído para confirmar a ideia de que o uso dos andaimes podem ser usados para propor uma prática pedagógica que permita o desenvolvimento da leitura crítica, oportunidade para que a maioria dos participantes envolvidos desenvolva e diferencie posicionamentos sobre os textos trabalhados.

Há consciência de que a pesquisa empreendida apresenta pontos a serem mais bem investigados e, conseqüentemente, aprofundados, tais como a necessidade de maior quantidade de aulas para a execução da proposta, a aplicação de mais atividades e abordagens de uma sequência de atividades que gerem uma mesma temática, diferente da aplicada, que em cada atividade abordou-se uma temática diferente. A despeito de esses pontos que talvez enriquecessem a pesquisa não terem sido contemplados, consideramos que o presente trabalho deixa apresentar contribuições valiosas para o ensino de leitura, conforme já assinalamos nesta seção.

Com a experiência vivenciada, sugerimos que novas pesquisas invistam no estudo sobre andaimagem e abordem, por exemplo, uma investigação sobre quais andaimes um professor de leitura poderia acionar, durante a utilização de uma atividade proposta pelo livro



didático, para acrescentá-la, caso necessário, uma perspectiva interacional, dialógica e crítica em sala de aula.

Portanto, esperamos que este trabalho relacionado ao ensino de leitura atenda aos objetivos do Profletras, que é extrapolar os limites da academia, e possa ser utilizado por professores da educação básica, de maneira que estes continuem a perseguir um ensino voltado para o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes socialmente.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, M. F. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. **Letra Viva**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 46-54, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**.3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, H. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **.PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002b.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. **Andaimés e pistas de contextualização:** um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br/comum/view=itemacervo&cod=369>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRUNER, J. **Beyond the information given**. Nova York: Norton & Co, 1993.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Sistema integrado de gestão escolar.** Disponível em: <<http://sige.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 08 mar. 2018.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, N. B. **Práticas discursivas:** exercícios analíticos. Campinas: Fontes, 2005.

COSTA, M. H. A. **Acessibilidade de referentes:** um convite à reflexão. 2007. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 151-167, 2010.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Funchal, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FREIRE, P. A **importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARINI, E. N. A leitura de textos em língua estrangeira “entre” a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 25-184, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo. Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; Elias V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_, I. G. V., Cunha-Lima, M. L. A. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 25-297.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. 238p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LIMA, S. C. O. **Leitor-navegador no oceano de informações:** a leitura hipertextual em aulas de inglês. 2008. 273f. Dissertação (Mestrado de Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.letras.biblioteca.ufrj.br/>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 46-59.

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

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MNENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MEURER, J.L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. p.17-29.

MONTENEGRO, A. J. S. B, **Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos orais e escritos**. 2012. 132p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **BRASIL no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 2001.

RODRIGUES, J. A. S. **Construindo um novo olhar sobre o texto, o ensino e a aprendizagem sob a ótica sociocognitiva: uma abordagem didática de língua materna por alunos de Letras**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, V. **Interação social e estratégias linguísticas no processo de provimento de andaimes – scaffolding – em uma disciplina de bioquímica da nutrição oferecida a distância via computador**. 2003. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

## **SOBRE OS AUTORES**

**João Paulo Peixoto Diógenes** é professor efetivo da rede estadual do Ceará desde 2004, Dedicar seu tempo ao exercício de seu cargo bem como ao estudo bibliográfico e pesquisas de práticas pedagógicas e exitosas, com o objetivo de adequá-las a sua realidade escolar. Tem interesse no estudo da Educação integral, em especial, na sua vertente profissionalizante, é um assíduo estudioso da Gestão da Educação Pública. Em 2018 concluiu o Mestrado em Letras na Universidade Estadual do Ceará. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Atualmente exerce a função de diretor da Escola Estadual de Educação Profissional Raimundo Célio Rodrigues, em Pacatuba-Ce.



JOÃO PAULO PEIXOTO DIÓGENES

# A ANDAIMAGEM

E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

[www.homeeditora.com](http://www.homeeditora.com)

[contato@homeeditora.com](mailto:contato@homeeditora.com)

9198473-5110

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque

Verde, Belém - PA, 66635-110

