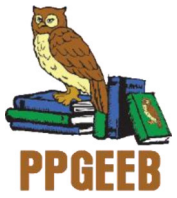


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA:** um estudo no 6º ano  
do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira,  
em São Luís-Ma



São Luís  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA:** um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-Ma

São Luís  
2022



**IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES**

**LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA:** um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-Ma

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, na área de estudo: Ensino de Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha

São Luís

2022

Capa e projeto gráfico: Iranilde do Rosário Gomes  
Elementos gráficos: *Canva | Creative Commons*

Gomes, Iranilde do Rosário.

Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA / Iranilde do Rosário Gomes. - 2022.

181 f.: il. color.

Orientador(a): Marize Barros Rocha Aranha.

Projeto de Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Sociointeracionismo. 2. Linguagem. 3. Leitura. 4. Língua Portuguesa. I. Aranha, Marize Barros Rocha. II. Título.

## IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES

**LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA:** um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, na área de estudo: Ensino de Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

---

**Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa  
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva (1ª Examinadora)**

Doutora em Língua Portuguesa e Linguística  
Universidade Federal do Maranhão (PGLERAS/UFMA)

---

**Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (2ª Examinadora)**

Doutora em Língua Portuguesa e Linguística  
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Suplente)**

Doutora Educação  
Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Ilza do Socorro Galvão Cutrim (2ª Suplente)**

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa  
Universidade Federal do Maranhão (PGLERAS/UFMA )

Dedico este trabalho a Deus, por permitir todas as bênçãos em minha vida, e às minhas filhas, Dayane Gomes Melo e Dayse Gomes Melo, cujo amor sem medidas tem me inspirado a lutar pelos meus sonhos e em prol da educação das crianças como transformação de vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor, pela compaixão, graça, bondade e por permitir todas as bênçãos em minha vida. A Ele, sou grata por tudo.

À minha mãe, Nair Tolentina Gomes (*in memoriam*), pelos ensinamentos e por possibilitar os melhores caminhos para que eu chegasse até aqui.

Às minhas filhas, Dayane Gomes Melo e Dayse Gomes Melo (*in memoriam*), por todo carinho, apoio, incentivo por acreditarem sempre em mim e pela compreensão em todas as horas de ausência.

Às minhas irmãs, Maria Santana Gomes e Zuila Froz, por todo apoio, incentivo e por sempre me incentivarem.

Aos meus sobrinhos Artur Gomes, Myllena Froz e Sarah Froz, por todo apoio, incentivo e carinho quando as forças diminuía.

Aos meus colegas de trabalho e alunos da UEB Ministro Carlos Madeira — em especial, às professoras de Língua Portuguesa do 6º ano que colaboraram, com parceria, nesta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em nome dos coordenadores, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes e Profo. Dro. Antonio de Assis Cruz Nunes, bem como homenagem aos demais professores pelas orientações e direcionamentos no decorrer do curso.

À minha orientadora, Profa. Marize Barros Rocha Aranha, por todos os apontamentos e descobertas nesse percurso de formação tão intenso, sempre guiando os meus passos para a concretização deste sonho.

À Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante e Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes pelas contribuições para a escrita deste trabalho, na banca de qualificação.

Aos meus colegas de turma do PPGEEB, os quais levarei comigo muitas lembranças — em especial, fui presenteada por Deus com a parceria de Raniele Sampaio Costa, amizade que quero preservar pela vida inteira.

Aos meus pastores José Moura e Joyce Moura, por todas as orações.

Às minhas amigas Mirian Costa, Kátia Amorim Gomes e Rosylene Cutrim, que muito me apoiaram e me incentivaram na concretização deste sonho.

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, participaram deste processo, vivendo comigo as angústias e alegrias, em prol do fortalecimento do meu trabalho,



que tanto amo. Acredito no poder de Deus e na transformação que a educação pode fazer na vida das pessoas, e por esse motivo cheguei até aqui.

## RESUMO

O ato de ler implica uma questão de cidadania, na medida em que se revela como forma de inclusão social e possibilita ao sujeito o desenvolvimento de sua capacidade de se posicionar de modo crítico sobre o mundo no qual está inserido. Partindo dessa assertiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica (UEB) “Ministro Carlos Madeira” desenvolvem o processo de ensino da leitura, visando à construção de um caderno de orientações pedagógicas para o trabalho com a leitura, sob a perspectiva sociointeracionista. Objetivamos de maneira específica: identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da UEB Ministro Carlos Madeira, no ensino da leitura; analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos; construir um caderno de orientações pedagógicas, embasado na perspectiva sociointeracionista, para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar tais objetivos, tomamos como referência os estudos de Bakhtin (2015), no intuito de compreender o conceito de linguagem e suas possíveis implicações na prática leitora. Desse modo, adotamos o princípio da linguagem como prática dialógica e referenciamos autores contemporâneos que estudam a leitura e oferecem subsídios a respeito do sociointeracionismo, como Antunes (2009, 2014), Fiorin (2020), Kleiman (1989, 2004), Santaella (2019), Vygotsky (1991, 2001), entre outros. Quanto à metodologia, realizamos um estudo de caso, de natureza aplicada, escopo exploratório e abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, entrevista, transcrição e análise dos dados coletados, elaboração e disponibilização de um caderno de orientações pedagógicas. Os dados obtidos na entrevista indicam, em relação às concepções teóricas que embasam o trabalho docente, que predomina a visão da língua como sistema e da linguagem como comunicação; o texto é tomado como fonte de informação; a noção de leitor está associada a hábito e proficiência; a leitura é trabalhada na esteira de documentos oficiais de educação; a perspectiva sociointeracionista é atrelada ao contexto. Esses dados também apontam, no tocante às estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura. No produto da pesquisa, organizamos uma proposta de leitura em três módulos para aguçar uma maior interatividade em sala de aula, por meio de anúncios publicitários que circulam em redes sociais. Assim, esperamos que a pesquisa traga contribuições para estudiosos e profissionais da área, especialmente para professores do Ensino Fundamental, no trabalho com a leitura, para estimular a participação dos alunos, sua autonomia e suas habilidades no uso significativo da linguagem verbal e multimodal.

**Palavras-chave:** Sociointeracionismo; Linguagem; Leitura; Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The act of reading implies a citizenship issue in that it reveals itself as a form of social inclusion and enables the subject to develop his ability to position himself/herself critically about the world in which he/she is inserted. Based on this proposition, the present research has the general objective of verifying how the Portuguese Language teachers of the 6th grade of Elementary School at Basic Education Unit (UEB) “Minister Carlos Madeira” develop the process of teaching reading, aiming at the construction of a booklet of pedagogical guidelines for the work with reading, under a socio-interactionist perspective. Specifically, we aimed to: identify the theoretical conceptions that underlie the work of Portuguese Language teachers of the 6th grade of Elementary School at UEB Ministro Carlos Madeira, in the teaching reading; analyze the strategies developed by these teachers in the teaching of reading, in order to promote the reading formation of the students; and build a booklet of pedagogical guidelines, based on the social-interactionist perspective, for teaching reading and promoting reading training in the 6th grade of Elementary School. To achieve these goals, we took Bakhtin’s (2015) studies as a reference, in order to understand the concept of language and its possible implications on reading practice. In this way, we adopted the principle of language as dialogical practice and referenced contemporary authors who study reading and offer subsidies regarding socio-interactionism, such as Antunes (2009, 2014), Fiorin (2020), Kleiman (1989, 2004), Santaella (2019), Vygotsky (1991, 2001), among others. As for the methodology, we carried out a case study, of an applied nature, exploratory in scope, and qualitative in approach, by means of a bibliographic survey, interviews, transcription and analysis of the collected data, elaboration and availability of a booklet of pedagogical orientations. The data obtained in the interview indicate, in relation to the theoretical conceptions that underlie the teaching work, that there is a predominant vision of language as a system and of language as communication; the text is taken as a source of information; the notion of reader is associated with habit and proficiency; reading is worked on in line with official education documents; the social-interactionist perspective is tied to the context. These data also point, with respect to the strategies and activities developed in the teaching of reading. In the research product, we organized a reading proposal in three modules to sharpen greater interactivity in the classroom, through advertisements that circulate in social networks. Thus, we hope that the research will bring contributions to scholars and professionals in the field, especially to Elementary School teachers, in working with reading, to stimulate students’ participation, autonomy, and skills in the meaningful use of verbal and multimodal language.

**Keywords:** socio-interactionism; language; reading; Portuguese language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais etapas e fluxo de ações da pesquisa.....	64
Figura 2 – Passagem do texto oral para o escrito .....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	69
Quadro 2 – Tópicos que compõem o roteiro de entrevista.....	71
Quadro 3 – Operações de retextualização .....	73
Quadro 4 – Síntese metodológica em relação aos objetivos da pesquisa .....	74



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
cf.	conferir/confira
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEP-TDE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação
Gestar	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GruPELD	Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discursos
HQ	História em Quadrinho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
nº	número
OMS	Organização Mundial da Saúde
p.	página
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
Prof. <sup>a</sup>	Professora
SAEJA	Superintendência da Educação de Jovens e Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
Taguatur	Taguatinga Transportes e Turismo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB	Unidade de Educação Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: pressupostos e contribuições no processo de leitura .....</b>	<b>25</b>
2.1	Concepções de língua e linguagem.....	26
2.2	O interacionismo sociodiscursivo.....	31
2.3	O dialogismo interacional.....	40
<b>3</b>	<b>LEITURA: concepções e desafios.....</b>	<b>47</b>
3.1	Estratégias de leitura e compreensão.....	56
3.2	Prática de leitura e mediação pedagógica.....	60
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>64</b>
4.1	A pesquisa intervenção no contexto escolar.....	64
4.2	A instituição escolar.....	66
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	68
4.4	O processo de coleta de dados.....	70
4.5	Retextualização e análise dos dados da pesquisa.....	71
4.6	Descrição do produto da pesquisa.....	74
<b>5</b>	<b>ENSINO DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: mediação pedagógica no 6º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>77</b>
5.1	Concepções teóricas que fundamentam o trabalho docente.....	77
5.2	Estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura.....	83
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>100</b>
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	101
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	105
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DA PESQUISA – PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 6ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	109

APÊNDICE D -TEXTO FINAL DA ENTREVISTA– PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA I.....	111
APÊNDICE E -TEXTO FINAL DA ENTREVISTA– PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA II.....	116
APÊNDICE F-CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS–LEITURA NA ESCOLA: UM MODO SOCIOINTERACIONISTA DE LER.....	120
ANEXOS.....	173
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO.....	174
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA.....	175
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DA PESQUISA DE CAMPO.....	176
ANEXO D – DOCUMENTO DE AVERBAÇÃO DE DIVÓRCIO.....	177
ANEXO E – ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO.....	178
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE QUALIFICAÇÃO.....	179

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um estudo pode ser motivado por distintos fatores, sejam eles de natureza pessoal, acadêmica e/ou social. Dessa maneira, explicitar as motivações desta pesquisa implica relatar memórias de formação pessoal (infância, adolescência e fase adulta), acadêmica e profissional, que contribuíram na construção da minha identidade e no meu interesse pelo Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio do projeto: *Leitura sob a perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA.*

Ao rememorar situações da minha vida pessoal, cabe destacar que nasci em 1968, em São Vicente Ferrer, no Estado do Maranhão (MA). Fui educada pela minha mãe, Nair Tolentina Gomes, que constitui minha base familiar, pois a minha família é matriarcal. Mãe solteira, ela criou seus onze filhos biológicos sozinha, trabalhando na lavoura, no interior do estado; apesar disso, conseguiu alfabetizá-los, sempre os incentivando a estudar. Tal motivação incidiu nas minhas escolhas profissionais.

Tive uma infância muito pobre e difícil, mas feliz, ao lado da minha família, mãe, irmãos e irmãs, ajudando nos afazeres da casa e da lavoura. Entrei na educação formal aos 8 anos de idade, na Educação Infantil. Fui alfabetizada aos 9 anos, e aos 10 anos já sabia ler e escrever um pouco. Era uma estudante dedicada — exigência da minha mãe, que foi seguida à risca por mim. Estudei dos 8 aos 12 anos de idade na Unidade Integrada Doutor José Arouche, uma escola pública municipal em São Vicente Ferrer, onde tive bons professores e uma boa estrutura física escolar. Modéstia à parte, sempre fui boa aluna, nunca reprovei; terminei o ensino médio magistério em 1989.

Aos 13 anos de idade, meu irmão mais velho trouxe-me para estudar em São Luís, pois buscava uma vida melhor para a nossa família. Após certo tempo, comprou uma casa e trouxe a minha mãe e os irmãos que ainda moravam com ela. Como primogênito, ele assumiu a família, cuidando de todos como pai, e foi ele quem me incentivou a fazer o Curso de Letras, mas, infelizmente, não chegou a me ver graduada, vindo a falecer em 1993, o que nos causou uma dor imensurável, porém, eu precisava ser forte para apoiar a minha mãe.

Em 1990, cursei o 4º ano adicional, a fim de complementar o magistério. Precisava trabalhar para ajudar a minha família; então, comecei a dar aulas de reforço escolar. Depois, atuei em escolas comunitárias e da rede privada. Passei por todas as etapas no exercício do magistério e, em cada uma delas, ficava mais apaixonada pela docência. Descobri que o meu lugar de felicidade era nas Ciências Sociais e Humanas.

Em março de 1989, casei-me e, em 1993, nasceu a minha primeira filha, Dayane Gomes Melo. Contudo, não parei de trabalhar, continuei firme, com jornadas multiplicadas. Era mãe, esposa, professora e dona de casa, mas sobrevivi como todas as mulheres. No ano de 1996, nasceu a minha segunda filha, Dayse Gomes Melo, e eu continuava com a mesma jornada de trabalho, porém com o sonho de entrar na universidade. Em 2002, passei no vestibular da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) para o Curso de Letras, completando a minha felicidade na profissão.

Trabalhava como serviço prestado (bolsista) para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís. Passei em um concurso público e, em 5 de agosto de 2002, tomei posse da minha primeira nomeação para o cargo de professora de 1ª a 6ª séries do primeiro grau, pela SEMED, na capital maranhense. Assim, apaixonei-me perdidamente pela educação — paixão que me dava fôlego e entusiasmo para tentar mudar o ambiente de sala de aula, que eu observava estarecida. Foi então, na Unidade de Educação Básica (UEB) Anjo da Guarda, localizada no bairro de mesmo nome, que entrei em contato, pela primeira vez, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na UEB, descobri uma clientela extremamente carente de conhecimento, inclusive no ensino de leitura, que precisava muito mais de um olhar diferenciado e motivador do professor. Tentava trazer práticas pedagógicas distintas e atrativas para aquele público tão carente e, sobretudo, cumprir o papel social da escola de assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Não queria perpetuar o quadro de opressão e de negação de cidadania a quem era excluído. Não queria apenas transmitir informações e construir conhecimentos das disciplinas, pois tinha certeza de que não me permitiria reproduzir padrões sociais, valores, preconceitos e discriminações, legitimando relações de poder. De fato, não tinha essa noção tão clara como tenho hoje, mas o meu âmagô clamava por uma sociedade mais justa.

Em 2004, licenciiei-me em Letras pela UEMA. No referido ano, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e



Diversidade (SECAD), que vinha para destacar, elaborar e legitimar políticas públicas no combate às desigualdades, evidenciando as diversidades no âmbito educacional. Tinha como missão principal o enfrentamento da existência de um histórico quadro de injustiça social, elaborando políticas públicas que viessem a combater a desigualdade, retirando o teor negativo que o conceito de diferença tinha.

A SECAD atuava em temas que demonstram o reflexo da complexidade e da diversidade desigual, que é peculiar no Brasil, e tudo isso foi importante no meu processo de conhecimento pessoal e profissional. Em 2006, realizei Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, em uma busca constante de conhecimento para melhorar a minha prática em sala de aula na EJA. Com essas qualificações, começou uma nova e transformadora fase da minha vida pessoal e profissional.

Em 2008, novamente, fui aprovada em concurso da SEMED, em São Luís, e assumi o cargo de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (EF) anos finais. Fui lotada na UEB Olinda Desterro, vespertino, que lida com um público variado, constituído por expressiva parcela de estudantes oriundos de comunidades carentes, que necessitam da aquisição de saberes em diversas áreas. Para viabilizar essa aquisição, a mediação pedagógica mostrou-se indispensável, por possibilitar a inserção do aluno na sociedade à qual pertence e a sua constituição como cidadão atuante e agente de transformação, consciente dos seus direitos sociais, econômicos e políticos, com dignidade e respeito à vida, garantindo não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso na escola.

Por meio do Ensino Fundamental nessa UEB, tive a oportunidade de vivenciar, com maior intensidade, a necessidade de aprendizagem desses alunos. Foi nesse ambiente que senti a real necessidade de estudar e aprender mais sobre a leitura e a escrita para poder contribuir, cada vez mais, para a construção de conhecimentos na Educação Básica. Nas leituras, formações e pesquisas que realizei, aprendi que não deveria e não queria somar novos elementos de exclusão às histórias pessoais que aquelas crianças e jovens já traziam consigo.

Assim, tentei repensar e colocar em prática, junto aos meus colegas do corpo docente da escola, o planejamento, os projetos, as metodologias e a avaliação de maneira que contribuíssem, concretamente, na inclusão social de todos os alunos. Não é uma tarefa fácil educar, principalmente quando as condições sociais e econômicas dos estudantes não são tão favoráveis. Tive, então, que aprender a

respeitar as singularidades do meu público, que, muitas vezes, trazia histórias de vida não tão felizes.

Dando continuidade aos meus autoestudos, iniciei o Curso de Formação de Tutores, do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), em 2011, o que me deu mais embasamento teórico a respeito da temática. Além disso, participei de inúmeras formações, seminários, congressos e palestras, que me permitiram uma construção mais sólida sobre as diversas facetas da leitura e escrita. No mesmo ano até 2020, integrei a equipe de itinerância da Área Itaquí Bacanga da Superintendência da EJA (SAEJA), na qual conheci ainda mais o universo dessa modalidade de ensino, no período noturno, da SEMED.

Em busca de novos conhecimentos ingressei no de Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discursos (GruPELD) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE), ambos da UFMA. Após participar de todas essas experiências incríveis, senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos, estudar e teorizar todas as questões vivenciadas. Logo, fazer o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) tornou-se, para mim, uma forma mais estruturada de aprender mais sobre leitura, escrita e ajudar na luta pelos direitos humanos, na tentativa de intervir como mediadora na construção do conhecimento, rompendo com entraves sociais.

Com o Mestrado Profissional, quero atuar nos espaços de forma segura e objetiva, promovendo a inclusão social, com contribuições para a prática da leitura como interação social enriquecedora para a formação do leitor, capaz de compreender, buscar, criar, recriar, conhecer e interagir melhor com o mundo, como produtor do próprio texto. Necessito ter argumentos teóricos e estratégias de leitura para as minhas práticas leitoras, com vista à interação social mais eficiente quanto à compreensão, produção de sentido e formação de leitores críticos. Por conseguinte, o Mestrado Profissional me dará suporte para aplacar essa necessidade.

Desse modo, eu, Iranilde do Rosário Gomes<sup>1</sup>, licenciada em Letras, pós-graduada em Docência do Ensino Superior, servidora pública municipal no EF e na modalidade EJA, acredito que a leitura propicia, na vida das pessoas, uma interação

---

<sup>1</sup> Convém evidenciar que, no transcorrer da pesquisa, houve alteração no sobrenome da pesquisadora, em razão do processo de averbação de divórcio (cf. Anexo D), o que esclarece a dissonância entre o sobrenome empregado no início do estudo (cf. Anexos A, B e C) e o utilizado posteriormente, na fase final de coleta e tratamento de dados (cf. Apêndices A, B, C, D, E e F).

social mais efetiva e significativa, contribuindo para a autonomia do conhecimento e a formação intelectual e pessoal, capaz de transformar a realidade em que se inserem. Enfim, ingressei no Mestrado Profissional como educadora e consciente da grande responsabilidade que tem a escola no processo de formação de todos e de que a leitura facilita a aprendizagem.

Percebendo que a ausência de conhecimentos sobre a leitura nas escolas interfere na promoção de uma educação consciente, problematizadora, científica e cidadã no ambiente escolar, acredito na importância da disseminação da temática por mim estudada no Mestrado Profissional. Certa da utilização de estratégias de leitura para na luta e na defesa para subsidiar o empoderamento dos estudantes do EF e da EJA, tudo o que fiz na minha vida acadêmica e profissional me trouxe até o PPGEEB, o que me possibilitou obter argumentações teóricas e práticas acerca da leitura nos espaços escolares, a fim de dizer, com base sólida: leitura é interação social!

Dessa forma, toda a minha trajetória vem resultar nesta dissertação, acreditando que a leitura é indispensável para transformar a realidade em todos os espaços da sociedade brasileira e que a escola precisa garantir esse conhecimento a seus alunos em todas os anos escolares, para promover a emancipação e ampliar o acesso aos direitos de todos em um mundo mais democrático, justo e igualitário. O cidadão necessita se apropriar dela e expandir os seus horizontes com estudos, proposições, ações e intervenções que visem à educação para o respeito, a ética e a cidadania.

Tendo a leitura como objeto de pesquisa, consideramos, nesta pesquisa, que as práticas de leitura contribuem, de modo significativo, para a formação pessoal e intelectual do ser humano, na medida em que possibilitam perceber o mundo com um olhar diferenciado e ampliar conhecimentos. Nesse sentido, entendemos a leitura como interação social, uma vez que oportuniza ao indivíduo atuar e se realizar em sociedade.

A leitura consiste em desenvolver a capacidade de compreender textos, propiciando ao aluno utilizar as informações adquiridas, nesse processo, nas mais diversas situações de comunicação. Contudo, o ensino da leitura ainda é um desafio para os professores de Língua Portuguesa, o que evidencia a necessidade de discutir estratégias, buscando incentivar a prática leitora em diferentes contextos sociais.

Dessa maneira, pautamos esta pesquisa em Bakhtin (2015), que elegera como objeto de estudo os enunciados e as relações dialógicas que estabelecem entre si.

Nessa perspectiva, a linguagem desempenha o papel de canal de interação entre os indivíduos, e os elementos externos à língua se tornam essenciais para o seu uso efetivo.

Como logo veremos, já não serão mais as estruturas fixas presentes nos cérebros que terão ênfase, e sim o próprio indivíduo e sua ação sobre si mesmo e o outro — noções essas indispensáveis para o tratamento das práticas de leitura, tema central da presente pesquisa. Concordamos, portanto, com Antunes (2014), quando ressalta que, ao abordarmos o ensino e a aprendizagem da língua, devemos partir de concepções teóricas que fundamentem e norteiem o trabalho pedagógico, assumindo uma ou mais perspectivas sobre a língua/gem.

Do ponto de vista sociointeracionista, que se fundamenta no processo de aprendizagem advindo da interação com o outro, a leitura consiste em um ato de interação mediado pelo texto, na medida em que envolve a participação ativa do leitor na re/construção de sentidos e de possíveis intenções do autor (ANTUNES, 2009). Isso implica dizer que essa participação só se efetiva se o leitor compreende o que está lendo.

Logo, se não houver compreensão, não haverá leitura. As práticas de leitura, como pontua Arena (2010), precisam constituir um “passaporte” para que o aluno viaje e entre em contato com outros mundos, amplie os seus horizontes e desenvolva a comunicação por meio daquilo que foi lido e compreendido, caminho esse que só é possível de ser traçado por meio da reflexão. Dessa forma, consideramos que a leitura suscita a construção de sentidos e a conexão entre a língua em uso, o indivíduo e a sociedade, uma vez que diversos conhecimentos são adquiridos e ativados a partir das experiências individuais do leitor e do seu contexto social.

Para que esse processo logre êxito, consoante Rojo (2009), é importante que os alunos, nas suas vivências escolares, tenham acesso a diferentes tipos e gêneros textuais, com o objetivo de despertar neles o interesse pela prática leitora e aguçar a imaginação e a criticidade. Cabe, então, à escola, como ressalta a autora, desenvolver o diálogo multicultural, levando para dentro dos seus muros não apenas a cultura valorizada, dominante e canônica, mas também a cultura popular, local e de massa, a fim de torná-la um espaço de diálogo, objeto de estudo e crítica.

Entretanto, como afirma Antunes (2009), na prática pedagógica escolar — na qual se inclui o ensino da leitura — ainda existem numerosos desafios a serem superados, visto que, nas escolas, ainda podemos notar uma concepção de língua

como sistema abstrato, estático e descontextualizado, apesar dos avanços teórico-metodológicos no campo da linguagem. A elaboração desta pesquisa vai, assim, na direção de uma prática interacionista orientada para o ensino da leitura como forma de interação, isto é, uma maneira de atuar no mundo por meio da linguagem (MOITA LOPES, 1996).

Dentro dessa proposta, com foco no ensino interativo (ANTUNES, 2009), voltamos este estudo para a mediação da leitura escolar por professores do 6º ano do EF, tendo como campo de investigação a UEB “Ministro Carlos Madeira”, escola da rede municipal de ensino de São Luís-MA, pois entendemos que a leitura deve ser garantida e estimulada no ambiente escolar, tendo em vista a sua dimensão social, histórica e cultural (ARENA, 2010).

Cabe pontuar que esse entendimento leva em consideração indicadores do comportamento do leitor brasileiro, como o “Anuário Brasileiro da Educação Básica”, referente ao ano de 2019, que mostra que apenas 31,3% dos municípios com mais de 100 mil habitantes possuem pelo menos 60% dos alunos com nível suficiente de proficiência em leitura (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Esses indicadores educacionais, somados à nossa experiência no ensino de Língua Portuguesa, no exercício da profissão docente, motivaram esta pesquisa, a partir da constatação da dificuldade dos alunos em leitura, em especial no 6º ano do EF, por ser uma etapa de transição e progressão dos anos iniciais para os anos finais. A falta de prática e incentivo mostra-se uma barreira à leitura, bem como problemas de decodificação e compreensão que não são sanados nos anos iniciais. Juntos, tais fatores geram uma baixa competência para o uso da língua no contexto escolar e fora dele (MACHADO; BISPO, 2019; MÜLLER, 2016).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é no contexto do EF, sobretudo nos 3º e 4º ciclos, correspondentes atualmente aos anos finais, que “[...] muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos anos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura [...]” (BRASIL, 1998, p. 70). Por conseguinte, esse nível de escolaridade tem um papel de destaque na formação dos leitores, o que justifica a sua escolha no presente estudo.

Considerando a dificuldade que os estudantes possuem para alcançarem a proficiência esperada para cada ano do EF, esperamos que este estudo possa trazer contribuições para estudiosos e profissionais da área, especialmente para os



professores participantes, no tocante à leitura como forma de inserção e de atuação no mundo. Para tanto, abordamos a linguagem como um meio de ação e elaboramos um caderno de orientações pedagógicas — o qual, com a mediação docente, poderá facilitar a execução, em sala de aula, de atividades de leitura dentro da abordagem enunciativa de Bakhtin e sua perspectiva sociointeracionista.

O ensino da leitura como interação demanda que os professores ajudem os alunos a formularem as suas próprias perguntas perante um texto e empenharem-se na busca por respostas. A escola, por sua vez, é o espaço onde são desenvolvidas habilidades e competências voltadas para a formação integral dos estudantes. Como tal, a leitura é uma habilidade fundamental para a formação pessoal, sociocultural e profissional, “[...] com ampla diversidade de uso e aplicação e pode ser realizada para informar, investigar, aprender, ensinar, divertir, entre outros.” (HILLESHEIM; FACHIN, 2003, p. 2).

Com base nessa assertiva, podemos dizer que mediar o contato do estudante com o texto, instrumentalizando-o para uma leitura mais reflexiva e atuante, motivada pelo interesse, é dotá-lo de um instrumento de cultura e tomada de consciência, cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição escolar, com ligação e comunicação entre escola, sociedade e indivíduo.

Desse modo, aquilo que o estudante lê na escola também deve ter uma ligação com o que ocorre no seu entorno, para que ele se torne “[...] receptivo a textos que rompam com o seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura.” (BRASIL, 2018, p. 74). A escola precisa ampliar e ressignificar as suas práticas pedagógicas de leitura com vistas a promover uma interação social, refletindo sobre os aspectos que influenciam o que, hoje, é proposto nas salas de aula.

Assim, na presente pesquisa, sob o prisma sociointeracionista, enfocamos a prática da leitura direcionando-a para a ampliação e o enriquecimento dos recursos e meios de expressão e compreensão dos alunos, tendo em conta que, na sociedade atual, as informações circulam de forma ágil e é possível termos acesso a textos de distintas mídias e esferas da atividade humana.

Esse cenário nos leva a repensar a disciplina de Língua Portuguesa, em meio às mudanças socioculturais, econômicas, políticas e tecnológicas que incidem sobre o uso concreto da língua (MOITA LOPES, 2013). Em vista disso, acreditamos que a mediação do professor facilita a criação de meios para promover “[...] novas formas

de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações [...]” (BRASIL, 2018, p. 72), que reconfiguram o papel do leitor, tornando-o também um produtor, e expandem a sua atuação em contextos variados, seja na realidade física ou digital, abarcando multiletramentos.

Perante o exposto, levando em conta a importância da leitura no EF, por ser uma etapa de aprendizagem basilar, este estudo partiu da seguinte indagação, que constitui o problema da pesquisa: “Como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da UEB Ministro Carlos Madeira, desenvolvem o ensino da leitura com os alunos?”. Para elucidar essa questão, elaboramos três perguntas norteadoras:

- Quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da “UEB Ministro Carlos Madeira”, no ensino da leitura?
- Quais estratégias são desenvolvidas por esses professores no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos?
- De que forma podemos contribuir para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do EF, na “UEB Ministro Carlos Madeira”, com base na perspectiva sociointeracionista?

Com o intuito de encontrar respostas para esses questionamentos, bem como intervir na realidade escolar, delimitamos como objetivo geral da pesquisa: verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da “UEB Ministro Carlos Madeira”, desenvolvem o ensino da leitura, visando à construção de um caderno de orientações pedagógicas para o trabalho com a leitura, tendo como fundamentação teórica a perspectiva sociointeracionista.

Como objetivos específicos, almejamos:

- identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da “UEB Ministro Carlos Madeira”, no ensino da leitura;
- analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores, no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos;

- construir um caderno de orientações pedagógicas, embasado na perspectiva sociointeracionista, para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do Ensino Fundamental.

No tocante à sustentação da teoria norteadora desta pesquisa, iniciamos as discussões a partir do que desenvolveu Saussure (2006), que destaca a língua como um objeto abstrato, constituída por um sistema imutável. Prosseguimos com Travaglia (1996) e nos atemos aos conceitos de Bakhtin (2015), que dá ênfase às relações dialógicas que existem entre os enunciados estabelecidos nos usos da linguagem, desenvolvendo a comunicação verbal concreta que confere à língua vida e, assim, determina as suas mudanças.

Além disso, ao longo do estudo, pautamo-nos em Antunes (2009; 2014), Fiorin (2020), Vygotsky (1991, 2001) e outros autores que oferecem contribuições sobre a teoria sociointeracionista. No tratamento da leitura e de sua mediação pedagógica, a referência de autores como Fischer (2006), Kleiman (1989, 2004), Santaella (2019) e Solé (1998) foi imprescindível para firmamos uma relação entre a perspectiva teórica sociointeracionista e a prática escolar.

Portanto, com este estudo, reiteramos o nosso intento de contribuir para o ensino da prática de leitura em sala de aula, especificamente no 6º ano do EF, com vista à formação de leitores que atuem dialogicamente na sua própria aprendizagem, estruturarem o seu pensamento e se apropriem da escrita — por meio da qual o homem pode transformar o modo de se relacionar com o outro.

Para abordar os aspectos levantados, estruturamos esta dissertação em seis seções. **Na primeira, referente à Introdução**, apresentamos as motivações da escolha do objeto de estudo, a temática abordada, o problema de pesquisa e suas questões norteadoras, os objetivos (geral e específicos), as contribuições do estudo para a realidade educacional maranhense e, por fim, a estrutura do trabalho.

**A segunda seção**, nomeada “Perspectiva sociointeracionista: pressupostos e contribuições no processo de leitura” está organizada em três subseções, nas quais explanamos o prisma teórico que ancora o presente estudo. Assim, delineamos as concepções de língua e linguagem que nos embasaram teoricamente. Tratamos do interacionismo sociodiscursivo, sua origem, implicações e contribuições no ensino de línguas. Discorremos sobre o dialogismo interacional considerando o funcionamento enunciativo da língua, a partir da concepção bakhtiniana.

**A terceira seção**, designada “Leitura: concepções e desafios”, está dividida em duas subseções, nas quais enfocamos algumas concepções de leitura e desafios que perpassam o trabalho docente. Abordamos estratégias de leitura e compreensão que são mobilizadas na prática leitora, bem como destacamos a relevância da mediação pedagógica para a constituição do aluno leitor.

**A quarta seção**, intitulada “Metodologia da pesquisa”, abrange seis subseções, nas quais descrevemos os pressupostos epistemológicos adotados neste estudo, o campo de investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise e o produto da pesquisa — constituído na forma de um caderno de orientações pedagógicas.

**A quinta e penúltima seção**, denominada “Ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista: mediação pedagógica no 6º ano do Ensino Fundamental”, divide-se em duas subseções, nas quais apresentamos os dados obtidos nesta pesquisa. Dessa forma, enfocamos as concepções teóricas que embasam o trabalho docente e destacamos as estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura no 6º ano do EF na “UEB Ministro Carlos Madeira”.

**Na última seção**, temos as “Considerações finais”, nas quais retomamos, a partir dos resultados alcançados, os questionamentos e os objetivos da pesquisa, no intuito de fornecermos possíveis respostas para o problema suscitado, e ressaltamos contribuições e descobertas que surgiram no decorrer do estudo. Por fim, avaliamos a proposta de aplicabilidade do produto da pesquisa e fazemos outros apontamentos sem a pretensão de encerrar a discussão sobre a leitura na ótica sociointeracionista, que se mostra tão profícua.

## **2 PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: pressupostos e contribuições no processo de leitura**

A leitura é fundamental para o desenvolvimento de qualquer pessoa, haja vista que o ser humano está continuamente em contato com textos verbais e não verbais. Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, a prática leitora propicia a alteração da maneira de pensar, a revisão de noções consensuais e a condução dos alunos a um posicionamento consciente e à utilização plena da linguagem, que os constituem inteiramente.

Conforme salientam Antunes (2009) e Kleiman (2004), um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a participação social manifestada na compreensão e construção de textos orais e escritos, uma vez que os sentidos são produzidos por meio da relação entre elementos que estão, ao mesmo tempo, dentro e fora do texto. Então, para a produção dos sentidos, o leitor precisa acionar conhecimentos intra e extralinguísticos.

Diante disso, faz-se urgente a busca por soluções práticas para o ensino da leitura em sala de aula, que não trabalhe a língua apenas sob o viés gramatical, tradição que persiste ao longo dos anos e que recebe duras críticas dos estudiosos que se debruçam sobre o tema. O enfoque estritamente gramatical tem repercutido nas escolas brasileiras, em índices que, ano após ano, apontam para problemas na leitura, compreensão e escrita dos alunos.

A respeito, Antunes (2009, p. 41) frisa que: “[...] no que concerne ao estudo de línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino centrado em gramática, melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical.”. O trabalho com a leitura precisa, portanto, se preocupar com questões teóricas e práticas, na tentativa de apresentar a questão teórica como fundamento para uma prática bem-informada (KLEIMAN, 1989). Assim, “[...] o que e como ensinamos e avaliamos está na dependência imediata das concepções que temos acerca do que é uma língua, de como funciona e a que fins se propõe” (ANTUNES, 2009, p. 15).

Entre as variadas concepções relativas à linguagem e à língua, destacamos o interacionismo sociodiscursivo, no qual a leitura se efetiva por meio do encontro de interlocutores que leem, são produtores de textos e que têm consigo bagagem de outras leituras e escritas, partilhando continuamente ideias, informações, opiniões etc. em suas atividades interativas. Nesse processo, diferentes conhecimentos interagem

entre si, para cumprir os objetivos de uma leitura que encontra sentido no texto, no leitor e no contexto, que concilia o dizer e o fazer (ANTUNES, 2009).

É nesse prisma que Kleiman (1989) destaca uma noção de leitura que se relaciona à importância do ensino para o desenvolvimento de um leitor ativo:

[...] a leitura é uma atividade cognitiva por excelência com um caráter multifacetado, multidimensional que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução. Sendo assim, ensino de práticas de leitura, proporciona ao leitor tanto sua inserção como sua participação ativa no meio social. (KLEIMAN, 1989, p. 17).

Essa perspectiva, originada nos estudos de Vygotsky (2001), relacionados ao desenvolvimento da função psicológica das crianças a partir do que experimentam e aprendem na interação com o outro por meio da cultura, está na base dos estudos de Bakhtin (2015), que enfatiza as noções de enunciado, dialogismo e gêneros textuais, situando-os na interação.

De modo a situar essa linha teórica, que se encontra intimamente vinculada à prática, organizamos a presente seção em três subseções. Inicialmente, trataremos das diferentes e principais concepções de língua e de linguagem, que antecedem a perspectiva interacionista, mas que ainda são muito utilizadas nas escolas brasileiras, como temos sustentado. Depois, versaremos sobre o dialogismo, noção basilar na teoria bakhtiniana, que norteia esta pesquisa, referente à capacidade dos enunciados de dialogar com outros discursos existentes.

## **2.1 Concepções de língua e linguagem**

Ao longo da história humana, os fatos linguísticos vêm sendo estudados e entendidos de diversas formas, influenciadas, principalmente, pela compreensão do próprio homem e do que ainda precisa ser conhecido sobre ele. Considerando que as noções de linguagem influenciam as formas de entendimento da língua, frisamos que as linhas teóricas originam objetivos, conteúdos e práticas de ensino. Em outros termos, “[...] as atuações pretendidas para as áreas de ensino dependem, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Nesse contexto, cabe destacar três noções principais a respeito da linguagem, seguidas dos tipos de ensino relacionados a elas: 1) representação do pensamento e ensino prescritivo; 2) instrumento de comunicação e ensino descritivo; 3) forma de

interação e ensino interacionista, norteador da pesquisa aqui proposta (ANTUNES, 2009; GOMES, 2013; MARCUSCHI, 2008).

Na primeira concepção, a noção da linguagem enquanto representação do pensamento surge com os filólogos gregos detentores da linguagem literária para a produção das obras clássicas. Sob essa perspectiva, o contexto de produção e o ato comunicativo não têm importância, uma vez que o pensamento é entendido como algo produzido no interior do sujeito, construtor de uma representação mental a ser captada pelo interlocutor exatamente da forma como foi pensada (GOMES, 2013).

A partir dessa visão, surge o tipo de ensino centrado em uma única forma de uso da língua, a de prestígio, caracterizando-se como ensino prescritivo, que impõe “[...] ao falante a substituição de seus próprios padrões de atividades linguísticas, considerados, por normas tradicionais, como errados/inaceitáveis, por outros usos sociais da língua considerados corretos/aceitáveis.” (GOMES, 2013, p. 43).

Na segunda concepção, associa a linguagem a um meio de comunicação, que confere à língua a noção de código linguístico, a partir do qual emissor e receptor, ao dominá-lo, estarão aptos à comunicação (GOMES, 2013). Essa visão — sobre a qual nos deteremos um pouco mais — origina-se nos estudos de Saussure, que subordina a linguagem a duas dimensões: uma individual (língua) e outra social (fala).

Nesse prisma, Saussure (2006) analisa a linguagem nos seus aspectos: físico, atinente ao som perceptível na conversação; fisiológico, relativo às conexões feitas pelo cérebro para a formação da imagem acústica (relação entre fonação e audição); e psíquico, referente à associação das imagens verbais aos conceitos, denominada “signo linguístico”, sendo este de domínio social.

Devido à impossibilidade de estabelecer leis de funcionamento a algo tão individual como a fala, Saussure (2006) direcionou os seus estudos à língua, que é constituída por um sistema de signos orientado por leis próprias de funcionamento, comuns a todos os indivíduos que o utilizam, de onde emana o seu domínio social. É assim que, optando pelo estudo dos fatos linguísticos simultâneos (sincrônicos), se inaugura uma ciência voltada para a parte essencial da linguagem, a língua.

A respeito da língua, Saussure (2006) evidenciou que, além de estar fora do indivíduo, este não tem autonomia para originá-la ou alterá-la. O acordo entre os outros membros da comunidade precede a sua existência, mas o indivíduo “[...] tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança o assimila” (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Para o estudioso, a língua está situada no signo linguístico dimensionado pelo significante (forma) e pelo significado (interpretação), ambos indissociáveis. Apesar da sua natureza psíquica, os signos linguísticos são considerados concretos, visto que se realizam no cérebro e são tangíveis na escrita, que pode traduzi-los em imagens convencionais (SAUSSURE, 2006).

Dessa maneira, Saussure (2006) chegou à conclusão de que um dicionário ou uma gramática conseguiria representar a língua fielmente — sendo esta o lugar que abriga as imagens acústicas e a escrita, o que a torna palpável. O estudioso trata da diversidade da língua sob a ótica geográfica, isto é, o que uma língua tem de similar ou distinta das outras línguas existentes e, sobretudo, da coexistência de línguas em um mesmo território, sem que o sistema seja alterado:

Não se trata, no caso, da mistura real, orgânica, da interpenetração de dois idiomas que resulta numa mudança do sistema [...]. Não se trata, tampouco, de várias línguas claramente separadas do ponto de vista territorial, mas compreendidas no limite de um mesmo Estado político [...]. Vamos enfocar somente o fato de que dois idiomas podem viver lado a lado num mesmo lugar e coexistir sem se fundirem. (SAUSSURE, 2006, p. 224).

Na concepção do linguista, a relação entre a língua e a fala se dá de maneira colaborativa, por possuírem um elo e implicações mútuas, em que uma pressupõe a outra. Saussure (2006, p. 27), ao assinalar que “[...] a língua existe na coletividade [...]”, refere-se a uma estrutura fixa que, conforme ele acreditava, estava depositada no cérebro dos indivíduos, comparando-a a um dicionário e representando-a por um “padrão coletivo”, comum a todos e independente da sua vontade.

Na esfera educacional, as influências dessa concepção se efetivam no ensino descritivo da língua, para a apropriação do código a partir do conhecimento do alfabeto e da gramática. Nessa perspectiva, o usuário ora está como emissor do código, ora como receptor, decodificando-o.

Por fim, contrapondo-se à visão da língua como mero código e da linguagem como sistema presente no cérebro de todo falante, a terceira concepção desenvolveu a perspectiva da linguagem como atividade de interação, em que a língua é tida como um processo contínuo que se realiza por meio da “[...] interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas” (BAKHTIN apud FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 484).



A linguagem, outrora separada em dimensões (língua e fala), passa a ser vista como ação. Por sua vez, a língua, antes reduzida a uma manifestação decorrente da colaboração perfeita entre emissor e receptor, sem levar em conta a interferência do social no individual, constitui-se objeto de interação social. Nesse prisma, Travaglia (1996, p. 69) explana que:

Quando usamos a língua para comunicar agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro. Mas essa ação não é unilateral, tem mão dupla, ou seja, o que acontece é uma interação, uma ação entre o produtor e o receptor do texto. O efeito de sentido que acontece entre dois interlocutores numa interação comunicativa depende, pois, da ação que é realizada.

As formas de utilização da língua são tão variadas quanto as esferas da atividade humana relacionadas a ela (cotidiana, escolar, política, científica, artística, jornalística etc.), efetivando-se pelos enunciados. De acordo com Bakhtin (2015), toda produção oral e escrita é feita por um falante/escritor que pressupõe a compreensão do ouvinte/leitor, provocando a formulação de enunciados e a alternância de posições, ou seja, de ouvinte/leitor para falante/escritor e vice-versa. Logo, “todo enunciado é formado em um processo de compreensão ativa e responsiva produzida na interação entre falante e ouvinte” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 354).

Nessa ótica, os enunciados são caracterizados conforme o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional. O conteúdo temático abarca o assunto abordado nos enunciados, sua finalidade discursiva, a situação de interação e o contexto histórico de sua produção. O estilo da linguagem abrange as escolhas fonéticas, lexicais e morfossintáticas realizadas ao produzir um enunciado em dada situação e contexto de uso da linguagem. Já a construção composicional envolve a estrutura dos enunciados e a forma como se organizam em textos que se materializam em distintos gêneros (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018).

Assim, as esferas de uso da língua produzem tipos específicos de enunciados, denominados gêneros do discurso. Essa forma de tratar língua e linguagem é muito promissora em relação ao processo de ensino, pois vê o sujeito como ator social que constrói o texto e, ao mesmo tempo, é construído por ele (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018).

No tocante à interpretação e à construção dos textos, o aluno utiliza os seus conhecimentos prévios, lança mão das leituras de mundo, considera o contexto de produção, situa-se historicamente, constituindo-se como sujeito consciente, crítico e

atuante no mundo. Essa atuação se dá por meio da linguagem, que, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, é entendida a partir da relação entre pensamento e palavra, em que o significado consiste no aspecto interno da palavra e é essencial para a exteriorização do pensamento (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

Por tal ângulo, o significado concilia dois fenômenos, o do pensamento e o da linguagem, que “[...] é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e de compreensão [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 11). Em outros termos, a linguagem humana tem a sua origem na necessidade inata dos seres humanos: de comunicar. A comunicação é vista a partir da capacidade que os seres humanos têm de refletir, de maneira generalizada, sobre a realidade que vivenciam, situando-a por meio de conceitos conhecidos pelo interlocutor e essenciais para a compreensão (FERRARI, 2008).

Como noções essenciais para a compreensão tanto do desenvolvimento do pensamento quanto do desenvolvimento social da criança, convém destacar os pares “pensamento/palavra” e “comunicação/generalização” (VYGOTSKY, 2001). Assim, entendemos que, nas relações sociais, ocorre o desenvolvimento intelectual e que o homem se forma em contato com a sociedade. Nessa acepção, podemos dizer que a linguagem diz respeito aos conceitos consolidados na cultura na qual o sujeito está inserido (FERRARI, 2008).

Na relação entre língua e identidade cultural, as linguagens condicionam e moldam a expressão da cultura, originando a identidade de um povo, sendo, portanto, as noções de língua, cultura, identidade e povo indissociáveis. Com as contribuições de outras ciências, o conceito de língua encaminhou-se, como temos visto, para a perspectiva da interação, intrinsecamente relacionada à cultura dos seus usuários. Logo, os estudos dos usos da língua são históricos, sociais, culturais e políticos, não podendo assim ser vistos apenas sob o prisma gramatical (ANTUNES, 2009).

Nesse sentido, a língua como entidade concreta inexistente, uma vez que não consiste em algo imutável e homogêneo, mas que se constrói a partir da ação do falante e das relações que estabelece com o outro. Na produção de sentidos, o falante tem como influência: o meio em que vive, a classe social, a idade, o público ao qual se destina, a intencionalidade, o acesso, a repercussão etc. — aspectos que jamais seriam considerados ao aceitarmos a concretude da língua como mero sistema de signos (ANTUNES, 2009).

A observação desses aspectos nos faz perceber um movimento inerente aos textos, que segue direções diversas, mas não desordenadas, e os fazem comunicar e, a partir daí, intervir, repercutir e produzir sentidos. Logo, fica evidente que o valor do texto, se assim podemos definir, não está puramente nele mesmo, mas vem de fora, do contato com o outro que o forma e, ao mesmo tempo, é transformado por ele (ANTUNES, 2009).

Considerar esses aspectos é refletir sobre uma linguagem que se mostra claramente como é, no seio da interação, fazendo-se uma atividade comunicativa e materializando-se no texto, oral ou escrito. Esses princípios consistem na base da perspectiva teórica que nasce na psicologia da linguagem, recebendo contribuições de outras áreas das ciências humanas e que concebe o ser humano sob aspectos sociais, históricos e culturais, denominada interacionismo sociodiscursivo — o qual será o assunto central das discussões na próxima subseção.

## **2.2 O interacionismo sociodiscursivo**

O interacionismo sociodiscursivo apoia-se em três noções: linguagem verbal, desenvolvimento humano e atividades sociais. Essas noções se relacionam pelo fio teórico desenvolvido por Vygotsky (1991), em sua teoria psicológica, que enfatiza a linguagem e a aprendizagem como indispensáveis para o processo sócio-histórico que fez com que os seres humanos se desenvolvessem.

Até o início do século XX, os estudos da natureza humana voltavam-se, de um lado, para o corpo físico e, de outro lado, para a alma, sendo está de incumbência da Filosofia. Nesse contexto, os estudos responsáveis pela constituição da Psicologia, até então vigente, ocupavam-se de estabelecer relações entre: humanos e animais; eventos ambientais e mentais; processos fisiológicos e psicológicos. Posteriormente, centraram-se na descrição de elementos da consciência e da influência de estímulos externos (VYGOTSKY, 1991).

Essas abordagens coexistiram e despertaram contestações, conduzindo à elaboração de uma teoria centrada nos processos psicológicos humanos superiores, formando, assim, a ciência comportamental, fundamentada nas origens sociais da linguagem e do pensamento. Essa teoria sugeria a cultura como algo integrante e indissociável da natureza humana, delineando-se pelos estudos da teoria marxista da história da sociedade, também chamada materialismo histórico, que defende que as

mudanças externas, sociais e materiais modificam a consciência e o comportamento, ambos formadores da natureza humana (VYGOTSKY, 1991).

Na correlação entre o trabalho humano e o uso de instrumentos, além de constituírem os meios utilizados pelo homem para transformar a natureza, também possibilitaram a transformação do próprio ser humano. Então, os signos linguísticos passam a ser vistos como sistemas criados historicamente e socialmente, com implicações no desenvolvimento sociocultural. Desse modo, os signos estão disponíveis a todos como produtos da cultura, que se realizam na linguagem e culminam em mudanças comportamentais, quando acessados e internalizados. O indivíduo muda conforme se desenvolve e se constitui social e culturalmente (VEÇOSSO, 2014).

Convém evidenciar que as bases do interacionismo sociodiscursivo estão nas contribuições de teóricos que produziram trabalhos sociológicos e antropológicos, norteados pela compreensão de que a análise do desenvolvimento culminaria no entendimento das funções mentais complexas. A teoria psicológica constituiu-se como uma resposta às demandas sociais e políticas, em um contexto no qual se esperava da ciência a solução para os problemas sociais e econômicos (VEÇOSSO, 2014).

Os primeiros trabalhos teóricos tinham como um de seus compromissos sociais contribuir com a educação. Assim, os estudos centraram-se em problemas de ordem prática, voltados para a educação de deficientes mentais e físicos, unindo uma visão teórica geral a um trabalho direcionado para solucionar o analfabetismo e implementar programas educacionais comprometidos com o desenvolvimento das potencialidades das crianças (VYGOTSKY, 1991).

Essa linha teórica e prática colocou a criança no centro de suas análises, contestando a concepção do ser humano apenas sob o aspecto biológico, do qual derivou a atribuição da botânica ao desenvolvimento infantil, responsável por tratar a maturação como um fator primário nesse processo. A analogia entre botânica e desenvolvimento das crianças pôde, durante muito tempo, ser notada na referência aos anos iniciais da educação infantil como sendo o “jardim de infância”. A fim de combater essa visão, a psicologia moderna toma como base os modelos zoológicos para a construção de uma abordagem geral que desse conta de entender e explicar o desenvolvimento na infância (VYGOTSKY, 1991).

Nesse viés, as respostas, para o que se procurava saber sobre a criança passam a ser buscadas nos experimentos feitos com animais, o que contribuiu para apenas uma das faces do seu desenvolvimento (a biológica) e levou os psicólogos a

interpretarem os processos intelectuais superiores meramente como extensão dos processos verificáveis em animais que se assemelhavam aos humanos (VYGOTSKY, 1991).

A inteligência prática nas crianças foi atribuída ao uso de instrumentos a partir de experimentos feitos com primatas, que consideravam o uso de objetos e alternativas para tal e concluíram que a inteligência precede a fala. Nessa ótica, uma criança já começa a desenvolver, nos primeiros meses de vida, as suas habilidades para a utilização de instrumentos, bem como desenvolve o seu organismo como um todo, biológica e mentalmente (VYGOTSKY, 1991).

Diante disso, tornou-se possível perceber divergências nos experimentos mais influentes, e não menos promissores, em que, de um lado, havia a semelhança entre comportamento humano e animal (macacos antropoides) e, de outro, estudos indicavam a privação de fala nas crianças como condicionante dessa semelhança. O propósito dos estudos, a partir disso, centrou-se exclusivamente no comportamento, para “[...] descrever e especificar o desenvolvimento daquelas formas de inteligência prática especificamente humanas [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 19).

Por conseguinte, o significado de desenvolvimento intelectual, originador de formas essencialmente humanas de inteligência prática, nasce da convergência entre a fala e a atividade prática, sendo esse o fundamento que amplia a ação dos homens em relação aos macacos. O controle do ambiente pela fala antecede, assim, o controle do comportamento e, posteriormente, o desenvolvimento do intelecto (VYGOTSKY, 1991).

A partir de observação e experimentos, chegou-se à conclusão de que a fala é inseparável das ações da criança, sendo mais intensa conforme a dificuldade dos problemas que são impostos. Essa fala, inicialmente voltada para a descrição e a análise da situação, foi denominada, “egocêntrica”, tendo equivalência ao alcance do objetivo e assumindo caráter de planejamento — expresso nas estratégias para a solução de problemas. Desse modo, fala e ação unem-se para a internalização do campo visual (VYGOTSKY, 1991, 2001).

Nesses experimentos, notou-se a tentativa das crianças de solucionar um problema colocado diante delas, não se detendo aos instrumentos do seu campo de visão imediato, sendo as palavras responsáveis por ampliar as ações para a solução do problema. A união entre fala egocêntrica e fala social constitui duas funções da linguagem, manifestando-se em ações para cumprir diferentes objetivos. Observou-

se que a criança, ao perceber que não consegue solucionar um problema sozinha, se dirige a um adulto verbalizando o método que não conseguiu aplicar. Mais tarde essa fala socializada e apelativa assume função intrapessoal, habilitando a criança à ordenação das próprias ações (VYGOTSKY, 1991, 2001).

É por meio da linguagem que as crianças buscam instrumentos úteis para a solução de atividades cotidianas desafiadoras, superam as atitudes impulsivas, antecedem às ações com o planejamento e coordenam o próprio comportamento, relacionando-se com outras pessoas por meio de signos e palavras. A junção das funções cognitivas às comunicativas é, assim, o que difere os humanos dos animais (VYGOTSKY, 1991).

Os estudos mencionados contribuíram para a relação estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento das crianças em fase escolar, pois mudavam as concepções referentes aos humanos e à sua ligação com o mundo e o outro. Nesse sentido, é válido destacar três posições teóricas principais (VYGOTSKY, 1991).

A primeira posição teórica situava desenvolvimento e aprendizado como processos independentes, sendo aquele um pré-requisito para este — o que requer que as operações intelectuais da criança amadureçam para conseguir aprender algo específico. Essa perspectiva centrava-se na descoberta da idade em que a criança estaria pronta para aprender. A segunda posição teórica identificava que aprendizado e desenvolvimento ocorriam simultaneamente. Nesse enfoque, a educação serve para criar hábitos e disciplinar a conduta (VYGOTSKY, 1991).

A terceira posição teórica coloca aprendizado e desenvolvimento em uma relação de influência que um exerce sobre o outro, apesar das diferenças entre eles. A ênfase no papel da maturação combinada ao aprendizado para o desenvolvimento da criança aponta um problema pedagógico concernente à disciplina formal, que era tida como indispensável para o desenvolvimento, mesmo sabendo que o ensino de línguas clássicas e matemática não tinha qualquer influência sobre as práticas da vida cotidiana (VYGOTSKY, 1991).

A partir da teoria de que a mente era formada por múltiplas capacidades, os responsáveis pelo ensino nas salas de aula acreditavam que o progresso em capacidades específicas era fundamental para avanços na capacidade geral, isto é, “[...] precisão, esperteza, capacidade de raciocínio, memória, poder de observação, atenção, concentração [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 55) consistem em aptidões que se

modificam no aprofundamento de assuntos específicos, mas se mantêm quando transferidas para outras áreas de estudo.

Portanto, se alguém aprende a fazer bem uma coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove desenvolvimento de outras. (VYGOTSKY, 1991, p. 55).

Experimentos que esteiam o combate dessa teoria comprovaram, porém, a colaboração entre domínio de atividades específicas e uso de material adequado para o desempenho de atividades particulares. Evidenciaram, ainda, que a mente se constitui por capacidades específicas que se desenvolvem de forma independente, sendo o aprendizado um processo de aquisição de hábitos e habilidades. Logo, para desenvolver certas capacidades de leitura, é preciso utilizar materiais que mobilizem todos os elementos relacionados à habilidade pretendida (VYGOTSKY, 1991).

Essas teorias conduzem a uma visão adequada que relaciona desenvolvimento e aprendizagem, pois surge da contestação dos excessos teóricos. É a partir disso que se passou a entender que uma criança, antes de atingir a idade escolar, já iniciou o processo de aprendizado por meio das experiências vividas no seu convívio social, em situações cotidianas que não podem ser desconsideradas. Por conseguinte, os elementos novos proporcionados pela aprendizagem escolar não podem ser limitados ao aspecto da sistematização, isto é, considerados como válidos somente enquanto sistematização do aprendizado pré-escolar (VYGOTSKY, 1991).

Com as descobertas das relações entre aprendizado, desenvolvimento e capacidade de aprendizado, fez-se necessário rever as determinações de níveis de desenvolvimento, visto que eram estabelecidos a partir da resolução de problemas feita pelas crianças de forma independente. A capacidade mental das crianças era definida, até então, a partir do que conseguiam realizar sozinhas, ao passo que, se resolviam com a ajuda de um adulto ou em colaboração com outras crianças, não tinham essas capacidades consideradas como desenvolvidas (VYGOTSKY, 1991).

Porém, sob a perspectiva aqui delineada, essas capacidades mostradas a partir do auxílio podem indicar desenvolvimento muito mais do que as realizadas de forma independente. Tal visão é sustentada a partir de experimentos com crianças de idade cronológica e mental iguais (nível de desenvolvimento independente), mas que,

quando postas perante atividades desafiadoras com auxílio para a solução, atingiram níveis de desenvolvimento distintos (VYGOTSKY, 1991).

Diante disso, chegou-se à conclusão de que o desenvolvimento real de uma criança consiste nas funções que já foram amadurecidas por ela, mas que as funções que não conseguia realizar sozinha não podiam ser desconsideradas, pois estavam em processo de desenvolvimento. Essa constatação originou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referente ao nível potencial, pela determinação do que ainda não está amadurecido, mas que conduzirá à independência por meio da orientação ou colaboração (VYGOTSKY, 1991).

Dessa maneira, “[...] o que uma criança consegue fazer com assistência hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). Isso implica dizer que, para chegar ao estado de desenvolvimento mental, é preciso conhecer e considerar o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. Para uma criança, a linguagem serve, a princípio, como meio de comunicação com as pessoas do seu convívio e assume, posteriormente, a função mental interna de organizar os pensamentos.

Assim, concluiu-se que a interação é a responsável pelo desenvolvimento voluntário na criança e pela produção da fala interior e do pensamento reflexivo. Tais noções, voltadas para a relação entre aprendizado e desenvolvimento, conduzem à compreensão de que, à medida que aprende, a criança ativa processos internos de desenvolvimento, que operam na sua interação com outros indivíduos (VYGOTSKY, 1991). O aprendizado adquire um sentido distinto do conceito de desenvolvimento, sendo fundamental para este e servindo-lhe como estímulo.

Por isso, o desenvolvimento da criança não acompanha o aprendizado escolar paralelamente. Essa relação se dá de maneira dinâmica e complexa, o que implica diversas pesquisas para o seu entendimento (VYGOTSKY, 1991). Considerando que a criança nasce em um contexto cultural e histórico e participa de sua transformação, o aprendizado é visto como socialmente elaborado e originado na interação com o outro.

Nessa perspectiva, a atividade humana na natureza e na sociedade transforma o mundo, o que mobiliza as condições materiais de uma época, recebendo influência do que foi aprendido no passado, que será a base para projeções ou prospecções futuras. É pela colaboração entre a instrução escolar e o brinquedo que habilidades e



conhecimentos compartilhados socialmente serão internalizados e nortearão as condutas e as práticas da criança (VYGOTSKY, 1991).

Os estudos da natureza humana auxiliaram, então, no conhecimento de como o homem se relaciona com o mundo e com os outros, quais aspectos fazem parte dessa relação e o constituem como um ser atuante no ambiente em que vive, diferenciando-se dos animais. Destacamos a validade do percurso até aqui traçado, pois acreditamos ter apresentado as bases da teoria norteadora desta pesquisa, por meio das principais noções referentes ao desenvolvimento humano e aprendizado.

Atribuindo à linguagem um papel preponderante nas relações humanas, enfatizamos os usos da língua como essenciais nas esferas da atividade humana. A língua é materializada nos enunciados, que, por sua vez, consistem em reflexos das condições específicas e dos objetivos das mencionadas esferas de comunicação. A especificidade no uso da língua nessas esferas é o que dá origem aos gêneros de discurso, caracterizados pela heterogeneidade relacionada diretamente às múltiplas e inesgotáveis atividades humanas (BAKHTIN, 2015).

A heterogeneidade dos gêneros a partir da sua diversidade funcional, que nos permite classificá-los como gêneros literários, retóricos e do cotidiano, culminou em uma perspectiva que os torna desconectados uns dos outros e os desconsidera enquanto tipos de enunciados que compartilham da mesma natureza, apesar de se diferenciarem. Em vista disso, cabe categorizá-los como gêneros primários/simples e gêneros secundários/complexos (BAKHTIN, 2015).

Os gêneros primários se alteram no interior dos secundários, tornando-se particulares em relação a estes por manterem sua forma e significado, mas perdem sua relação com a realidade imediata em que se integram. Os gêneros secundários refletem a individualidade de quem os fala ou escreve, uma vez que não possuem uma forma padronizada, como ocorre com os documentos oficiais, por exemplo. De tal maneira, os gêneros secundários mostram-se em circunstâncias de comunicação verbal complexa e evoluída, que absorvem os gêneros primários (BAKHTIN, 2015).

A relação mútua entre gêneros primários e secundários constitui, então, a natureza do enunciado. Em sua forma oral ou escrita, os enunciados concretos têm relação direta com as esferas da atividade humana e da comunicação, e é a partir deles que os fatos linguísticos podem ser extraídos. Seu estudo fortalece o vínculo entre a língua e a vida, pois “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados

concretos que a realizam, e é através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 282).

Com base em Bakhtin (2015), ressaltamos as implicações de perspectivas equivocadas, que atribuíram, como outrora vimos, à língua e à linguagem a função de acessórios em sua relação com um ser individual, descompromissado dos outros, alienado de seu ambiente, comprometido apenas consigo e com a expressão de si, do seu pensamento. Nesse sentido, os princípios que atribuem ao locutor um papel ativo e ao interlocutor um papel passivo podem refletir alguns aspectos concretos, porém não dão conta do todo da comunicação, uma vez que a atitude responsiva é ativa, sendo elaborada desde o momento em que o interlocutor entende as primeiras palavras ditas pelo locutor (BAKHTIN, 2015).

Ainda que essa compreensão não se traduza em uma ação imediata, em algum momento se fará no discurso ou no comportamento, sendo classificada como compreensão responsiva de ação retardada, típica, em grande parte, dos gêneros secundários de comunicação verbal, o que também se aplica ao texto lido ou escrito. Assim, o locutor não é considerado em uma posição primária, pois sua enunciação emana de enunciados precedentes, que dialogam com enunciados subsequentes a fim de obter uma resposta do interlocutor (BAKHTIN, 2015).

As obras do gênero do discurso secundário consistem na materialização da individualidade dos seus autores, o que as distinguirá das obras nas quais esses autores se baseiam ou das de tendência igual e/ou oposta, bem como objetivam a compreensão responsiva ativa do outro: “[...] a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 298).

O que caracteriza o enunciado como unidade de comunicação verbal é a alternância dos sujeitos falantes e seu acabamento específico, definido pela ação do locutor, o qual situa o que disse ou escreveu em determinado momento, envolto por condições próprias para a produção do enunciado, mediado pelo intuito discursivo — o querer dizer — realizado por meio da escolha de um gênero do discurso (BAKHTIN, 2015).

Ainda que um falante não tenha conhecimento teórico sobre os gêneros do discurso, estes são indissociáveis das práticas discursivas humanas, pois existe uma forma padrão a partir da qual os enunciados se originam, constituindo um vasto repertório de gêneros orais e escritos. O estudo sistemático da língua é precedido por

esses gêneros, visto que emergem da vida social, no contato com o outro, e são tão intrínsecos quanto a língua materna:

A língua materna — a composição de seu léxico e de sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua nos indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2015, p. 303).

O aprendizado da fala se dá junto à estruturação dos enunciados, e ela é moldada pelos gêneros do discurso. É, portanto, pela preexistência desses gêneros que a comunicação verbal é possível. Sua diversidade se justifica pela influência de fatores que não podem ser excluídos das esferas sociais, como as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos sujeitos (BAKHTIN, 2015).

Por conseguinte, a utilização dos gêneros do discurso requer domínio, o que implica conhecimento acerca do todo do enunciado, pois a fala, aliada a formas de estilo e composição, bem como pelo uso correto da palavra, que diz respeito ao tempo de começo e término da fala, poderá ser moldada com facilidade na conversa social:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. (BAKHTIN, 2015, p. 304).

Cabe diferenciar oração de enunciado, haja vista que é a partir dessa distinção que chegaremos ao critério fundamental deste: a atitude responsiva ativa ou responsividade. Quando considerada isoladamente, a oração é uma unidade cujo significado só pode ser compreendido linguisticamente. É pelo contexto, relacionado à intenção do falante, que a oração alcança plenitude de sentido; logo, constitui-se enunciado, suscitando, assim, uma resposta (BAKHTIN, 2015).

O elo dos enunciados na comunicação verbal, em dada esfera da atividade humana, é estabelecido por aspectos como: a quem se dirige, o que o provocou e sua finalidade. Nessa perspectiva teórica, os limites entre oração e enunciado estão bem delimitados, destacando-se as características que tornam possível a transposição de uma unidade para a outra, como a entonação expressiva:

No sistema da língua, ou seja, fora do enunciado, essa entonação não existe. A oração e a palavra, enquanto unidades da língua, não têm entonação expressiva. Se uma palavra isolada é proferida com uma intenção expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra. (BAKHTIN, 2015, p. 309).

Existe uma variedade de palavras que podem ser selecionadas conforme a realidade e retiradas do sistema linguístico ou de outros enunciados. Desse modo, o enunciado se constitui da junção da realidade linguística com a realidade concreta, culminando em expressividade. Podemos inferir que o enunciado é a unidade que dá vida às palavras: “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 312).

A partir do léxico, os usuários podem acessar os significados das palavras e utilizá-las irrestritamente, porém é na individualidade e no contexto que se faz a interação verbal. Para tanto, o locutor lança mão não apenas de palavras sem uma autoria definida, mas também das palavras do outro e das palavras permeadas pela sua própria intenção discursiva e carregada de expressividade e juízos de valor.

Assim, apesar de diferenciarem-se uns dos outros, os enunciados não são independentes, pois aqueles que compartilham uma mesma esfera na comunicação verbal também compartilham as suas lembranças, oferecendo contribuições mútuas. Por esse motivo, precisam ser considerados enquanto reações-respostas a outros enunciados:

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. (BAKHTIN, 2015, p. 317).

É essa relação até aqui descrita que caracteriza as tonalidades dialógicas dos enunciados, que serão melhor desenvolvidas na seção que segue.

### **2.3 O dialogismo interacional**

O uso concreto da língua realiza-se na forma de enunciados orais e/ou escritos, que se constituem como respostas a enunciados anteriormente produzidos, visto que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve

em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 294).

Como explicam Antunes (2014) e Marcuschi (2008), a língua tem como função principal a inserção social dos seus usuários (falantes, ouvintes, escritores, leitores) e a interação entre eles, isto é, o agir de um com e para o outro, em que se espera uma resposta de concordância ou discordância. Nesse processo, segundo Bakhtin (2015), a formulação de outros enunciados surge da alternância da posição de ouvinte/leitor para falante/escritor e vice-versa, culminando em uma atuação dialógica.

Então, considerando o funcionamento linguístico do ponto de vista enunciativo, podemos inferir que esse caráter dialógico e interacional confere à língua o aspecto sociointeracionista, uma vez que a sua substância se constitui na enunciação ou em enunciações. Em decorrência disso, o valor da língua não está puramente no estudo sistemático das regras que a regem, pois abrange também os sentidos que nascem da manifestação do discurso no texto oral ou escrito (BAKHTIN, 2015).

A perspectiva dos estudos da linguagem é modificada, descentralizando-se o objeto da Linguística, ou seja, a língua constituída de unidades, como sons, palavras e períodos, elegendo como objeto de estudo os enunciados e as relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2020), de forma a receber contribuição de outras áreas do conhecimento. Na visão da metalinguística, o funcionamento da língua não pode ser explicado plenamente pelas partes constitutivas da gramática, a saber, fonética, fonologia, morfologia e sintaxe, mas sim pelas unidades efetivas da comunicação, os enunciados. É assim que somamos à língua a propriedade dialógica:

Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que eles ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão são dialógicos. (FIORIN, 2020, p. 21).

A diferença entre os enunciados e outras unidades da língua é perceptível ao considerarmos que estas são acessíveis a todos e nenhum sujeito pode determiná-las como sendo propriamente suas; por isso, as relações que nelas se estabelecem podem ser explicadas gramaticalmente. Os enunciados permitem ao enunciador uma posição e emanam significado a um destinatário, tendo seu sentido completo quando evoca uma resposta. Em outros termos, um enunciado não se encerra em si mesmo (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018).

Para alcançarmos o sentido de um enunciado, é insuficiente conhecermos o significado das palavras que o compõem, sendo necessário entendermos a relação entre enunciados, em razão de sua dialogicidade. Dessa forma, como ressalta Fiorin (2020, p. 27): “Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica de outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes”.

É pertinente salientar que todo enunciado é heterogêneo, visto que se posiciona em relação a ele mesmo e a outros enunciados. Se para Saussure (2006), o signo linguístico tem significante e significado indissociáveis; em Bakhtin (2015), o “direito” e seu “avesso” assim o são para o enunciado. Isso implica dizer que aquilo que os homens enunciam não é apenas conciliatório e que o seu sentido se faz na relação de oposição:

As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. (FIORIN, 2020, p. 28).

Como vimos, o enunciado tem um aspecto individual (locutores imediatos) e um aspecto social (visões de mundo, orientações teóricas e tendências filosóficas). Contudo, mesmo sendo um fato individual, as opiniões dos indivíduos são formadas socialmente, tendo repercussão no superdestinatário. A compreensão responsiva do destinatário determina a produção discursiva, e a sua identidade depende do grupo social em que foi produzido, bem como da época e do ambiente (FIORIN, 2020).

Como esclarecem Bakhtin e Volóchinov (2018, p. 357), o enunciado “[...] é um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica etc.). O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta.”. Isso nos permite dizer que o enunciado pode evocar respostas para além do momento em que foi produzido. Por conseguinte, ao produzir enunciados e agir discursivamente no mundo, cada sujeito evidencia características indissociáveis, individuais e sociais.

Como já mencionamos, ao longo do tempo, os fatos linguísticos foram alvo de investigações que os fizeram ser encarados sob diferentes perspectivas. Convém destacar a visão determinista, que, tomando como referente as leis que explicam os fenômenos da natureza, afirma que as ações são modeladas pelo meio, pela herança

adquirida ao longo da vida e pelo momento em que se vive. Trata-se da interferência das ciências naturais nas ciências humanas, materializada na modalidade escrita da língua por meio de textos objetivos, que tornam possível notar claramente elementos que justificam e condicionam as ações.

O locutor tem ao seu alcance a liberdade de escolhas, mas nem sempre elas se mostram de forma objetiva no discurso, o que não significa que não estejam presentes, na medida em que uma construção implica, necessariamente, oposição à outra. É nesse processo que as forças centrípetas e centrífugas se constituem e se relacionam ao poder e à coexistência do presente, passado e futuro na formação da sociedade (FIORIN, 2020).

A primeira força diz respeito às determinações sobre o uso do discurso. Trata-se da determinação da verdade para cumprir objetivos bem definidos de quem lança mão dela, ou seja, “[...] quando alguém diz qual é a questão verdadeira que deve ser formulada, está agindo no sentido das forças centrípetas [...]” (FIORIN, 2020, p. 35). Já a segunda força concerne ao ironismo em relação a verdades tidas como oficiais.

Na produção do seu objeto de discurso, o locutor utiliza opiniões, formas de ver o mundo, teorias existentes etc. Com isso, o discurso do outro repercute no enunciado. O interlocutor, como participante ativo na comunicação verbal, é alvo da expectativa do locutor por respostas, sendo o enunciado elaborado para o encontro dessa ação responsiva. Nas esferas da vida cotidiana, a situação social, a posição e a relevância do destinatário repercutem diretamente sobre a estrutura do enunciado.

Logo, na comunicação verbal, destacamos a importância da compreensão do destinatário pelo locutor (escritor) no tocante aos gêneros literários, uma vez que:

Cada época, cada movimento literário, cada estilo artístico-literário, cada gênero literário, nos limites de uma época e de um movimento, se caracteriza por sua concepção particular do destinatário da obra literária, por uma percepção e uma compreensão particulares do leitor, do ouvinte, do público, da audiência popular. (BAKHTIN, 2015, p. 324).

Em outros termos, os enunciados tomam forma por intermédio do destinatário. Acrescentamos a isso as formas que os enunciados literários (obras) se direcionam aos leitores, envolvendo a relação entre autor, editores, narradores. Dessa maneira, como frisa Bakhtin (2015), o destinatário é uma particularidade do enunciado, sem a qual este não pode existir. A diversidade de concepções do destinatário e as várias formas de se dirigir a ele constituem e definem os gêneros do discurso.

Porém, cabe salientar que, apesar de ser precedido pelo sistema linguístico, o enunciado é individual/único e não pode ser reproduzido mais de uma vez. Cada vez que um sujeito volta ao texto, ele estabelece um novo acontecimento e um novo elo na comunicação verbal. A autenticidade do enunciado é firmada entre ele e o contexto que o produz e permeia. É nesse sentido que o texto constitui um ponto de encontro entre dois sujeitos e, portanto, dois textos: daquele que pratica ato de cognição e seu juízo de valor e daquele que reage a estes (FIORIN, 2020).

Como temos desenvolvido no percurso teórico desta pesquisa, o homem e as questões que a ele se relacionam, foram sendo alvo de estudos constitutivos das ciências humanas, ao longo dos anos, sob diferentes perspectivas. Levou tempo até se vislumbrar o que, de fato, consistia em matéria de estudo, que se enquadrasse a uma ciência especificamente humana. Separava-se, então, o que era ciência do que era filosófico. Métodos e experimentos feitos com humanos e animais empenhavam-se em encontrar aspectos em comum ou divergentes entre um e outro (FIORIN, 2020).

Ao longo do tempo, os estudos passaram a se ocupar das especificidades humanas, centrando os métodos na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, o que está nos alicerces dos estudos cognitivos humanos. Nessa conjuntura, atribuiu-se às ciências humanas algo mais do que estudos fisiológicos, biológicos, incluindo aspectos comportamentais, concernentes ao contato do homem com o outro e com o mundo no qual ele vive (FIORIN, 2020).

Todo esse percurso, conforme explana Bakhtin (2015), justifica a inserção do estudo textual na ciência especificamente humana, pois a capacidade do homem de criar textos continuamente é o que o torna único. Assim, o agir do homem sobre o mundo, por meio de textos, só pode ser entendido no centro do contexto dialógico do seu tempo, constituído pela réplica, sentido e motivação.

A individualidade irreproduzível do enunciado consiste no fato de que ele é sempre retomado e o seu todo (sua posição e função) é recriado, sendo formado por elementos extralinguísticos e dialógicos, pressupondo uma resposta que emerge da compreensão: o texto como reflexo subjetivo de um mundo objetivo, que se constitui objeto de cognição, refletindo uma consciência reflexiva. Portanto, quando se reflete o outro, alcança-se ao outro refletido (BAKHTIN, 2015).

Diante disso, depreendemos que o significado é um aspecto crucial para a constituição da comunicação verbal. Para Vygotsky (2001, p. 9), “[...] é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado [...]”. No



entanto, como explana o autor, considerou-se, por muito tempo, somente o aspecto externo da palavra, em detrimento do interno (o significado), no qual, de fato, reside possíveis soluções para questões atinentes ao pensamento e à linguagem.

Porém, à medida que os estudos sobre o ser humano e sua comunicação foram sendo aprofundados, chegou-se à percepção de um reservatório de signos que pressupõem compreensão. Dessa maneira, podemos observar que, na comunicação verbal, diversas vozes se distribuem entre enunciados distintos, conferindo-lhes sua individualidade:

Dois enunciados distintos, confrontados um com o outro, ignorando tudo um do outro, apenas ao tratar superficialmente um único e mesmo tema, entabulam, inevitavelmente, uma relação dialógica entre si. Ficam em contato, no território de um tema em comum, de um pensamento em comum. (BAKHTIN, 2015, p. 343).

Cabe lembrar que, apesar de pressupor a existência de uma língua, a relação dialógica não pode ser justificada pelo seu sistema. O que a justifica é a relação de sentido estabelecida entre enunciados na comunicação verbal. Desse modo, em uma obra literária (enunciado), a relação dialógica não aparece de forma explícita, como aparecem os seus dados linguísticos ao compará-la com outra obra, porém, ainda assim, suas relações dialógicas estão presentes e constituem o seu todo (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2018).

Nesse prisma, a língua e a palavra abrigam a essência da vida humana, que não pode ser posta somente no campo linguístico, este de caráter potencial. É, então, competência da Linguística a preocupação com elementos constitutivos, não com o fenômeno em si, ou seja, a comunicação verbal e os gêneros do discurso. O estudo, situado no plano linguístico, não tem acabamento. É apenas no enunciado que um conceito se une à realidade e forma sentido. Logo, a produção verbal é responsável pela existência verbal (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2018).

Na interação entre distintas produções verbais, surgem dois enunciados que, a partir do confronto entre si, culminam na relação dialógica entre línguas, dialetos e estilos, que traduzem visões de mundo e abrigam a voz social. A relação dialógica se faz no sentido, formada por enunciados concretos precedidos pelo autor. Ainda que tenham diferenças espaciais e temporais, esses enunciados são inseridos em uma relação dialógica mediante a confrontação de sentidos, que é indispensável para a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2015).

Nesse contexto, compreender é agir:

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas). Aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). (BAKHTIN, 2015, p. 355).

Na interação, existem três posições dialógicas dos participantes: a primeira, que consiste no autor do enunciado; a segunda, no destinatário, do qual se espera a atitude responsiva; e a terceira, no superdestinatário. A respeito da terceira posição, Bakhtin (2015, p. 356) enfatiza que: “[...] todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo [...]”. O superdestinatário é o mais longe da responsividade que um enunciado consegue chegar, satisfazendo o intento da palavra de ser ouvida, compreendida e respondida.

Considerando as noções teóricas sobre a relação dialógica na construção dos enunciados, dedicamo-nos à leitura, na próxima seção, visando entender como um leitor se constitui, qual o papel do professor nesse processo e que outros aspectos se relacionam a ele. Assim, comprometemo-nos, primeiro, a traçar o seu percurso ao longo da história até os estudos mais atuais e a discutir os desafios impostos ao seu ensino na escola, o que implica discorrermos, em seguida, a respeito das estratégias de leitura necessárias para uma prática mais eficaz, bem como acerca da importância da mediação pedagógica para a efetivação da leitura em sala de aula.

### 3 LEITURA: concepções e desafios

Em cada momento da história, as civilizações tinham de exercer distintas leituras, partindo de convenções predefinidas e conhecidas por todos os membros da comunidade, que não implicavam um sistema de escrita completo. À medida que os homens foram convivendo uns com os outros e lidando com a sua realidade, foram sentindo a necessidade de convencionar símbolos para registrar acontecimentos, transações comerciais e torná-los conhecidos pelos outros, como forma de organizar a vida em comunidade (FISCHER, 2006).

Foi pelo emprego do foneticismo sistêmico, criado pelos escribas, que a escrita se completou, em que uma figura já não centrava mais o todo do significado, mas indicava o valor sonoro isolado. Isso fez com que a leitura se reconfigurasse em uma sequência lógica de um tipo específico de linguagem natural humana, com a finalidade de orientar a atividade dos homens, quase exclusivamente relacionada ao trabalho (FISCHER, 2006).

Antes da descoberta das tábuas de argila<sup>2</sup>, os meninos que se preparavam para exercer a profissão de escriba precisavam passar por uma escola profissional, a escola de escribas, que transmitia todo o conhecimento oralmente, iniciando os seus estudos aos 6 anos e concluindo-os aos 18 anos. Esses meninos, registradores das principais atividades sociais, desempenhavam a função de leitor-declamador como complemento das suas obrigações cotidianas ou por remuneração extra (FISCHER, 2006). Com a criação das tabuletas, o ensino da leitura foi reconstruído:

A leitura era aprendida pelo ato de escrever. Primeiro, o professor cobria um lado de uma pequena tabuleta com um sinal, depois o aluno escrevia o mesmo sinal repetidas vezes no verso. Em seguida, dois sinais eram colocados juntos para formar uma palavra inteira, reproduzida de maneira similar pelo aluno. (FISCHER, 2006, p. 21).

A noção de escrita é moldada enquanto testemunha da palavra falada, diferindo-se desta por centrar-se no significado. Antes de se desenvolver um sistema de escrita, ela e a leitura não tinham limites definidos, uma vez que a escrita servia para registrar o que outros haviam dito e para ser lida em público, exatamente como estava escrito (FISCHER, 2006).

---

<sup>2</sup> Tabuletas do tamanho da mão para facilitar o manuseio dos registros escritos (FISCHER, 2006).

Ao estudarmos a história da leitura, podemos constatar que ler e escrever eram habilidades muito restritas, sendo de domínio quase que exclusivamente dos escribas. A literatura classificada como criativa era completamente oral, ao passo que boa parte dos registros nas tabuletas tratavam de questões administrativas das cidades-estados. Inúmeros gêneros textuais, que iam do épico a poemas amorosos ou, até mesmo, uma combinação de gêneros literários, foram difundidos por meio do sistema de escrita sumério-acádio (FISCHER, 2006).

A leitura era concebida com a função primária de tornar conhecidos os registros administrativos e, depois, constituiu-se meio de acesso à expressão dos homens. Nesse contexto, destacam-se duas teorias: leitura elementar, referente à conexão progressiva entre unidade sonora, expressividade e compreensão; e leitura imediata, em que palavras (ou símbolos representantes destas), frases e sentenças curtas têm significado encerrado em si mesmas, que não pressupõe a pronúncia individual das letras (FISCHER, 2006).

Essas teorias têm a sua veracidade aceita quando vistas como níveis do processo de ler, e não como acontecimentos isolados. Desses prismas teóricos, emana a concepção de que a leitura se compartimenta em: mediata, que implica estratégias de aprendizagem; e fluente, que relaciona som ao sentido e amplia a compreensão para frases ou sentenças curtas. Desse modo, no contato contínuo com a palavra, o leitor sobrepõe o significado ao som, e é a alfabetização a responsável por combinar codificação da língua escrita e decodificação da língua escrita à leitura (FISCHER, 2006).

A fluência e a fruição do leitor são precedidas, então, pela alfabetização, que consiste na combinação entre codificação da língua escrita (ato de escrever) e decodificação da língua escrita (ato de ler), efetivando-se nas práticas sociais que se relacionam a elas. É oportuno destacar que, ao contrário do que aconteceu nos primórdios das sociedades humanas, a relação entre leitura e escrita se distinguiu, ainda que se atraíam mutuamente:

A relação entre ler e escrever não é mecânica, de ligação direta, e é ilusória a ideia [sic] de que uma pessoa que leia muito escreva bem. Ou seja, um escritor é, necessariamente, um grande leitor, mas nem sempre um grande leitor é um grande escritor. (MOHR, 2006, p. 13).

Os estudos referentes à leitura, como os de Fischer (2006) e Mohr (2006), enfatizam o social, a necessidade humana de um relacionamento horizontal, o que moveu os homens a construírem uma linguagem especificamente humana, tornando possível a comunicação com os seus semelhantes e a troca de experiências:

Existe uma condição prévia para a manifestação da linguagem: é preciso haver um grupo humano, no qual o ser único se confronte com o conjunto e se perceba como sujeito. Foi, portanto, na *convivência social* que nasceram as linguagens, decorrentes das necessidades de intercâmbio. (MOHR, 2006, p. 15, grifo da autora).

Ao considerar que as sociedades humanas não são imutáveis, podemos afirmar que as leituras mudam com o passar do tempo, ainda que indiretamente, o que é comprovado pela reconfiguração das formas de ler e, conseqüentemente, pela mudança no comportamento do leitor, em decorrência das tecnologias, como mais adiante enfatizaremos. Os textos nascem do uso dos signos linguísticos e refletem, expressam e se constituem visões de mundo e do outro, em uma ação que constrói e transforma os homens e, ao mesmo tempo, é construída e transformada por eles (MOHR, 2006).

Dessa maneira, a língua pode ser definida, segundo Mohr (2006, p. 16), “[...] como uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva, ou seja, é heterogênea (varia de acordo com o falante e o ambiente em que ele está inserido, bem como de acordo com o tempo) [...]”. O processo de ler, por sua vez, faz-se por meio de propriedades fundamentais, o que significa que, a partir da compreensão de mundo resultante da interação social, a língua é organizada em regras predefinidas e construída no contexto para a formulação do sentido.

Por isso, a língua varia conforme a situação de uso, da qual emergem os diferentes gêneros de texto que ecoam no leitor. Este, quando compreende o que lê, amplia os seus conhecimentos e se situa como sujeito histórico, visto que, em suas práticas de leitura, “[...] estabelece elo com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço [...]” (MOHR, 2006, p. 16).

Nessa perspectiva, a leitura não é solitária. Ainda que um sujeito-leitor se encontre sozinho, em um dos espaços escolhidos por ele para ler ou em uma das situações que propiciem a leitura, o seu contato com o texto, informativo ou literário, implica socialização. O leitor acessa significados construídos por outros sujeitos, o que o faz se posicionar e, ao mesmo tempo, ceder espaço para o outro (MOHR, 2006).

Antunes (2009) corrobora com tal concepção, pois esclarece que a língua possui duas dimensões, uma que denominou “sistema em si mesmo” e a outra, “sistema em uso”, que recebeu maior ênfase. Essa última dimensão é o que faz da língua um fenômeno social, dependente da cultura e com caráter político, histórico e social. Logo, ler, bem como falar, ouvir e escrever, são formas de atuação social.

Na dimensão da língua como sistema em uso, a leitura é responsável tanto pelo acesso aos conhecimentos já existentes quanto “[...] pela produção de novos conhecimentos, pela continuidade e pelo avanço de descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade [...]” (ANTUNES, 2009, p. 186), bem como pela ampliação de competências de linguagem.

Como acréscimo a essas concepções, convém citar uma matriz que se desenvolveu a partir da organização da leitura em quatro blocos fundamentais, formados no decorrer da história: um hermenêutico-cristão, desenvolvido por Santo Agostinho; um qualitativo, preocupado com a profundidade do texto e iniciado por Dante Alighieri; um moral, elaborado por Sertillanges; e um técnico, representado por Hugo de São Vitor (NASSER, 2010).

Nesse contexto, vale ressaltar, também, as três regras fundamentais para a leitura, demarcadas por Hugo de São Vitor, na Idade Média, que consistem em: o leitor precisa definir o que vai ler; a ordem em que essa leitura acontecerá; e como essa leitura se dará (ADLER; DOREN, 2010).

Depois, sob as bases construídas por Dante Alighieri, foram estabelecidos quatro tipos de leitura: literal, filosófica, político-social e iniciática. Consecutivamente, a leitura deveria ser feita com o objetivo de obter informação, formar-se, inspirar-se ou entreter-se. Essas modalidades de leitura deram origem aos tipos: fundamental; ocasional; de treinamento ou edificante; e relaxante (ADLER; DOREN, 2010).

Assim, Adler e Doren (2010), no compromisso de apresentarem métodos para a leitura do livro e de outros meios impressos, dividiram a literatura, a partir das classificações de gênero, em: imaginativa, que abriga livros ficcionais e materializa-se nos gêneros poesia, teatro e prosa; e literatura expositiva, composta pelas obras de não ficção, como história, ciências e filosofia.

Concebendo os gêneros literários como formas discursivas e articulando os gêneros poesia, teatro, prosa, história, ciências e filosofia, em uma perspectiva cíclica, os referidos autores evidenciam quatro tipos de discurso, baseados nos estudos de Aristóteles, a saber: o poético, do campo da possibilidade; o retórico, do campo da

verossimilhança; o dialético, do campo da probabilidade razoável; o lógico/analítico, do campo da crença apodíctica (ADLER; DOREN, 2010).

O discurso poético trata daquilo que é possível, isto é, do que pode existir no plano poético ou ficcional graças à imaginação e à representação do real, mesmo não tendo existência concreta. O discurso retórico objetiva a indução da vontade do ouvinte para convencê-lo, fazê-lo aceitar uma dada crença no plano da realidade, do verossímil. O discurso dialético visa verificar a razoabilidade da crença aceita como verdade, por meio da troca de ideias para se chegar a uma conclusão razoável. O discurso lógico ou analítico busca apresentar uma verdade evidente/apodíctica, uma certeza científica, a partir de deduções (ADLER; DOREN, 2010).

Nessa concepção filosófica, como não têm começo nem fim, os gêneros literários são concebidos de forma cíclica. A leitura, por sua vez, é tida como fonte e meio de acesso a informações que equipam a intelectualidade do homem, enquanto os leitores são vistos como pessoas que possuem várias informações armazenadas, sendo consideradas, por isso, inteligentes e alfabetizadas (ADLER; DOREN, 2010).

No estudo de Adler e Doren (2010), notamos, ainda, a crítica às mídias originadas dos avanços tecnológicos, que, conforme defendem os autores, tornam acessíveis uma infinidade de informações, mas não necessariamente implicam seu entendimento, visto que essas informações acabam por conduzir os leitores à mera reprodução de opiniões, fazendo-os assumir uma postura mecânica e sem esforço.

A partir disso, os referidos autores organizam a leitura em quatro níveis: elementar; inspeccional; analítico; sintópico. Esses níveis, em maior ou menor grau, partem do entendimento de que todas as leituras são ativas e, quanto mais forem, melhor será esse processo (ADLER; DOREN, 2010).

O nível de leitura elementar abrange a alfabetização. O nível inspeccional caracteriza-se pela pré-leitura, centrada no exame do corpo do livro (capa, folha de rosto, sumário) e sucedida pela leitura rápida, continuada independentemente de haver compreensão ou não. O nível analítico solicita do leitor uma postura ativa e apurada em relação ao tratamento dado ao texto, que se faz por meio de anotações, verbalização da compreensão do que se lê etc. O nível sintópico implica a conexão entre distintos textos que compartilham do mesmo tema (ADLER; DOREN, 2010).

Em contrapartida, Santaella (2019) sintetiza os modos de ler à luz das transformações tecnológicas tão criticadas por Adler e Doren (2010), agrupando os

leitores em três tipos: contemplativo, movente e imersivo, porém a sua perspectiva não anula a coexistência desses em uma mesma leitura.

O leitor contemplativo é o que mais se aproxima do ideal de leitor de Adler e Doren, tendo o livro como objeto exclusivo de leitura, com o qual se relaciona de maneira silenciosa e individual, e a biblioteca como espaço de realização e de “[...] desenvolvimento da capacidade de entrega cognitiva, imaginativa e interpretativa, introduzida pelo texto [...]” (SANTAELLA, 2019, p. 23). Esse leitor emerge entre os séculos XVI e XIX, em que a leitura e o acesso aos livros são privilégios de poucos e meios exclusivos de difusão da cultura classificada como letrada.

Com a revolução industrial, o livro deixou de ser o meio exclusivo para a difusão de conhecimento, coexistindo com a união entre texto e imagem, bem como com o cinema, dando origem ao leitor movente. A atenção, outrora demandada pela leitura contemplativa, recebeu o acréscimo da velocidade oriunda do movimento das cidades, atravessadas pelos meios de transporte, cheias de luzes, placas, anúncios e estímulos audiovisuais que surgem com a criação do cinema (SANTAELLA, 2019).

Já o leitor imersivo encontra-se inserido em um espaço caracterizado pelo surgimento dos aparelhos móveis, que propiciaram, em conjunto com a *Internet*, a criação do ciberespaço, este que passou a mobilizar novas competências de leitura, postas em prática simultaneamente (SANTAELLA, 2019).

Por fim, Santaella (2019) classifica o leitor ubíquo como um híbrido entre o movente e o imersivo, e o situa entre o mundo físico e o informacional (virtual). Ao mesmo tempo em que passeia pelas ruas e lê os anúncios, esse leitor interpreta sinais de placas, acessa livros, revistas, folhetos etc. e pode acessar informações e encontrar os mesmos recursos do mundo físico sem sair do lugar:

Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. (SANTAELLA, 2019, p. 25).

Essas últimas concepções de leitura dividem opiniões quanto aos seus benefícios, havendo, por um lado, quem defenda que as leituras oriundas da *Internet* levam ao enfraquecimento da atenção profunda devido à sua velocidade e ao seu caráter imediatista, o que faz com que o leitor participe do processo de leitura como mero decodificador. A leitura profunda, pela qual se desenvolvem a inteligência e a



interpretação, só é possível por meio do livro físico. Por outro lado, há também os estudiosos que consideram a hibridização desses dois modelos de leitura (livro físico e virtual) como uma possibilidade para um tipo de imaginação e conhecimento novo e apurado (SANTAELLA, 2019).

O que já se mostrava como um ponto de preocupação por Adler e Doren (2010), retorna, na atualidade, com ela tônica, uma vez que o acesso a uma infinidade de informações de algum modo parece ter relação com a compreensão e o desenvolvimento do senso crítico, pois as habilidades necessárias para isso não foram desenvolvidas suficientemente, como consequência da cultura da interrupção:

Embora cada época seja desafiada pelas tecnologias que lhe são próprias, as tecnologias atuais estão nos programando para sermos continuamente interrompidos. Estímulos novos acionam nossa adrenalina, e nosso corpo assim nos recompensa para prestarmos atenção ao que é novo. Mas viver de maneira predominantemente reativa minimiza nossa capacidade de perseguir alvos. (SANTAELLA, 2019, p. 28).

A importância de mencionarmos, na discussão proposta nesta subseção, as implicações das tecnologias no comportamento, especificamente no do leitor, se dá pelo fato de o ser humano não ser fragmentado. Nesse sentido, o leitor é, antes, um sujeito social, que estará nas salas de aula, vindo desse contato cotidiano com recursos tecnológicos que concedem acesso à variedade de informações. Tal leitor apresenta características comuns a quem, desde cedo, tem o digital como extensão do próprio corpo (SANTAELLA, 2019).

Se não é leitor, esse sujeito se verá diante de abordagens de leitura na sala de aula. Portanto, quem são esses alunos e como o professor deve proceder diante desse desafio? Recorrendo a pesquisas sobre o comportamento do leitor em nosso país, os dados obtidos parecem caminhar em desarmonia com os benefícios conhecidos por pesquisadores, família, meios de comunicação e outras instituições sociais, visto que apontam para o fato de que o brasileiro, em geral, ainda lê pouco.

A pesquisa mais recente, realizada pelo Instituto Pró-livro (2019), indicou decréscimo nos índices de leitura em relação a 2015, último ano em que a pesquisa foi realizada. Curiosamente, a faixa etária que se mantém como uma das que mais leem, mesmo com a diminuição verificada, compreende a idade dos 11 aos 13 anos — alunos do EF II. A escola é a responsável pela influência na continuidade da leitura e até na escolha de um livro.

A base da leitura desses alunos está nos textos escolares, livros didáticos e trabalhos, que os “fazem” ler em praticamente todos os dias da semana. Ademais, contos, crônicas e romances são lidos com frequência por eles, a partir da indicação do professor. Considerando esses dados, podemos inferir que, apesar de o Brasil ter fragilidade na formação de leitores, a escola parece ser um espaço de considerável influência para tanto.

No entanto, Antunes (2009) destaca que ainda há predileção pelo ensino da gramática em relação à leitura nas escolas públicas, o que faz com que a formação do leitor tenha caráter elitizado, fazendo-se privilégio de poucos. A autora defende não ser apenas de competência da escola o estímulo pelo apreço à leitura e a ampliação das competências de linguagem, apesar de reconhecer a sua função social de instruir, sistematizar, promover conhecimento e aprofundá-lo. Logo, é preciso a intervenção de outras instituições sociais — entre elas, a família.

Inserindo-se nas discussões sobre a leitura, Kleiman (2004) propõe uma reambientação sistemática dos significados de leitura e aprendizagem em relação ao ensino de língua materna na escola, já que as concepções existentes prejudicam o sentido do ensino, da aprendizagem e da própria leitura. Assim, a aprendizagem, decorrente da interação entre sujeitos que compartilham os mesmos objetivos, que nada mais é que a leitura com compreensão, se dará em estágios diferentes, pois há crianças com níveis de desenvolvimento distintos em uma mesma sala de aula.

É comum ao professor ter que lidar com a resistência dos alunos em relação à leitura devido as concepções equivocadas que persistem nos ambientes de ensino e ultrapassam os muros das escolas. O foco está no ensino da gramática, que pouco ou nada tem a ver com os usos da língua, visto como necessário para o aprendizado da Língua Portuguesa e como passaporte para a inclusão em espaços sociais de prestígio, ao passo que a leitura, na qualidade de atividade prazerosa, é deslegitimada pela tradição escolar (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2004).

Apesar de surgirem propostas inovadoras, o sistema tradicional ainda é uma barreira muito forte a ser vencida, sobretudo no ensino público, pois o texto persiste em ser visto como pretexto. Dessa maneira, o texto é considerado fonte de estruturas gramaticais para serem analisadas ou acervo de palavras para ditados e a formação da consciência fonológica. Ele é tido como depósito de informações que precisam ser identificadas pelos leitores, com a compreensão do significado isolado das palavras,

o que, indiretamente, anula o sentido do texto como um todo e reforça que o seu valor está no significado dicionarizado das palavras (KLEIMAN, 2004).

Dessas formas de tratar os textos, são construídas as noções de leitura que predominam na escola. A primeira delas consiste na decodificação do texto, que não altera a visão de mundo do aluno e o faz assumir um papel passivo, atrelando-se a propostas de atividades mecânicas, que excluem o desenvolvimento intelectual do estudante. A segunda noção é referente à leitura como avaliação, utilizada para aferir a capacidade leitora do aluno, podendo ser verificada na designação “leitura em voz alta”, cuja ênfase está na estrutura das palavras, na pronúncia, na atenção dada aos sinais de pontuação, na entonação etc. (KLEIMAN, 2004).

Ambas as noções revelam um tratamento autoritário com o qual a escola lida com a leitura, opondo-se ao entendimento desta como interlocução, que considera a intencionalidade inerente dos textos, uma vez que são produzidos “[...] por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar, tal qual acontece quando falamos.” (KLEIMAN, 2004, p. 23).

Os aspectos sociocognitivos, ligados ao processamento das informações, são essenciais nas práticas de leitura como atividade escolar, pois evidenciam tanto o diálogo entre o sujeito (leitor) e o objeto (texto) quanto o papel da compreensão, da memória e do pensamento que, somados aos aspectos socioculturais, a constituem uma atividade intelectual, iniciada quando o leitor vê o texto diante de si e se empenha em interpretá-lo (KLEIMAN, 2004).

Perante isso, cabe ao professor conhecer os mecanismos envolvidos no processo da leitura de um texto para conduzir os alunos à construção do sentido. Há de se considerar que o processo de leitura se inicia na percepção do texto escrito, que se dá individualmente a partir da fixação ocular no texto — a qual se dá por meio da movimentação para a frente, progressivamente, à medida que compreende o que lê, e para trás, regressivamente, conforme a dificuldade encontrada — e da sacada, que o permite saltar de um trecho a outro (KLEIMAN, 2004).

Assim, podemos observar dois fatos importantes nessa atividade: o primeiro referente à impossibilidade do leitor de acessar todos os significados presentes em um texto, e muito do que é lido consiste em inferência ou adivinhação; o segundo é que a percepção do texto se dá de maneira muito particular. Após esse estágio, entra em ação a memória de trabalho, que é responsável pela velocidade e organização a partir do conhecimento de gramática interna que cada falante possui da sua própria

língua. Essa memória tem por objetivo organizar e analisar o material visualizado em unidades significativas, processo esse denominado “fatiamento” (KLEIMAN, 2004).

Portanto, as noções apresentadas apontam para a importância da revisão de conceitos que estão enraizados nas práticas do professor, como produto de um currículo escolar que ainda visa tocar um modelo ideal de leitura, desconsiderando a interação entre autor e leitor, bem como interesses, conhecimentos e finalidades que entram em jogo nessa interação. A mudança nas atividades de leitura centra-se na construção de sentido, e não na correção da forma das palavras ou enunciados. Para tanto, é preciso ensinar estratégias de leitura e compreensão, que estão atreladas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas — conforme destacaremos a seguir.

### 3.1 Estratégias de leitura e compreensão

As práticas de leitura demandam conhecimentos e habilidades específicas para que sejam realizadas com êxito. Para tanto, o leitor apreende progressivamente estratégias para ler textos com níveis variados de complexidade. Ao apreender essas estratégias, o leitor seleciona, ao longo da leitura, os procedimentos mais adequados aos objetivos da própria prática leitora e da aprendizagem, considerando, ainda, as características dos gêneros e suportes dos textos lidos (KLEIMAN, 2004).

É importante destacar, com base em Kleiman (2004), que as estratégias de leitura consistem em operações regulares executadas durante o contato do leitor com o texto, isto é, durante a sua prática leitora. Assim, as estratégias de leitura se voltam para o aluno e a sua atitude autônoma diante de um texto, com vista à compreensão, a qual está relacionada ao:

[...] tipo de resposta que ele [aluno/leitor] dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele maneja o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade recomeçar, se relê. (KLEIMAN, 2004, p. 49).

Nesse prisma, Kleiman (2004) classifica essas estratégias como cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são realizadas por meio do conhecimento implícito que o leitor tem. Esse conhecimento não precisa ser explicado, encontra-se acessível ao leitor e é usado automaticamente, por meio do automatismo de leitura, sem a necessidade de reflexão. Nos termos da autora, “[...] as estratégias cognitivas

da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir um objetivo de leitura [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 50).

Entretanto, mesmo não sendo possível refletir sobre as estratégias cognitivas, elas são essenciais para o processamento do texto, pois a decodificação ocorre por meio do automatismo. Desse modo, para a formação da competência textual, faz-se necessário o ensino de habilidades linguísticas, visto que elas podem ser acessadas antes, durante e após a leitura, propiciando o uso do conhecimento gramatical para reconhecer a relação entre as palavras e para desvelar, a partir do vocabulário, os elementos que estruturam o texto e as intenções que o envolvem (KLEIMAN, 2004).

As estratégias cognitivas são, portanto, operações baseadas no conhecimento que dispomos acerca das normas gramaticais (morfo sintáticas e semânticas) e do léxico da língua. O ensino dessas estratégias envolve a capacidade de estruturar e organizar enunciados e textos, bem como de reconhecer de maneira instantânea as palavras que os compõem. Contudo, esse ensino não deve se limitar à identificação de nomenclaturas e categorias gramaticais, nem ao mero reconhecimento de termos específicos com base em glossários ou dicionários (KLEIMAN, 2004).

Já as estratégias metacognitivas ocorrem na ativação de duas operações: a delimitação do objetivo da leitura e a autoavaliação da compreensão do que se lê, que possibilitam ao leitor a definição do objetivo da prática leitora e o monitoramento do que ele conseguiu entender. Tendo em mente essas estratégias e ciente do que não conseguiu compreender, o leitor pode realizar atividades que visem à compreensão, como o retorno às partes não compreendidas (a releitura), a criação de resumos, a busca por exemplos que se relacionem ao que foi lido etc. (KLEIMAN, 2004).

A metacognição envolve, então, a capacidade de explorar, conduzir e avaliar os próprios conhecimentos. Como tal, as estratégias metacognitivas são operações de leitura realizadas de maneira consciente e reflexiva para alcançar a compreensão textual. Nesse prisma, Solé (1998, p. 71) destaca que essas estratégias “[...] são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto [...]”, em que o leitor monitora deliberadamente o próprio nível de compreensão, processo esse designado metacompreensão.

Logo, para a compreensão do texto lido, o conhecimento do significado de palavras isoladas, recorrendo à definição do dicionário, nem sempre é necessário; quando assim o é, o vocabulário pode ser formado a partir da inferência lexical, que,

pela aproximação de sentido, conduz à compreensão geral do texto. É por meio da inferência que o leitor entende que uma palavra pode ter não só um significado, mas que pode variar conforme o contexto em que foi utilizada, bem como pode contribuir para a compreensão do sentido (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2004).

Na relação de sentido entre palavra e contexto, este organiza-se em tipos, a partir dos quais a inferência pode se realizar e conduzir à compreensão textual, bem como à formação vocabular. O primeiro tipo consiste na definição, a partir da qual um leitor é incentivado a dar continuidade à leitura, mesmo diante de uma palavra que desconhece o significado, que poderá ser inferido ao longo da prática leitora. Quando a relação entre a palavra e o contexto não puder ser inferível, o leitor tem à disposição a explicação pelo exemplo, o que exige a ajuda do professor para o reconhecimento das relações presentes no texto de forma indireta (KLEIMAN, 2004).

Já mediante a sinonímia, o leitor pode reconhecer o significado de uma palavra desconhecida a partir de outras palavras que a substituem ou pode regredir na leitura para encontrar palavras diferentes, mas que pertencem ao mesmo campo semântico. O sentido pode ser encontrado, ainda, por meio do contraste ou da comparação entre um termo e outro, com o uso de conjunções. No entanto, cabe observar que o objetivo não é identificar palavras para enquadrá-las em uma classe gramatical ou descrever as suas funções no texto, mas sim entender a relação entre palavras pertencentes a uma mesma classe e atribuir sentidos ao que está sendo lido (KLEIMAN, 2004).

Somada aos tipos de contextos citados, também destacamos a conotação, na qual o significado de uma palavra desconhecida pode ser inferido a partir do tom ou do contexto linguístico, pela associação com outras palavras que integram o mesmo campo semântico. Salientamos, ainda, o agrupamento ou a listagem de palavras em uma mesma categoria semântica, para inferir o significado aproximado de um termo — podendo essa aproximação ser suficiente para entender o sentido global do texto, dependendo do assunto tratado ou da intencionalidade do autor (KLEIMAN, 2004).

Além disso, ressaltamos a experiência do leitor, que é externa ao texto e, de acordo com Kleiman (2004), precisa ser usada com cautela, uma vez que pode fazer o leitor inferir um significado que não se relacione ao sentido da palavra no texto. De tal modo, todos os aspectos que discutimos até aqui objetivam fornecer aos alunos estratégias que o envolvam com a leitura, assumindo papel ativo, tornando-se capaz de reconhecer a estrutura de um texto, atribuir intencionalidade ao autor e reproduzir de maneira única o conteúdo do texto lido, visto que envolve compreensão.

De posse desses conhecimentos, temos uma base bem estruturada para criar um programa escolar de leitura visando à formação do leitor proficiente. Para tanto, é fundamental incluir uma variedade de textos, pois estes propiciarão que o aluno faça escolhas relativas ao assunto, gênero, autor etc. e, a partir disso, realize escolhas de forma autônoma. É assim que a leitura, iniciada na sala de aula por meio do ensino de estratégias, poderá ser continuada fora da escola — por gosto pessoal (KLEIMAN, 2004).

No que tange à estrutura textual, devemos considerar, na leitura, as categorias inferiores (habilidades cognitivas) e superiores (habilidades linguísticas), visto que, a partir delas, é possível organizar o sentido de um texto com base em dois elementos: a macroestrutura e a superestrutura. A macroestrutura refere-se ao assunto de que trata o texto, e a superestrutura diz respeito ao gênero a que pertence esse texto e serve de base para o assunto (KLEIMAN, 2004).

Os textos são estruturados com a ordenação das informações que constituem o seu conteúdo, tendo como fonte primária de informação o seu tema, que pode ser identificado no título, no subtítulo e em recursos de ilustração, caso haja. É mediante a superestrutura que essa configuração se realiza. Dessa maneira, o reconhecimento da estrutura de um texto, por parte do leitor, se dá pela identificação dos componentes da superestrutura, que variam conforme o tipo de texto.

Assim, um aluno é capaz de observar aspectos estruturais de um texto caso consiga identificar a partir de qual tema ele foi construído, quais as relações lógicas estabelecidas entre as informações relevantes, bem como perceber a ideia central, quais informações específicas se relacionam diretamente e de que forma o texto é organizado, ou seja, quais relações de sentido o constituem como um todo coerente (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2004).

É importante que o estudante consiga identificar as partes que formam o texto, como se organizam e relacionam, para que saiba reconhecer, em diferentes textos, as características que lhes são comuns, bem como a sua intencionalidade, o que os faz ser agrupados em tipos textuais, mesmo abordando conteúdos distintos. Porém, essa capacidade demanda tempo para se desenvolver.

Por essa razão, é necessário pensar em textos que facilitem esse processo, como os que utilizam imagens e não são extensos, a partir dos quais o aluno pode organizar as informações em um mapa ou um esquema, além de textos que tragam informações visuais, como anúncios publicitários, textos jornalísticos etc. Portanto, é

essencial o contato dos estudantes com diversos tipos e gêneros de texto, para que consigam re/conhecer sua estrutura e a relacionem às informações que veiculam.

Esses aspectos estão relacionados aos conhecimentos que os alunos já têm, o acervo de noções que lhes dão condições para receber informações novas, e à sua interação com um leitor que já sabe fazer uso dessas estratégias. A esse respeito, Kleiman (2004) enfatiza a validade da consciência linguística crítica, que se refere ao entendimento de que os textos foram escritos não puramente para serem lidos, mas para comunicar e, pela intencionalidade do autor, causar efeitos no leitor.

O desenvolvimento dessa capacidade nos alunos ocorrerá, então, pela análise crítica da linguagem, que pressupõe as diferentes funções desempenhadas por ela e as escolhas gramaticais e lexicais feitas pelos falantes da língua, que expressam as suas finalidades e intenções. Essa análise se dá por meio do reconhecimento de que a linguagem exerce diversas funções e que a gramática tem significados sociais, pois a seleção gramatical dos falantes de uma língua é construída socialmente, mediante relações de poder (KLEIMAN, 2004).

Nesse sentido, o conceito gramatical é superado pelo conhecimento da função que uma palavra, pertencente a uma dada classe gramatical, desempenha no texto, conforme a sua finalidade e a intencionalidade do autor. Além disso, a comparação entre textos de gêneros distintos que abordam um mesmo assunto possibilita que o leitor desenvolva a análise crítica do uso da linguagem. Isso implica que as escolhas feitas pelo autor definirão a forma como o leitor as receberá (KLEIMAN, 2004).

Estudos como o de Kleiman (2004) propõem, desse modo, o desenvolvimento de estratégias de leitura que desafiam o modelo de ensino descontextualizado ainda predominante nas salas de aula brasileiras. Esse modelo não permite que a leitura se torne um hábito e faz com que seja associada a uma atividade maçante, sem sentido, sempre atrelada ao estudo gramatical ou à fonte de informação. Logo, o que sugerem esses estudos é uma mudança de perspectiva e prática, o que só é possível quando existe disposição e preparo para isso. Nessa linha, discutiremos, a seguir, o papel do professor na constituição do aluno leitor.

### **3.2 Prática de leitura e mediação pedagógica**

Iniciamos esta subseção salientando uma questão importante, que vem sendo levantada por quem se compromete em pesquisar a prática de leitura no ensino de



Língua Portuguesa, a saber: de que forma o professor pode contribuir efetivamente na formação do aluno leitor? Na tentativa de responder a essa questão, uma atenção especial tem sido dada às noções de “mediação”, “professor mediador” e “mediação pedagógica”, em pesquisas que se propõem a refletir, discutir e apresentar possíveis soluções para o ensino da leitura.

Quando se fala em mediação, um conceito basilar é o atribuído por Vygotsky (1991), uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados às relações que o sujeito estabelece com o mundo por meio de instrumentos e signos, chamados “elementos mediadores”, e de outros indivíduos. Como tal, esse processo não ocorre de forma direta, pois é mediado por instrumentos, objetos (materiais)<sup>3</sup> que propiciam intervir na natureza, e por signos, instrumentos de caráter psicológico e sociocultural que possibilitam estabelecer relações com a realidade, indicá-la, delimitá-la e atribuir significados a ela (REGO, 1995; VYGOTSKY, 1991).

Portanto, a mediação consiste no processo pelo qual o sujeito interage com o seu entorno e com os outros, os quais exercem um papel fundamental na formação do pensamento e do comportamento daquele indivíduo. Nesse processo interativo, a linguagem desempenha uma função de destaque, tendo em vista que, como sistema de signos e elemento mediador, permite “[...] o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade [...]” (REGO, 1995, p. 54).

Nesse intercâmbio, os sujeitos assimilam e internalizam hábitos e habilidades com o intermédio de pessoas mais experientes, mas, depois, esse desenvolvimento passa a ocorrer sem a intervenção direta dos outros (REGO, 1995). Sob tal prisma, trazendo a discussão para o contexto educacional, podemos afirmar que, na escola, o desenvolvimento dos alunos é intermediado pelo professor para que eles obtenham uma maior autonomia no seu próprio aprendizado.

Assim, dentro do processo de ensino-aprendizagem, o professor deve assumir o papel de mediador, ou seja, de intermediário entre os alunos e uma aprendizagem motivadora e significativa no ambiente escolar, e não meramente de transmissor de conhecimentos. O docente deve conduzir os alunos de forma dinâmica e interativa à construção dos próprios conhecimentos, considerando saberes prévios, experiências e necessidades desses estudantes (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2019).

---

<sup>3</sup> Ao tratar desse elemento mediador, Vygotsky (1991) refere-se a todos os instrumentos criados pelo homem para transformar a natureza. Nessa ótica, podemos citar como exemplos: arco, flecha, colher, papel, livro e outros objetos.

O professor, para tanto, deve identificar o nível de aprendizagem dos alunos e lhes proporcionar um ensino condizente com o que eles sabem e capaz de viabilizar outros saberes (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTI, 2019). No que concerne à leitura, podemos depreender que o docente, na condição de mediador, deve estimular os alunos a explorar o texto oral, escrito e multimodal, para que apreendam diversas estratégias de leitura e alcancem a compreensão. Referente a isso, Moura e Martins (2012, p. 90) elucidam que:

O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem [...] para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o do mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

Em consonância com essa explanação, Solé (1998) pontua que o professor atua como um “guia” no ensino da leitura, estabelecendo uma ligação entre o que o aluno/leitor já sabe e aquilo que ele quer e precisa aprender. A autora, em sintonia com a visão de Rego (1995) e Vygotsky (1991) exposta anteriormente, afirma que o professor, em um processo de construção conjunta do saber e do aprendizado, deve propiciar ao aluno, os meios necessários para dominar gradualmente as estratégias de compreensão leitora e usá-las posteriormente de maneira competente em outros contextos, sem o apoio docente.

O trabalho efetivado na ação docente é designado mediação pedagógica, isto é, uma ação realizada de modo intencional e planejado para que os alunos, mediante estímulos e trocas com os seus pares e o professor, atuem sobre os conhecimentos histórica e culturalmente definidos (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTI, 2019; MOURA; MARTINS, 2012). No tocante à prática de leitura, “[...] a mediação exige do professor grande interação com o aluno e com o texto, a compreensão do seu papel social docente e, ao mesmo tempo, conhecimentos sobre processos interativos [...]” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 91).

Essa mediação pedagógica demanda do docente a percepção da importância de intermediar a leitura em sala de aula — o que requer a apreensão de fundamentos e procedimentos que favoreçam e dinamizem o ensino. O professor como mediador da leitura, visando formar leitores proficientes, também precisa ser um leitor e estar

atento ao texto como um todo, sendo um tecelão hábil nas tramas do escrito. Nesse viés, a mediação consiste em:

[...] fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno. Mas não só, para ocupar essa posição, o próprio mediador carece também fazer a palavra habitual e inabitual dos textos entrarem na sua própria experiência de vida. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 10-11).

É dessa maneira que o processo planejado para a sala de aula não se fará de forma desgastante e descontextualizada, nem para o professor nem para o aluno. O docente precisa apontar caminhos e oferecer aos estudantes uma lupa que permita perceber o texto como espaço de diálogo entre textos, autor e leitor, o que requer do professor uma experiência que o aluno ainda não possui, mas que poderá construir pela mediação. Todavia, um desafio que se impõe é a dificuldade de conciliar o saber teórico e a prática em sala de aula (BARBOSA, 2011).

Uma solução viável para docentes em formação inicial é o conhecimento das teorias desenvolvidas por outros, mas, acima de tudo, a possibilidade de formulação das próprias estratégias, que surgirão a partir de necessidades verificadas na prática (BARBOSA, 2011). No entanto, o que fazer na constituição de um professor mediador que não está mais inserido na universidade, porém acumula anos de prática e se vê diante de uma realidade que parece não ter bons resultados?

É preciso considerar seus saberes e suas vivências em sala de aula, incluindo-os no desenvolvimento de um plano de trabalho que propicie uma reconfiguração do ensino por meio da análise, discussão e reflexão. Logo, reiteramos a elaboração de um caderno de orientações pedagógicas para o ensino da leitura no 6º ano do EF, de acordo com as demandas informadas por duas professoras da UEB Ministro Carlos Madeira e percebidas em suas falas na entrevista. Antes de adentrarmos no produto da pesquisa, detalharemos, na próxima seção, o percurso metodológico, o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e o processo de coleta e análise de dados.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

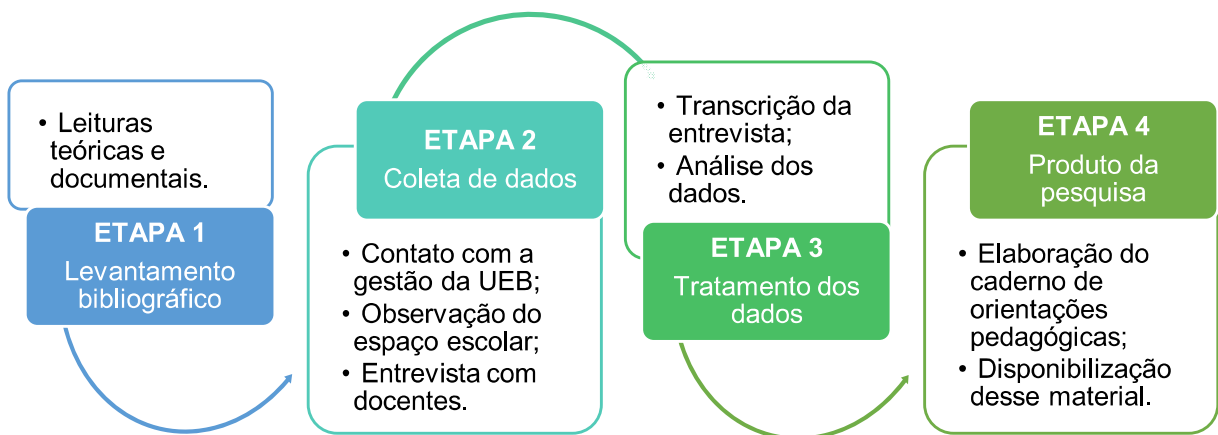
Nesta seção, apresentamos os caminhos metodológicos trilhados durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como a caracterização do campo e dos sujeitos. Para isso, construímos um percurso de investigação de acordo com o objeto de estudo traçado para esta pesquisa.

### 4.1 A pesquisa intervenção no contexto escolar

Durante a presente pesquisa, objetivamos compreender como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano da UEB Ministro Carlos Madeira desenvolvem o ensino da leitura, visando à elaboração de um caderno de orientações pedagógicas para a melhoria dessa prática de ensino dentro da abordagem enunciativa de Bakhtin e sua perspectiva sociointeracionista. Ressaltamos, assim, as questões da linguagem e da língua para a formação humana.

Este estudo foi pautado em pesquisa intervenção, no tocante à sua natureza; exploratória, quanto aos seus objetivos; qualitativa, no que tange à sua abordagem; estudo de caso, no que concerne aos seus procedimentos. Com essa caracterização, seguimos as seguintes etapas: levantamento bibliográfico acerca do tema abordado; criação de um roteiro de entrevista para coleta de dados; aplicação desse instrumento aos sujeitos da pesquisa e tratamento dos dados obtidos; criação e disponibilização do caderno de orientações pedagógicas — conforme a Figura 1.

**Figura 1** – Principais etapas e fluxo de ações da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa (2022).

Delimitamos a pesquisa no bojo da intervenção com a finalidade de “[...] gerar conhecimentos para aplicação prática [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), com vistas a contribuir na práxis pedagógica para o trabalho com a leitura na “UEB Ministro Carlos Madeira”. Com tal enfoque, as ações foram planejadas e executadas com base no referencial teórico adotado, a fim de promover melhorias nas práticas leitoras e auxiliar na expansão de conhecimentos dentro desse processo de ensino-aprendizagem (DAMIANI *et al.*, 2013).

Ressaltamos que essa delimitação foi pautada na Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que reitera a aplicação da pesquisa, a coleta de dados empíricos e a descrição de um produto educacional (UFMA, 2020). Por conseguinte, categorizamos a pesquisa como exploratória, pois esse tipo de investigação propicia uma “[...] maior familiaridade com o problema [...]” (GIL, 2002, p. 41), por meio de levantamento bibliográfico e da realização de entrevista junto aos sujeitos envolvidos com o fenômeno estudado, buscando ampliar conhecimentos sobre o tema.

Embasamos essa compreensão nos pressupostos bakhtinianos a respeito da linguagem e em concepções de outros autores sobre leitura, processo de ensino-aprendizagem, mediação pedagógica e outras questões pertinentes. Dessa maneira, recorreremos a Antunes (2009; 2014), Fiorin (2020), Kleiman (1989, 2004), Santaella (2019), Vygotsky (1991, 2001) e outros estudiosos.

É pertinente frisar que o levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consulta a livros especializados<sup>4</sup>, revistas científicas, *websites* e outros suportes. Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa foram levantados no *Google*, adotado como motor de busca, e em bancos de dados eletrônicos como bibliotecas digitais e periódicos de acesso livre, a partir de três eixos de estudo relacionados aos objetivos da presente dissertação: língua/linguagem, mediação pedagógica e prática de leitura.

Ademais, delineamos a pesquisa como qualitativa levando em conta que o fenômeno investigado envolve a dinâmica entre sujeitos (docentes e alunos), espaço (escola) e processos interativos (ensino-aprendizagem). Diante disso, adotamos o estudo de caso como procedimento técnico, por nos propiciar compreender de forma mais aprofundada uma unidade social — seja ela uma situação, um programa, uma instituição, um sistema ou um grupo social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

---

<sup>4</sup> Utilizamos o termo “livro especializado” para designar o livro de cunho teórico publicado em uma área de estudo específica.

O estudo de caso, segundo Triviños (1995, p. 133), é “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente [...]”. Assim, nesta pesquisa, a unidade demarcada para fazermos uma análise aprofundada no 6º ano do EF é a UEB Ministro Carlos Madeira. A escolha por essa instituição baseou-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019 dos anos finais, que vem mantendo, desde 2017, a média de 4,1 e projeta para 2021 a meta de 4,5.

Escolhemos o 6º ano do EF por ser um ano de ampliação da linguagem, visto que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa fase, ampliam-se e aprofundam-se as práticas de linguagem (BRASIL, 2018). Trata-se, então, de um ano de suma importância para o estudante consolidar e ressignificar a aprendizagem dos anos escolares anteriores e desenvolver outras habilidades que serão retomadas e aperfeiçoadas no 7º ano em diante.

## 4.2 A instituição escolar

Na etapa de coleta de dados (cf. Figura 1), entramos em contato com o gestor geral da “UEB Ministro Carlos Madeira”, para obtermos autorização para a realização da pesquisa na escola e permissão para a divulgação dos dados obtidos junto aos participantes. Na ocasião, entregamos-lhe a “Carta de Apresentação para Concessão da Pesquisa de Campo” (Anexo C), com o propósito de formalizarmos essa fase do estudo.

A partir disso, no primeiro trimestre de 2022, obtivemos informações sobre a escola, junto ao gestor geral e a uma coordenadora pedagógica, cuja participação ocorreu apenas nessa etapa. Por essa razão, optamos por manter em sigilo a sua identidade. Dessa maneira, foi possível caracterizarmos a instituição considerando os seguintes aspectos, que serão descritos brevemente a seguir: fundação; localização; funcionamento; estrutura física; organização administrativa/pedagógica; rotina escolar no contexto da pandemia de coronavírus — *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19).

A UEB Ministro Carlos Madeira foi fundada em março de 1980 e, como já citamos, encontra-se localizada no bairro do Anjo da Guarda, Área Itaquí-Bacanga, São Luís-MA. Além disso, tem a frente para lado oeste, limitando-se, na sua lateral esquerda, com a feira do Anjo da Guarda e, na sua lateral direita, com a empresa de transporte coletivo Taguatinga Transportes e Turismo (Taguatur).

Atualmente, a escola oferece o EF regular anos iniciais (1º ao 5º ano) no turno vespertino e anos finais (6º ao 9º ano) no matutino, além da modalidade EJA no turno noturno. Há 04 (quatro) turmas do 6º ano do EF, nas quais a disciplina de Língua Portuguesa é ministrada por 02 (duas) professoras, que se constituem os sujeitos da presente pesquisa.

A UEB possui 975 alunos matriculados nos três turnos. Sua estrutura física está distribuída em uma área de 480,38 m<sup>2</sup> e dispõe das seguintes dependências: 01 (uma) sala de coordenação; 02 (duas) secretarias; 01 (uma) sala de professores; 13 (treze) salas de aula; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de informática desativada; 01 (um) depósito de merenda; 01 (uma) cantina e refeitório (cozinha); 01 (um) depósito de material; 06 (seis) banheiros; 01 (um) pátio.

Ao observarmos o espaço escolar, verificamos que a instituição estava em reforma no momento da coleta de dados e que todas as salas de aula apresentavam o mesmo aspecto físico: azulejadas até meia parede e, na parte superior, pintadas de branco. No tocante à climatização e ao arranjo mobiliário, elas têm ar-condicionado e carteiras organizadas por faixa etária.

Ademais, no que se refere à sua organização administrativa/pedagógica, a escola conta com os seguintes profissionais: 01 (um) gestor geral; 02 (dois) gestores adjuntos; 02 (duas) coordenadoras pedagógicas; 02 (dois) apoios pedagógicos; 01 (uma) secretária; 05 (cinco) apoios administrativos; 02 (dois) porteiros.

Quanto à rotina da escola e suas adequações ao contexto pandêmico, que afetou a população mundial, as aulas presenciais foram substituídas por interações remotas. Convém lembrar que, em março de 2020, quando a Covid-19 foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as escolas foram as primeiras a serem fechadas devido ao elevado risco de contaminação.

Em decorrência disso, as aulas presenciais dessa UEB, bem como de outras escolas da rede de ensino de São Luís-MA, foram suspensas, o que ocasionou uma mudança no processo de ensino-aprendizagem. Então, as atividades das disciplinas passaram a ser enviadas pelo aplicativo *WhatsApp*, por meio do qual os professores encaminham vídeos e áudios para explicar o conteúdo ministrado e tirar dúvidas, além de exercícios para fins de avaliação.

Os professores realizam as devolutivas das atividades por esse aplicativo de mensagens, enviando imagens dos exercícios respondidos. Para acompanharem a aprendizagem dos alunos, utilizam plataformas como o *Google* Formulário e outras

ferramentas digitais. No caso dos estudantes sem acesso à *Internet* ou a aparelhos tecnológicos como *smartphones*, a escola disponibiliza as atividades impressas, e os pais/responsáveis as buscam e as devolvem respondidas por esses alunos para as devidas correções e assistências no aprendizado.

Mesmo após o retorno das aulas presenciais de grande parte das escolas da rede pública, tal rotina tem sido mantida na UEB Ministro Carlos Madeira em virtude da reforma do estabelecimento de ensino. No entanto, na etapa de coleta de dados executada no início do segundo trimestre de 2022, as aulas foram interrompidas por conta da paralisação dos professores da rede pública municipal de ensino de São Luís-MA, iniciada no mês de abril do referido ano.

Essas circunstâncias incidiram diretamente no percurso desta pesquisa, o que nos levou a reformular as etapas e os instrumentos de coleta de dados. Inicialmente, tínhamos a pretensão de observar o trabalho pedagógico em leitura feito, em sala de aula, pelas professoras de Língua Portuguesa da UEB em questão, bem como aplicar um questionário a 25% dos alunos das 04 (quatro) turmas do 6º ano do EF, a fim de colhermos informações acerca de suas demandas e predileções na prática leitora.

No entanto, reformulamos essas etapas para prosseguirmos com a coleta de dados, por meio da realização de entrevista com as professoras do 6º ano do EF, como será descrito posteriormente.

### **4.3 Os sujeitos da pesquisa**

Neste estudo, destacamos a importância da interação verbal, visto que, para Bakhtin (2015), a linguagem é um constante processo interativo mediado pelo diálogo, cujos sentidos são construídos nas atividades enunciativas entre os sujeitos. Portanto, na presente pesquisa, os sujeitos atuaram de forma interativa, sem que nenhuma fala predominasse em relação à outra, pois todas as vozes foram correspondentes.

Dessa maneira, os sujeitos participantes centrais deste estudo são 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, turno matutino, da UEB Ministro Carlos Madeira. Tivemos, ainda, a participação do gestor geral e de um coordenador pedagógico. Todos se dispuseram a participar da pesquisa de forma solícita e voluntária e consentiram, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B), a divulgação das informações fornecidas.



Para manter em sigilo os seus respectivos nomes, inserimos uma tarja azul em suas assinaturas nos TCLEs. Contudo, em se tratando da assinatura do gestor geral (Apêndice A), não houve a necessidade de manter em sigilo a sua identidade, por não ter sido solicitada a supressão do seu nome pelo próprio participante e por ser uma informação que está disponível no site da Prefeitura de São Luís, rede de ensino que mantém a UEB campo de pesquisa.

É importante ressaltar que, com a finalidade de preservar as identidades das docentes, empregamos a letra “P” seguida dos algarismos “1” e “2” para identificá-las nesta dissertação. Na etapa de coleta de dados (cf. Figura 1) realizada no primeiro trimestre de 2022, ao contatar as docentes, apresentamos a temática da pesquisa e reiteramos a relevância de suas participações. Durante esse contato inicial, P1 e P2 forneceram algumas informações de cunho pessoal/profissional, que nos permitiram caracterizá-las, no Quadro 1, da seguinte maneira:

**Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Participante	Idade	Formação	Especialização	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação no 6º ano do EF
P1	30 anos	Letras e Jornalismo	Metodologia do Ensino	3 anos	3 anos
P2	43 anos	Letras	Gestão, Orientação e Coordenação Pedagógica	17 anos	17 anos

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Nota: P1 – professora 1; P2 – professora 2.

Como é possível notar, as docentes têm, respectivamente, 30 e 43 anos de idade e ambas possuem formação superior em Letras, além de P1 ser graduada em Jornalismo. As professoras possuem, ainda, especialização na área da educação: P1 em Metodologia do Ensino; P2 em Gestão, Orientação e Coordenação Pedagógica.

O tempo de atuação de cada uma na escola e em turmas do 6º ano do EF é distinto: a primeira atua há três anos nessa UEB e na referida série; a segunda, há mais de dez anos. As docentes também informaram que trabalham somente nessa instituição de ensino e que são servidoras efetivas do quadro da Prefeitura Municipal de São Luís-MA.

#### 4.4 O processo de coleta de dados

No campo de pesquisa, realizamos a coleta de dados seguindo as etapas que propomos para este estudo, por meio da técnica de observação e da entrevista. Considerando a flexibilização do distanciamento social, inicialmente, observamos o espaço escolar da UEB Ministro Carlos Madeira. Durante a observação, dialogamos com o gestor geral e uma coordenadora pedagógica para coletarmos informações sobre a escola, isto é, funcionamento, estrutura, organização e trabalho pedagógico.

Posteriormente, realizamos entrevistas com o objetivo de identificarmos as concepções teóricas que fundamentam o trabalho do professor de Língua Portuguesa do 6º ano do EF no ensino da leitura e suas implicações para a formação de leitores. Vale ressaltar que, em virtude do contexto pandêmico de Covid-19 e da reforma da escola campo de pesquisa, a realização da entrevista foi feita de maneira remota no dia 11 de maio de 2022, por meio da plataforma *Google Meet*.

Assim, buscamos obter informações, junto às professoras participantes, acerca das suas concepções de linguagem, língua e leitura e das suas práticas pedagógicas em relação à leitura — métodos, estratégias e materiais adotados; gêneros textuais mais utilizados; atividades realizadas e outros aspectos pertinentes. Cabe dizer que a entrevista consiste em um instrumento de interação social com a qual é possível obter informações sobre uma dada realidade a partir da fala de sujeitos que a vivenciam (CRUZ NETO, 2009).

A entrevista, ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, abre espaço para os entrevistados manifestarem seus pontos de vista, o que nos propiciou compreender como a leitura é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa na UEB campo de pesquisa. Devido à sua flexibilidade, usamos a entrevista semiestruturada e elaboramos um roteiro com perguntas que puderam ser ajustadas à interação com os entrevistados. Formulamos e organizamos as perguntas do roteiro de entrevista (Apêndice C) a partir de 20 (vinte) tópicos ancorados nos eixos de estudo adotados: língua/linguagem, mediação pedagógica e práticas de leitura — conforme demonstra o quadro a seguir.

**Quadro 2 – Tópicos que compõem o roteiro de entrevista**

<b>Eixos de estudo</b>	<b>Tópicos levantados na entrevista</b>
<b>Língua/linguagem</b>	1. Concepção de língua/linguagem
	2. Concepção de texto
	3. Concepção de leitura
	4. Perspectiva teórica adotada
	5. Conhecimento da perspectiva sociointeracionista
<b>Mediação pedagógica</b>	6. Abordagem pedagógica da leitura
	7. Ensino remoto de leitura
	8. Materiais e recursos utilizados
	9. Estratégias de leitura trabalhadas
	10. Percepção dos interesses dos alunos
	11. Percepção das dificuldades dos alunos
	12. Dificuldades docentes no ensino da leitura
	13. Mediação pedagógica para a formação leitora
	14. Participação em eventos sobre leitura
<b>Práticas de leitura</b>	15. Sequências e gêneros textuais trabalhados
	16. Sequências e gêneros textuais preferenciados
	17. Funcionamento da biblioteca escolar
	18. Ações de leitura na escola
	19. Hábitos de leitura das professoras
	20. Expectativas quanto ao produto da pesquisa

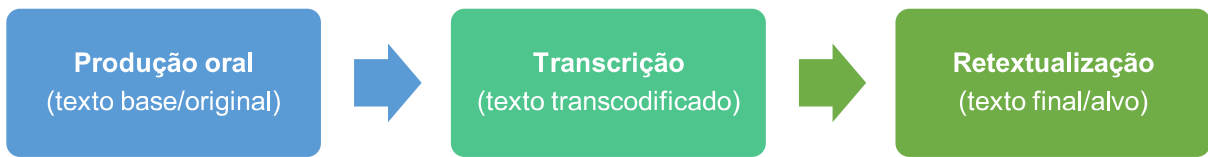
Fonte: dados da pesquisa (2022).

Para registrar os dados coletados, gravamos as entrevistas em áudio e as formalizamos por meio do TCLE (Apêndice B). Desse modo, foi possível analisarmos as concepções teóricas que fundamentam o trabalho docente no ensino da leitura, no 6º ano do EF, bem como as atividades e estratégias desenvolvidas pelas professoras (P1 e P2).

#### **4.5 Retextualização e análise dos dados da pesquisa**

O tratamento dos dados obtidos na entrevista foi realizado em duas partes: I – transcrição das informações coletadas; II – análise desses informes. Assim, após a realização da entrevista oral junto às professoras da UEB Ministro Carlos Madeira, executamos a transcrição dos dados obtidos com base no modelo preconizado por Marcuschi (2010), que abrange três etapas na passagem do texto oral para o escrito (Figura 2), como ilustramos a seguir:

**Figura 2 – Passagem do texto oral para o escrito**



Fonte: adaptado de Marcuschi (2010).

No processo ilustrado, a primeira etapa refere-se à produção oral, ou seja, ao texto produzido oralmente em uma situação específica — neste caso, na entrevista com as professoras de Língua Portuguesa. Esse texto, geralmente gravado em áudio, é chamado “texto base”, pois é a partir dele que se desenvolvem as demais fases. Na segunda etapa, temos a transcrição, que está relacionada ao “texto transcodificado”, isto é, passado do código sonoro para o grafemático, dotado de marcas interacionais e sem ajustes ortogramaticais (MARCUSCHI, 2010).

Entre a primeira e a segunda etapa, temos a compreensão da produção oral de maneira nítida (sem ruídos, falhas e má qualidade do áudio), que se estende até a fase final. A terceira e última etapa diz respeito à retextualização, ou seja, à adequação textual às normas ortogramaticais e aos propósitos do estudo, para chegar ao “texto final” ou “texto-alvo” (MARCUSCHI, 2010).

É pertinente assinalar que as duas últimas etapas podem ser realizadas na ordenação indicada ou, ainda, de maneira articulada ou reordenada (MARCUSCHI, 2010) — essa flexibilidade é o que justifica a escolha desse modelo neste estudo. À vista disso, executamos a transcrição e a retextualização de modo integrado, com o devido cuidado para não alterarmos o conteúdo do texto base, sobretudo na terceira etapa.

A retextualização envolve um leque de operações de natureza cognitiva, linguística e textual-discursiva, que podem ser mescladas, alteradas ou suprimidas, conforme os objetivos adotados. As operações de retextualização são organizadas, por Marcuschi (2010), em dois grupos: I – atividades de regularização e idealização linguística; II – atividades de transformação textual-discursiva (Quadro 3).

**Quadro 3 – Operações de retextualização**

Operações	Atividades e estratégias	
Regularização e idealização linguística	1ª	Eliminação de marcas interacionais, hesitações e partes de palavras.
	2ª	Introdução de pontuação diacrítica e formal.
	3ª	Retirada de repetições, replicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).
	4ª	Introdução de paragrafação e pontuação detalhada.
Transformação textual-discursiva	5ª	Introdução de marcas metalinguísticas para referenciar contextos e ações.
	6ª	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos.
	7ª	Tratamento estilístico com a seleção de novas estruturas sintáticas e palavras.
	8ª	Reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa.
	9ª	Agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Fonte: adaptado de Marcuschi (2010).

Na transposição do texto base para o final (Apêndices D e E), efetuamos, nas operações de regularização e idealização, as atividades de eliminação e inserção (da 1ª à 4ª), seguindo o registro padrão da língua. Nas operações de transformação, executamos apenas atividades de substituição e reordenação (5ª e 6ª); suprimimos as demais (da 7ª à 9ª) por abarcarem a substituição lexical, a reordenação estilística, o acréscimo informacional, a redistribuição de tópicos discursivos e a condensação de ideias — ações que poderiam comprometer o teor das respostas de P1 e P2.

Após a retextualização das respostas fornecidas pelas professoras (P1 e P2), organizamos esses dados em quadros para analisá-los de modo mais sistemático. Posteriormente, realizamos a análise com base nos referenciais teóricos adotados, considerando autores que abordam a linguagem verbal como forma de interação e a língua como atividade dialógica e que estudam a leitura na ótica sociointeracionista. Além disso, embasamo-nos em documentos curriculares nacionais voltados para os anos finais do EF, precisamente para o 6º ano, como a nova BNCC.

Em suma, para melhor explicitar as ações metodológicas empreendidas no tratamento das informações obtidas por meio da entrevista, evidenciamos, no quadro a seguir, os procedimentos de geração e análise de dados utilizados, relacionando-os aos dois primeiros objetivos específicos deste estudo.

**Quadro 4** – Síntese metodológica em relação aos objetivos da pesquisa

Objetivos específicos	Técnicas de geração de dados	Tratamentos dos dados	Categorias de análise
Identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da UEB Ministro Carlos Madeira, no ensino da leitura.	Entrevista semiestruturada.	- Retextualização da entrevista oral; - Análise dos dados com base no aporte teórico.	Concepções teóricas que fundamentam o trabalho docente.
Analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores, no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos.	Entrevista semiestruturada.	- Retextualização da entrevista oral; - Análise dos dados com base no aporte teórico.	Estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura.

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Levando em conta os objetivos específicos citados, em conformidade com as respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas e os eixos abordados neste estudo (língua/linguagem, mediação pedagógica e práticas de leitura), elencamos as seguintes categorias de análise: I – concepções teóricas que fundamental o trabalho docente; II – estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura.

Cabe salientar que o terceiro objetivo específico está diretamente relacionado à criação do caderno de orientações pedagógicas, com base nas informações obtidas nas entrevistas, o qual será descrito sucintamente no tópico a seguir.

#### 4.6 Descrição do produto da pesquisa

Após a aplicação e a análise das entrevistas efetuadas junto às professoras de Língua Portuguesa do 6º ano do EF da UEB Ministro Carlos Madeira, desenvolvemos o produto da pesquisa. Contudo, é importante destacar que, devido aos protocolos de segurança sanitária e às medidas de isolamento social vigentes para a contenção da Covid-19, tal produto consiste em uma proposta de aplicabilidade, conforme dispõe a Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA (UFMA, 2020).

Desse modo, considerando o contexto pandêmico, apresentamos o produto da pesquisa na forma de um caderno de orientações pedagógicas, ou seja, um material para orientação e apoio ao trabalho docente (SANTOS, 2020) — neste caso, como material a ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa para trabalharem a leitura na perspectiva sociointeracionista da língua/linguagem.

Na elaboração desse produto, além da literatura especializada, levamos em conta os dados obtidos nas entrevistas, para propormos atividades que se adequem às demandas de ensino e que possam ser operacionalizadas, em sala de aula, pelas professoras participantes da pesquisa. Na composição dessas atividades, utilizamos anúncios publicitários, por ser um gênero que circula no campo jornalístico-midiático, uma das esferas de uso da linguagem<sup>5</sup> citadas na BNCC (BRASIL, 2018) e na qual se encontram os gêneros publicitários.

Além disso, a escolha por esse gênero textual se deu em razão da sua ampla circulação tanto no formato impresso, em espaços físicos comumente frequentados como supermercados, lojas, shoppings etc., quanto no formato digital, em websites e redes sociais como Instagram, Twitter, Facebook e TikTok — o que pode despertar o interesse dos alunos nas atividades de leitura propostas. Assim, é possível estimular ou ampliar a participação dos estudantes nas práticas de leitura, além de propiciar a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.

Outra motivação que tivemos foi a percepção, com base nas entrevistas feitas junto às docentes participantes, de que os alunos do 6º ano do EF da UEB Ministro Carlos Madeira preferem ler textos que contêm imagens. Apesar de as professoras evidenciarem a predileção desses alunos por histórias em quadrinho (HQs), optamos pelo anúncio publicitário para dinamizar a prática de leitura e expandir o repertório de conhecimentos sobre gêneros textuais, na medida em que possibilita trabalhar com a “[...] multissemiose dos textos e com as várias mídias [...]” (BRASIL, 2018, p. 137).

Dessa maneira, no produto da pesquisa, propomos um trabalho de leitura com esse gênero, sugerindo encaminhamentos metodológicos diferenciados e momentos de trabalho individual e coletivo, visando a um ensino capaz de promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem. Para subsidiar o ensino da leitura, organizamos o caderno de orientações pedagógicas da seguinte maneira:

- *Introdução*: apresentamos de forma prévia e sintética algumas concepções que embasam a nossa proposta e destacamos a organização do material, a fim de impulsionar a discussão sobre o ensino da leitura como interação;
- *Perspectiva sociointeracionista*: pressupostos e contribuições no processo de leitura: ressaltamos as bases teóricas do material, abordando as noções

---

<sup>5</sup> A BNCC destaca quatro campos/esferas de uso da linguagem, a saber: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública (BRASIL, 2018).

de língua e linguagem adotadas, discorremos a respeito do funcionamento enunciativo da língua a partir da ótica bakhtiniana e enfatizamos algumas concepções de leitura e suas implicações no ensino;

- *Estratégias para o ensino da leitura*: tratamos das estratégias mobilizadas na leitura, enfocando as estratégias metacognitivas, suas noções, etapas e principais operações;
- *Proposta de intervenção pedagógica em leitura*: propomos uma atividade de leitura organizada em três módulos voltados ao gênero anúncio publicitário e evidenciamos as reflexões que emergiram ao longo do planejamento e da formulação desse material;
- *Considerações finais*: realizamos alguns apontamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem e da leitura na perspectiva sociointeracionista, com base no que discutimos ao longo do caderno de orientações pedagógicas.

Com tal organização, intentamos auxiliar as professoras na promoção de um ensino mais interativo, que contribua no processo de leitura para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos seus alunos. Isso porque o aluno aprende a partir do momento em que pensa, reflete, questiona e compartilha suas ideias com o professor e seus colegas de turma, em uma ação colaborativa.

Ler e compreender são, portanto, habilidades que precisam ser estimuladas para que os estudantes acionem os conhecimentos que já possuem e assumam um papel ativo na construção de outros saberes. Com esse enfoque, disponibilizamos o caderno de orientações pedagógicas às docentes por e-mail em formato digital (.pdf) e o entregamos presencialmente, isto é, na “UEB Ministro Carlos Madeira”, no formato impresso.



## **5 ENSINO DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: mediação pedagógica no 6º ano do Ensino Fundamental**

Considerando os objetivos propostos nesta dissertação, em conformidade com as respostas fornecidas pelas professoras entrevistadas e os eixos abordados nesta pesquisa (língua/linguagem, mediação pedagógica e práticas de leitura), elencamos as seguintes categorias de análise: concepções teóricas que fundamentam o trabalho docente; estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura. Essas categorias englobam, especificamente, os seguintes tópicos:

- as concepções de língua/linguagem, texto e leitura adotadas; a perspectiva teórica utilizada; e o conhecimento da perspectiva sociointeracionista;
- a abordagem pedagógica da leitura; o ensino remoto de leitura; os materiais e recursos utilizados; as estratégias de leitura trabalhadas; a percepção de interesses e dificuldades dos alunos; as dificuldades docentes no ensino da leitura; a mediação pedagógica para a formação leitora; a participação em eventos sobre leitura; as sequências e os gêneros textuais trabalhados; as sequências e os gêneros textuais preferenciados; a forma de funcionamento da biblioteca escolar; as ações de leitura na escola; os hábitos de leitura das professoras; e as expectativas quanto ao produto da pesquisa.

Assim, organizamos esta seção em duas subseções nas quais nos deteremos sobre cada categoria de análise e os aspectos nelas implicados. Os dados coletados e analisados foram cruciais para a compreensão de como a leitura é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa na UEB Ministro Carlos Madeira. Tal compreensão, por sua vez, nos ajudou a planejar e elaborar o caderno de orientações pedagógicas, de acordo com as demandas levantadas pelas professoras e identificadas em suas falas, visando à sua aplicabilidade no contexto escolar.

### **5.1 Concepções teóricas que fundamentam o trabalho docente**

Durante a entrevista, ao questionarmos as professoras sobre o que entendem por língua e linguagem, constatamos, em P1 e P2, uma concepção mais próxima da noção de língua como sistema e de linguagem como comunicação:

**P1:** Língua é o conjunto de sons e falas que nós utilizamos para a oralidade, e a linguagem é o conjunto de sons que desenvolve estruturas já voltadas para as questões cognitivas, que o leitor constrói a partir da sua própria língua (informação verbal)<sup>6</sup>.

**P2:** A linguagem é mais ampla, é a comunicação como todo, enquanto a língua é apenas um sistema das diversas maneiras que existem de comunicação, já a linguagem está para além disso, ou seja, é interação, é a relação entre as pessoas, vai além das palavras. Já a língua é um sistema mais organizado, mais limitado, inclusive de comunicação (informação verbal)<sup>7</sup>.

Como é possível notar, o entendimento de P1 relaciona língua e linguagem a um conjunto de sons utilizado para a comunicação oral e estruturado cognitivamente. Em P2, também notamos uma visão semelhante, embora a entrevistada destaque a linguagem não como sistema, mas como interação que transpõe a fala e a escrita, ou seja, a modalidade verbal. Contudo, essa interação não parece se estender à língua, que é apontada como um mero sistema comunicativo, valorizando a sua organização e deixando de lado o seu caráter sociointerativo.

Essas noções corroboram o que afirma Antunes (2009) quando diz que, nas escolas brasileiras, ainda predomina a concepção de língua como sistema abstrato. Além disso, observamos que tais noções se esquadram na visão de linguagem como instrumento de comunicação. Como indicamos na seção 2.1, essa visão, pautada em Saussure, associa a linguagem a um meio de comunicação e admite a língua como código e sistema de signos (GOMES, 2013).

Por estar vinculada ao ensino descritivo, essa visão reduz a aprendizagem à apreensão do código linguístico por meio do conhecimento alfabético e gramatical, o que restringe a língua — oralidade, escrita e leitura — a atividades de codificação e decodificação. Com base em Antunes (2009), podemos afirmar que, nesse ensino, o foco recai sobre o domínio de categorias e nomenclaturas gramaticais, e não sobre o uso autêntico e significativo da linguagem, verbal e multimodal.

Já na segunda pergunta da entrevista, verificamos, nas respostas de P1 e P2, que essa visão de língua e linguagem também se estende ao texto, pois as noções pontuadas pelas docentes enfocam a estrutura textual e seu aspecto informacional.

---

<sup>6</sup> Entrevista realizada no dia 11 de maio de 2022, junto à professora participante P1, da UEB Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA.

<sup>7</sup> Entrevista realizada no dia 11 de maio de 2022, junto à professora participante P2, da UEB Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA.

**P1:** Texto é uma estrutura desenvolvida pela linguagem, que traz informações que podem ampliar a oralidade a partir do sistema de entendimento que você tem baseado no que é lido (informação verbal).

**P2:** Textos são blocos informativos que podem ser formados por palavras, ou não. Inclusive, esse é um ponto que eu sempre ressalto aos alunos, pois, quando falamos sobre texto, não nos referimos somente àquele texto formado por palavras, mas também formado por imagens. Na verdade, o texto está mais relacionado à linguagem do que à língua em si (informação verbal).

Assim como nas noções de língua e linguagem, notamos, em ambas as falas, um entendimento mais atrelado ao aspecto estrutural e formal. Em P1, o texto é tido literalmente como estrutura; já em P2, enfatiza-se a composição textual. No entanto, esse entendimento acaba sendo reducionista, se considerarmos o que concebem os documentos oficiais de educação, a exemplo dos PCNs, em que o texto é visto como resultado de uma atividade discursiva (BRASIL, 1998).

Desse modo, mesmo obedecendo a convenções formais e tendo uma estrutura parcialmente estável e previsível que se materializa em gêneros do discurso, o texto não se limita ao aspecto estrutural e formal, pois até mesmo a sua estrutura é flexível e pode ser alterada em função do contexto ou da finalidade comunicativa (BAKHTIN, 2015). Em razão disso, de acordo com Marcuschi (2008, p. 61), devemos considerá-lo “[...] em seu aspecto tanto organizacional interno como [em] seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.”.

Nas noções de texto levantadas pelas professoras, também chamou atenção a utilização do termo “linguagem”. Em P1, esse uso remete à linguagem verbal, e não à linguagem em sua diversidade, o que é visível inclusive na primeira pergunta quando a docente conceitua a linguagem como “conjunto de sons”. Em P2, tal termo abrange tanto a linguagem verbal (palavras) quanto a visual (imagens). Então, podemos dizer que a noção de P2 está mais próxima do que preconiza a BNCC no componente de Língua Portuguesa do EF, cujo eixo é o texto verbal e multissemiótico, tendo em vista o uso significativo de diferentes linguagens (BRASIL, 2018).

Outro aspecto percebido, em P1 e P2, foi o destaque conferido à informação. Esse enfoque, porém, contrapõe-se ao que salientam autores como Antunes (2014), Kleiman (2004) e Marcuschi (2008), de que o texto vai além da troca ou transmissão linear de informações, uma vez que a principal finalidade da linguagem é a inserção social e o mútuo entendimento. Portanto, o texto não se esgota na “[...] passagem de

uma mensagem, um simples *dizer de uma pessoa a outra*.” (ANTUNES, 2014, p. 20, grifo da autora); ele é, acima de tudo, um modo de agir com e para o outro.

Na terceira pergunta da entrevista, ao questionarmos as professoras sobre o que é leitura, qual a sua importância no contexto intra e extraescolar e o que significa ser leitor, não foram respondidas todas as indagações e foram priorizadas as noções de leitura e leitor.

**P1:** A leitura é o mecanismo que desenvolve os seres humanos de modo geral, pois, por intermédio da leitura, tem-se o desenvolvimento de mundo, de fala, em que muitas habilidades passam a ser desenvolvidas. Ser leitor é estar em constante contato com a leitura (informação verbal).

**P2:** O leitor é aquele que é proficiente nesse processo de compreensão e relação com o texto (informação verbal).

Notamos, em P1, uma maior preocupação em explicar o que é leitura ligando-a à ideia de desenvolvimento individual e social dos sujeitos. Além disso, ao concebê-la como mecanismo, remete-se a habilidades, sem, contudo, delimitá-las. Novamente, observamos o destaque conferido à oralidade e sua manifestação (a fala), o que pode aludir, principalmente, a habilidades relacionadas à expressão e comunicação oral, as quais seriam pertinentes à recepção/escuta de textos orais.

Todavia, precisamos ter em mente que, quando se trata de leitura, devem ser desenvolvidas várias habilidades na “[...] interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018, p. 71), conforme dispõe a BNCC. Por sua vez, a noção de leitor demarcada por P1 remete a um sujeito que lê continuamente, o que pressupõe o desenvolvimento de um hábito e do gosto pela leitura.

Já para P2, a noção de leitor se associa à ideia de proficiência, ao processo de compreensão e à relação com o texto. Essa associação implica um sujeito capaz de atribuir sentidos ao que está lendo, relacionando o que sabe sobre o autor, o gênero, o tema tratado etc. Porém, se considerarmos as respostas da primeira e da segunda pergunta da entrevista, fica evidente que essa noção se aproxima mais da concepção de língua como atividade interativa (e não como sistema) e do texto como unidade de sentido oriunda dessa interação (e não como bloco informativo).

Na quarta pergunta da entrevista, ao indagarmos as professoras a respeito das perspectivas teóricas que fundamentam o seu trabalho no ensino da leitura, notamos a valorização da realidade e dos conhecimentos prévios dos alunos, em consonância

com as bases teóricas expressas nos documentos oficiais de educação em vigor, tais como os PCNs e a BNCC.

**P1:** Nós trabalhamos dentro de uma proposta metodológica voltada para o cotidiano do aluno. Por isso, utilizamos textos do dia a dia, para que possamos desenvolver, dentro da proposta textual, o ensino da leitura, da gramática, ou seja, tudo aquilo que envolve o contexto linguístico (informação verbal).

**P2:** Eu sempre me baseio na perspectiva interacionista, desde o planejamento, em que buscamos compreender quem é meu aluno, qual é o tipo de leitura dele e o contexto em que se encontra inserido fora do ambiente escolar. A partir disso, apresentamos o texto a ele, e assim ocorre a interação entre o texto, o leitor e o autor, que é de onde vêm as condições de produção do texto. Por serem alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, buscamos sempre partir da ideia interacionista, de modo a trabalhar a interação deles com o texto, mais do que a produção de um novo discurso (informação verbal).

Em P1, percebemos que a perspectiva adotada no trabalho com a leitura está alinhada ao que estabelece a BNCC a respeito da importância de valorizar e explorar diversas práticas de linguagem, em suas manifestações locais e universais (BRASIL, 2018). Nesse bojo, reiteramos a necessidade de considerar nas atividades de leitura distintos campos de uso da linguagem, contemplando não só o cânone, mas também o popular, a cultura de massa, a cultura digital etc. (BRASIL, 2018; ROJO, 2009).

Em contrapartida, na fala de P1, chamou atenção o uso de textos do dia a dia para ensinar gramática. No tocante a isso, concordamos com Antunes (2014) quando diz que é preciso ter cautela para que os textos não sejam utilizados, em sala de aula, como pretexto para a estrita abordagem de aspectos gramaticais. Do mesmo modo, a BNCC sustenta que o estudo da gramática não tem um fim em si mesmo, devendo ser feito “[...] sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita [...]” (BRASIL, 2018, p. 245).

Em P2, verificamos a adoção da perspectiva interacionista, em sintonia com o que propomos neste trabalho e na esteira da BNCC e dos PCNs<sup>8</sup>. Conforme exposto pela docente, leva-se em conta a realidade dos alunos e o repertório deles de leitura para conduzir essa prática em sala de aula, por meio da interação entre leitor, texto e autor. A professora relatou, inclusive, que essa interação é priorizada em detrimento

---

<sup>8</sup> Durante a leitura de documentos oficiais de educação, não constatamos menção explícita, nos PCNs de Língua Portuguesa, à teoria bakhtiniana, porém notamos, na bibliografia, referências de Bakhtin e observamos um discurso condizente com o que pressupõe essa perspectiva teórica, ao tratar do uso da linguagem sob um prisma dialógico e interativo, sendo esse uso considerado o ponto de partida e de chegada do processo de ensino (BRASIL, 1998).

da “produção de um novo discurso” — o que nos induz ao entendimento de que não se promove a leitura mirando estritamente à escrita.

Essa abordagem condiz com o que recomenda Kleiman (2004) sobre como a leitura deve ser trabalhada na escola, ou seja, como uma atividade a ser ensinada, e não como pretexto. Segundo a autora, é pela interação que se constrói o sentido do texto, e a mediação docente pode ajudar os leitores menos experientes a alcançarem a compreensão. Todavia, ainda é comum a inclusão dessa prática de linguagem em unidades de Língua Portuguesa que visam apenas à realização de outras atividades, como a análise gramatical ou a produção textual ligada ao tema do que foi lido.

Portanto, a leitura como pretexto invalida o sentido do texto como um todo, ao reforçar que o seu valor está na decodificação ou no uso que se faz dele em outras práticas, como a oralidade e a escrita (KLEIMAN, 2004). A fala da professora indica que o seu trabalho com a leitura não segue essa linha, pois se atém à interação com o texto, partindo do que o aluno conhece. Assim, podemos supor que tal abordagem também é condizente com Solé (1998), ao frisar que devemos nos atentar ao que o estudante já sabe, a fim de motivá-lo e facilitar a progressão da sua aprendizagem.

Na quinta pergunta da entrevista, ao indagarmos as professoras a respeito do que entendem pela perspectiva sociointeracionista da linguagem, notamos que esse prisma teórico é associado ao contexto intra e extraescolar dos alunos.

**P1:** Linguagem é interação, e sociointeracionista é exatamente essa relação social do leitor com aquilo que ele lê a partir do contexto em que está inserido, seja no ambiente escolar ou fora dele. Essa perspectiva sociointeracionista não está dissociada do dia a dia do aluno, do conhecimento de mundo que ele possui, para com a estrutura textual trabalhada dentro da sala de aula (informação verbal).

**P2:** É a abordagem que procura analisar os diferentes contextos em que o aluno está inserido. Desse modo, buscamos fazer com que esses contextos conversem entre si: o contexto do aluno, o contexto do momento de aprendizado na escola e o contexto em que o texto foi criado, e a partir disso buscamos construir uma nova significação (informação verbal).

Ao expor a sua percepção acerca do sociointeracionismo, P1 evidencia que a relação do leitor com o texto é constituída pelo contexto social e pelo conhecimento prévio (enciclopédico). Entretanto, no início da sua fala, podemos observar a menção à outra noção de linguagem, como interação, distinguindo-se da citada anteriormente, como conjunto de sons, visto que, na primeira pergunta da entrevista, essa noção se

aproxima da concepção saussuriana, mas, na pergunta em pauta, alinha-se à ótica bakhtiniana.

O entendimento da professora sobre a perspectiva sociointeracionista está de acordo com Antunes (2009, 2014) e Marcuschi (2008), respaldados em Bakhtin, de que essa linha teórica enfoca a interação, a relação do sujeito com os outros e o seu entorno. Apesar de P1 remeter à leitura na sua resposta, é preciso ter em mente que o sociointeracionismo também abrange outras práticas de linguagem, ou seja, toda e qualquer ação de linguagem realizada de forma colaborativa e responsiva.

Já em P2, verificamos que a docente atrela o sociointeracionismo ao contexto, não como uma dimensão, mas como escopo, cuja análise ressignificaria o processo de ensino-aprendizagem. Valendo-se desse entendimento, são apontados diferentes tipos de contexto que exercem um importante papel nesse processo: o do aluno, o da escola e o das condições de produção textual. Além disso, em sua fala, a professora destaca que procura estabelecer um diálogo entre tais contextos.

Daí podemos depreender que o trabalho pedagógico de P2 também se pauta na perspectiva sociointeracionista. Isso porque o contexto é uma dimensão basilar, uma vez que a linguagem se constitui histórica, social e culturalmente em contextos determinados, nos quais os sujeitos interagem entre si (ANTUNES, 2014; BAKHTIN, 2015). Trata-se, nas palavras de Marcuschi (2008), de uma atividade essencialmente situada, que não se realiza fora de um contexto e de situações interativas.

Todavia, se considerarmos respostas anteriores, é perceptível que nem todas as noções apresentadas por P2, como a de língua e texto, se alinham a esse prisma teórico. Cabe pontuar que, nesta análise, não queremos invalidar outras teorias, mas admitimos a premissa, defendida por Antunes (2009), de que a concepção que temos a respeito da língua e da linguagem é o ponto de partida para a nossa prática em sala de aula: o que fazemos, deixamos de fazer, priorizamos ou descartamos. Por isso, é importante termos uma visão teórica e metodológica consistente.

## **5.2 Estratégias e atividades desenvolvidas no ensino da leitura**

Além disso, é de grande importância compreender que a partir de um trabalho racional, fundamentado acima de tudo, na perspectiva sociointeracionista da leitura, nos estudos dos gêneros, destacando as práticas sociais neles interligadas, utilizando como recursos as estratégias de leitura, podemos contribuir para suavização das

deficiências sinalizadas e constatadas pelos alunos, não apenas em sua conjuntura empírica, mas também nas avaliações sistêmicas, de forma a alcançar resultados satisfatórios do ensino de leitura (MARCUSCHI, 2008).

É válido destacar que para a obtenção do sucesso, de acordo com Barbosa (2013) torna-se necessário ainda, oportunizar um ambiente de aprendizagem que contribua para a formação de um aluno ativo e autônomo. Portanto, é propício que o professor enquanto agente de transformação, repense seu papel junto a esse processo. Uma vez que o trabalho com a leitura na perspectiva sociointeracionista tem muito a contribuir, no entanto, só com a mediação do professor e com uma proposta de trabalho interventivo consistente.

Sendo assim, essa contribuição no processo de mediação entre o aluno e o texto é pertinente. Uma vez que é por meio das observações e do direcionamento do professor, que o aluno estará mais consciente de sua leitura e poderá se tornar um leitor de textos autônomo (BARBOSA, 2013).

É inquestionável que, em uma proposta de ensino eficiente, o primeiro passo é o planejamento de todas as etapas que envolvem o processo. Elas devem ser cuidadosamente organizadas, desde as atribuições dos sujeitos envolvidos, até a escolha dos textos e atividades que nortearão as aulas. Assim, a partir de um planejamento consciente, espera-se a formação de um aluno crítico, capaz de ler e escrever de forma produtiva (ANTUNES, 2009).

As contribuições teóricas são diversas e relevantes. Nesse contexto, a intervenção é uma alternativa de grande importância, pois é preciso tornar o processo de ensino mais facilmente compreensível para o aluno.

Franco nos deixa uma reflexão ao afirmar que:

[...] é preciso reconhecer que a ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado das concepções de mundo, de vida e de existência dos sujeitos da prática. (FRANCO, 2012, p. 187).

Para Antunes (2009), a leitura expressa respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previstos nas sociedades, sejam



letradas ou não. A leitura permite que o cidadão obtenha informações da sociedade em que vive. Sendo a leitura um direito do cidadão, esta pesquisa, por meio da proposta de atividades de leitura, garante aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, um ensino de leitura que desenvolva sua competência leitora e sua consciência cognitiva.

Desse modo, passa-se a compreender ainda que, por meio de um ensino de leitura sequenciado e sociointerativo que os alunos têm a oportunidade de participar da sociedade de forma crítica e autônoma, podendo opinar, criticar, concordar ou discordar das situações nas quais estão inseridos (ANTUNES, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), afirmam que no ensino de língua portuguesa a língua é um sistema de signos histórico e social e é ela que permite ao ser humano dar significado ao mundo e a realidade. Sua aprendizagem não corresponde apenas só a aprender as palavras, mas a aprender os significados culturais e, por meio deles, também saber as formas pelas quais indivíduos de seu contexto compreendem e interpretam a realidade (BRASIL, 1998).

Mesmo que o indivíduo tenha domínio do sistema simbólico, ou seja, o domínio das letras para que ele tenha participação social, é necessário que ele possua, também o domínio da linguagem. Diante desse princípio, os PCN definem que a linguagem é:

Uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Homens e mulheres interagem pela linguagem seja numa conversa formal ou informal (BRASIL, 1998).

A BNCC, tem como objetivo atualizar as práticas de linguagem ocorridas neste século. A proposta da BNCC:

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a relacionar o texto ao contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura e escuta e produção de texto em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65).

Diante do que afirmam os documentos acima, fica evidente a importância da interação no ensino e escrita e da relevância de concepções sociointeracionista no

ensino de leitura, bem como estratégias de leitura pelas quais o aprendiz seja capaz de agir de forma crítica e reflexiva na sociedade.

A concepção sociointeracionista é um processo de interação entre autor e leitor mediado pelo texto. Para Marcushi:

Uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, [...] é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples. (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Corroborando com a importância que tem a concepção sociointeracionista, Koch e Elias (2007) afirmam que as concepções de leitura circulam em torno da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que adotem. Dependendo da situação, o foco da leitura pode incidir sobre o autor, sobre o leitor e sobre a interação autor-texto-leitor. Segundo as autoras a concepção de leitura com foco no autor, leva em consideração as suas ideias, cabendo ao leitor apenas captá-las, tratando-se de uma concepção cognitiva (KOCH; ELIAS, 2007).

Ainda, segundo Koch e Elias (2007), a leitura com foco no texto permite ao leitor apenas o reconhecimento da estrutura do texto. Essa concepção é pautada no estruturalismo, ou seja, o leitor segue a sequência composicional do texto, reconhecendo apenas palavras e estruturas. A leitura com foco no autor-texto-leitor é concebida com um processo interativo, no qual o leitor em interação com o texto constrói o sentido através das informações implícitas e explícitas, resultando na compreensão. Essa concepção de leitura focada na interação permite que o professor utilize estratégias em que o aluno é capaz de dialogar com o texto, desenvolvendo, assim, sua consciência crítica.

Desse modo, percebe-se que a leitura só tem significado quando acontece por meio da interação entre autor, leitor, texto e o contexto no qual está inserido. Kleiman (2004) afirma que no contexto escolar o que se percebe, são alunos desmotivados, sem interesse pela prática da leitura, se limitando a serem apenas meros decodificadores de letras. Logo, sendo a leitura uma prática social, é papel da escola proporcionar ao aluno um ensino de leitura que acima de tudo, desenvolva seu senso crítico e o permita interagir na sociedade.

Ferrarezy e Carvalho (2017) afirmam que ler, escrever, ouvir e falar são objetivos principais do ensino na Educação Básica, mas ler não é, simplesmente, ser

capaz de decifrar letras de um alfabeto, é principalmente ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele e retirar dele o que interessa para a vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente no texto e na realidade, a partir do seu estudo.

A escola deve ser um espaço de construção de cidadania e a leitura uma prática para desenvolver leitores que possam compreender e intervir no seu universo. Porém, as ações que envolvem a prática da leitura na escola não apresentam objetivos específicos para esse fim. Atualmente, no que diz respeito à leitura, a função da escola não se destina a formar leitores proficientes, mas a formar alunos que, incessantemente, acumulam informações, acessando inúmeras fontes sem estabelecer sentido para o que foi adquirido (FERRAREZI; CARVALHO, 2017).

Para Antunes (2009) tradicionalmente, as atividades com leitura em sala de aula têm se constituído por exercícios de decodificação da escrita. Para a autora, essas atividades não levam em conta o aspecto da interação verbal, configuram-se, apenas como exercícios de leitura desvinculados dos usos sociais do cotidiano. Ferrarezi e Carvalho (2017) corroboram com o pensamento de Antunes quando afirmam que:

A escola deixou de cumprir seu real papel, ela deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas! O texto deixou de ser texto e virou pretexto. Agora, o texto ferido, ou seus pedaços, só serve para fazer alguma coisa depois, alguma coisa que deve evidentemente, ser melhor do que o próprio texto. (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 13).

As discussões sobre o ensino de leitura e escrita tem acontecido com frequência, mas pouco se tem apresentado em relação às estratégias de leitura que sejam eficazes e possibilitem aos professores formarem alunos leitores proficientes. Solé (1998) afirma que um dos desafios da escola é fazer com que os alunos leiam com proficiência, pois o aprendizado da leitura é imprescindível para agir com autonomia na sociedade letrada.

O ensino de leitura ocupa um lugar privilegiado no que tange ao ensino-aprendizagem, porém é necessário que a escola realize a prática de leitura como algo mais amplo do que apenas decifrar (BARBOSA, 2013).

Na perspectiva sociointeracionista, as práticas pedagógicas para o desenvolvimento do estudante são voltadas para a ludicidade, dimensionada para o trabalho coletivo e a promoção da autonomia.

Barbosa (2013) sinaliza que é fundamental que os conteúdos a serem desenvolvidos possam dialogar ou interagir com a vivência do aluno. Além disso, a perspectiva sociointeracionista nunca desconsidera as experiências e os conhecimentos expressados pelo aluno, visto que, a partir desse momento, o professor possa fomentar a criação do conhecimento pelo aluno, através da validação da bagagem sociocultural apresentada pelo aluno, de modo a desenvolver suas potencialidades junto ao meio físico e social.

Em meio a isso, percebe-se que de fato a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo alcança informações, habilidades, atitudes e valores, a partir do contato com a realidade, com o ambiente e com as outras pessoas.

O sociointeracionismo pressupõe práticas educativas diferenciadas que impreterivelmente trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos à cognição [...] utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. O aluno precisa sentir-se convidado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica e transformadora (OLIVEIRA, 2014, p. 49).

Desse modo, o papel do professor volta-se para a mediação da aprendizagem, por intermédio de estratégias que fomentem a interatividade para que o aluno perceba tanto o sentido, quanto o significado do que está ensinado. Assim como, a estratégia de desafiar o aluno por meio de situações onde sejam solicitadas sua participação de forma direta no meio social em que se encontra inserido (Oliveira, 2014). Dessa forma, as práticas sociointeracionistas despertam no aluno interesse e promove sua participação ativa. Visto que, o ensino não deve ser percebido como um caminho inerte onde o único destino seja o alcance de resultados.

É necessário permitir aos educandos o acesso à informação e a ferramentas que nada mais são do que estimulantes recursos para a aprendizagem [...] os saberes alheios, as experiências e leituras de mundo que os sujeitos realizam. Ao fazer uso de tais reflexões, o tutor pode provocar uma educação significativa e envolvente, na qual aprender será interessante e motivador. (OLIVEIRA, 2014, p. 2).

A função da educação, a partir de uma abordagem sociointeracionista, está relacionada à possibilidade de desenvolver no aluno as habilidades motoras, e possibilitar a elas a oportunidade de viver uma infância alegre, saudável, investigativa e muito criativa. A educação nesta perspectiva tem um olhar para que cada uma aprenda em seu próprio ritmo (OLIVEIRA, 2014). Tudo sempre com o olhar atento dos educadores, que internalizam valores e fazem pesquisas a partir do interesse individual ou até mesmo coletivo. O professor sempre como mediador do desenvolvimento da linguagem, da afetividade, da capacidade motora, cognitiva e social.

Para Marcuschi (2008) , uma escola cuja proposta metodológica volta-se para a perspectiva sociointeracionista, possibilita uma viagem ao aluno, através da exploração e descobertas de caminhos existente em nosso cotidiano, cujas respostas para possíveis questionamentos, estão contidas na relação existente entre o aluno e seu meio social. Tal estratégia possibilita um saber construído e relacionado com conhecimentos onde o sujeito participa ativamente do processo de aprendizagem, por meio da ideia de pertencimento, que a partir disso, permite a reorganização e a reestruturação da informação (MARCUSCHI, 2008).

Torna-se válido ressaltar que o livro didático também propõe estratégias para o ensino da leitura, que é a partir dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2008), é essencial a necessidade de se compreender os gêneros textuais como algo dinâmico e fluido, e não como algo classificatório. Os gêneros devem ser compreendidos como atividades sociais, ou seja, como atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos.

É imprescindível que o livro didático trabalhe com as estratégias de leitura de forma organizada, etapa por etapa, para que o aluno entenda todo o processo de aprendizagem da leitura e, assim, desenvolva sua competência leitora. É de grande relevância refletir sobre o material didático, pois sabemos que, de certa forma, a sua utilização influencia na qualidade do ensino (SOLE, 1998).

Segundo Marcuschi (2008), no contexto atual o livro didático ocupa um lugar de destaque na definição das Políticas Públicas da Educação, bem como integra a cultura escolar brasileira. Sendo assim, esse recurso pedagógico tem uma função de destaque, seja na definição da proposta pedagógica da escola, seja como material de apoio nas atividades de ensino-aprendizagem.

Porém o livro didático muitas vezes é adotado pelo professor como o seu principal recurso, tornando-se seu guia de trabalho. Essa situação acontece com frequência, pois em algumas situações o professor tem uma carga horária intensa e não dispõe de tempo para criar o seu material e em outras situações, por não ser capacitado para desenvolvê-lo (SOLÉ, 1998).

Solé (1998) destaca que o livro de didático é uma ferramenta “já pensada” para que professor não reflita sobre ele, muitas vezes, afastada da realidade do professor e do estudante, bem como apresenta um tratamento, por vezes unidirecionais de conteúdos, sem permitir possíveis argumentos, ou seja, conteúdos como algo acabado impossível de ser questionado. Porém, não é solução retirar totalmente, o livro didático da sala de aula, mas analisar, criteriosamente, o livro escolhido com a interferência do professor, enriquecendo os conteúdos a partir da realidade de aprendizagem dos aprendizes.

Mas, é importante salientar que o livro didático vem, ao longo do tempo passando por inovações com o objetivo de atender as novas exigências de ensino inovador voltado para o texto e nós, enquanto educadores, temos que estar sempre envolvidos na avaliação desse material pedagógico, intervindo para que possamos oferecer aos alunos um ensino que atenda a realidade em que estão inseridos e, assim tenham um aprendizado real e significativo (SOLÉ, 1998).

Em meio a essas considerações, de acordo com Oliveira (2014) é salutar ressaltar que um dos entraves que permeiam a metodologia sociointeracionista no ambiente escolar é a elaboração das aulas, a preparação das tarefas e a adaptação de recursos materiais, sem que seja a modo tradicional.

Barbosa (2013) ressalta que, a perspectiva sociointeracionista estabelece como fato a ser considerado que cada aluno possui suas próprias peculiaridades e demandas, e que, portanto, precisa desenvolver atividades personalizadas. Ou seja, isso requer a realização de aulas envolventes e ativas e, com isso, as aulas se tornam imprevisíveis, os horários de realização de tais atividades não são engessadas, e cada aluno tem seu tempo para desenvolver sua atividade.

Assim, nesta perspectiva, o professor precisa ter um olhar mais atento, crítico e estar preparado para reconhecer o nível de desenvolvimento individual de cada aluno a fim de dirigir o ensino de forma específica tomando como ponto de partida o nível real de desenvolvimento do aluno. O docente precisa adequar-se às habilidades,

nível de conhecimento e as singularidades culturais e sociais de cada aluno (OLIVEIRA, 2014).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a empreender uma análise com o objetivo de verificar o ensino de leitura por meio da perspectiva sociointeracionista e como as estratégias de aprendizagem contribuem para a proficiência leitora de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Visto que, o objeto do sociointeracionismo vai muito além de um processo de aprendizagem; refere-se a um sujeito que aprende, um ser capaz de conhecer sobre si e sobre o ambiente do qual é parte. O aluno que não acerta mostra o que está pensando, elaborando seu conhecimento, construindo o seu saber. A interação do próprio sujeito, da família ou da escola faz parte deste processo.

Desse modo, percebe-se que o ensino de leitura através de estratégias não é algo novo, porém é um trabalho necessário em sala de aula, pois com o avanço tecnológico, as informações circulam com uma velocidade que não permite mais que o estudante pense e compreenda. A sala de aula ainda é o espaço que pode tornar o aluno um leitor competente, pois à medida que o aluno desenvolve sua consciência e sua compreensão leitora, ele consegue se desenvolver melhor em todo contexto escolar e na sua vida cotidiana.

É indubitável o fato de que os seres humanos se diferem uns dos outros em muitos aspectos, que vão desde a inteligência a certas habilidades motoras, cognitivas, sensoriais; ou seja, se diferenciam através de seus gostos e expectativas. Tais diferenciações peculiares, passaram a ser objeto de estudo, de modo a buscarem aperfeiçoamento no aprendizado e no próprio processo de construção do indivíduo. O educador precisa, ao se deparar com os erros de seus discentes, questionar o porquê daquela resposta, e então começará a entender como eles pensam e fazer com que a criança procure a resposta no meio em que está e como se relaciona.

É necessário que o professor seja o agente das interações verbais imbricadas nesse contexto, pois como já afirmou Bakhtin (2015) é na relação com o outro que a língua se desenvolve, constituindo assim, a realidade fundamental da linguagem. Cabe ao professor, criar situações de ensino-aprendizagem complementares para ajudar o estudante a vencer o que já foi superado pela maioria dos colegas, sentindo-se assistido pelo professor de uma forma especial.

Se educadores e alunos conseguirem estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, pode-se dizer que, de fato, a interação social do grupo é formativa, como



também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal.

Assim, a pesquisa buscou intervir reflexivamente no contexto do ensino de leitura, propondo atividades que os alunos possam desenvolver sua compreensão leitora, esperando contribuir para o trabalho com leitura de forma real e significativa, formando leitores competentes e conscientes cognitivamente. Esse processo evolutivo, no tocante ao ensino da leitura e de modo especial ao da escrita, vai tornar-se cada vez mais produtivo e eficaz quando realizado em parceria. De um lado está o aluno curioso, cheio de expectativa sobre o mundo e que, na maioria das vezes encontra-se distraído e distante por não ter tido a oportunidade de apreender o gosto pela leitura e escrita. Do outro lado, deve estar um professor pesquisador, que ciente da importância do seu papel, busque novas teorias e metodologias para ensinar seus alunos a ler e a escrever promovendo a interação desses sujeitos com o mundo no contexto social e cultural.

Esperamos que nossas constatações possam contribuir para outros pesquisadores aprofundarem o estudo sobre o ensino do processo de leitura a partir da perspectiva sociointeracionista, trazendo contribuições significativas, sobretudo, para o ensino de Língua Portuguesa.

### **PRODUTO DA PESQUISA:**

Sabemos que nem todo mundo aprende da mesma maneira: alguns têm maior facilidade quando leem; outros, quando escutam ou, ainda, quando observam ícones, desenhos, ilustrações etc. Diante disso, acreditamos que incluir um gênero multimodal que circula em diversas mídias, como o anúncio publicitário, possibilita diversificar a leitura e torná-la mais atrativa para os estudantes, o que, até mesmo, pode aguçar o interesse por tal prática de linguagem e engajá-los mais no seu aprendizado.

Devemos lembrar, no entanto, que o produto da pesquisa não se trata de um material que deve, obrigatoriamente, ser seguido à risca, e sim de uma proposta que poderá ser ajustada pelo professor conforme às demandas que surgirem nas turmas do 6º ano do EF. Sem a pretensão de ser rígido e inflexível, trata-se de um material que contém orientações e sugestões relativas a como conduzir o ensino da leitura na perspectiva sociointeracionista por meio de uma atividade mais dinâmica e interativa.

Portanto, o que sugerimos no caderno de orientações pedagógicas poderá ser incorporado ou alterado em função das necessidades, dificuldades etc. identificadas

em sala de aula pelo docente. Convém lembrar que nenhum material ou atividade por si só garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, mas pode auxiliá-lo, enriquecê-lo e, assim, favorecer a construção e consolidação de conhecimentos.

Como tal, o produto da pesquisa poderá ser utilizado como um complemento de materiais didáticos em uso na escola (a exemplo do livro didático) ou, até mesmo, como insumo para a elaboração de outras atividades de leitura ou escrita. Por isso, nos preocupamos em apresentar uma proposta de intervenção pedagógica um pouco mais detalhada, para que pudesse ser assimilada pelo professor — especialmente P1 e P2, mas sem se restringir a elas — e agregada ao ensino da leitura.

Nesse sentido, convém salientar que, embora vise inicialmente ao contexto da UEB Ministro Carlos Madeira, para atender às demandas informadas por P1 e P2, o caderno de orientações pedagógicas poderá ser utilizado por professores de outras escolas. Então, posteriormente, esse material poderá ser compartilhado com outros docentes de Língua Portuguesa, tendo em vista a possibilidade de fazer alterações condizentes com a realidade escolar, particularmente de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, Mortmer Jerome; DOREN, Charles Van. Trad. Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. **Como ler livros: o guia clássico da leitura inteligente**. São Paulo: É Realizações, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio de Tzvetan Todorov. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARBOSA, Marinalva Vieira. Ensino da leitura e formação do professor mediador. **Dossiê Formação de Leitores**, Campinas, SP, v. 29, n. 57, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/4/showToc>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 9-21.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.
- CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTO, Marcele Pereira da Rosa. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 8, n. 7, e30871139, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1139>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 51-66.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FERRAREZI JR, Celso. CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores**: O ensino da leitura na educação básica. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERRARI, Márcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino no processo social. *In*: NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Lemann, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>. Acesso em: 24 nov. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FISCHER, Steven Roger. **História da literatura**. Trad. Cláudia Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras Escreve**, Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534>. Acesso em: 11 dez. 2021.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar e leitura. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2003. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/404>. Acesso em: 6 out. 2019.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Ibope Inteligência, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a->

edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/. Acesso em: 18 fev. 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes; BISPO, Marlucy Mary Gama. Projeto de ensino “Entre leituras e escritas – português para todos”. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 9, n. 2, p. 37-46, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2019.v9.31336>. Acesso em: 19 maio 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOHR, Denise Kostycz. **Leitura: reflexões, divergências e sugestões metodológicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: fotografias da lingüística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Lingüística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOURA, Ana Aparecida Vieira; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

MÜLLER, Fernanda. Ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental: reflexões e alternativas. *In*: NASCIMENTO, Luciana; ASSIS, Lúcia Maria de; OLIVEIRA, Aroldo Magno de (org.). **Linguagem e ensino do texto: teoria e prática**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 13-40.

NASSER, José Monir. Prefácio: lendo Mortimer Adler como Mortimer Adler nos ensina a ler. *In*: ADLER, Mortimer Jerome; DOREN, Charles Van. Trad. Edward Horst Wolff e Pedro Sette-Câmara. **Como ler livros: o guia clássico da leitura inteligente**. São Paulo: É realizações, 2010. p. 11-18.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. **Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa**. 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>>.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

SANTAELLA, Lucia. O livro como prótese reflexiva. **Matrizes**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 21-35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v13i3p21-35>. Acesso em: 2 fev. 2022.

SANTOS, Luciana de Jesus Botelho Sodré dos. **Formação continuada do professor do atendimento educacional especializado**: (re)significação no trabalho com o aluno com deficiência intelectual. 153 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2021/02/DISSERTACAO-E-PRODUTO-EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478/=utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=utm_source=content&utm_medium=site-todos). Acesso em: 18 fev. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. **Instrução normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo coronavírus (sars-cov-2/covid-19). São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos\\_stricto.jsf?lc=en\\_US&idPrograma=1381&idTipo=2](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=2). Acesso em: 5 abr. 2021.

VEÇOSSO, Cristiano Egger. O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Revista Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, UFSM, n. 26, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22376/0>. Acesso em: 2 fev. 2022.

VYGOTSKY, Lev. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestor e Coordenador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GESTOR

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA

**Pesquisadora:** Iranilde do Rosário Gomes

**Orientadora:** Prof.ª Dr.ª Marize Barros Rocha Aranha

Prezado Senhor,

Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa a respeito do ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista, cujos objetivos são os seguintes:

**Objetivo geral:** verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), da Unidade de Educação Básica (UEB) Ministro Carlos Madeira, desenvolvem o ensino da leitura, visando à construção de um caderno de orientações pedagógicas para o trabalho com as práticas de leitura, tendo como fundamentação teórica a perspectiva sociointeracionista.

**Objetivos específicos:**

- identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da UEB Ministro Carlos Madeira, no ensino da leitura;
- analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos;
- construir um caderno de orientações pedagógicas, embasado na perspectiva sociointeracionista, para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do EF.

Desse modo, sua participação, como gestor ou professor suporte pedagógico da UEB Ministro Carlos Madeira é de grande relevância. Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá respondê-las.

**Participação:** o senhor tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa. Você não pagará, nem será remunerado por sua participação na pesquisa, que deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

**Procedimento:** sua participação se dará por meio da disponibilização de informações acerca da escola (funcionamento, estrutura física, organização e rotina no contexto da pandemia de Covid-19). Os dados fornecidos serão transcritos e retextualizados

(adequados ao registro escrito formal da língua), e o senhor poderá realizar a leitura do texto final, se assim almejar.

**Benefícios:** a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema investigado, com a possibilidade de intervir no contexto escolar, por meio do uso do caderno de orientações pedagógicas que será elaborado. Além disso, o estudo poderá ampliar a temática abordada e difundi-la na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.


**Riscos:** a entrevista não apresentará qualquer risco de ordem física e/ou psicológica para o senhor.

**Sigilo:** os dados coletados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratados com absoluta confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, se assim desejar, inclusive na divulgação dos resultados. Qualquer outra forma de utilização das informações fornecidas deverá ser feita com a sua prévia autorização.


O senhor poderá contatar a pesquisadora pelo telefone: (98) 98845-1652 e/ou pelo endereço de e-mail: iranildergm@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente assinadas, sendo uma delas entregue ao senhor.

**Ciência e de acordo do participante:**

Ciente e de acordo com o que foi apresentado anteriormente, pela pesquisadora, eu , concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luís, 11 / 05 / 2022

  
Assinatura do participante

**Ciência e de acordo da pesquisadora:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste termo ao participante. Informo, ainda, que este documento foi previamente apresentado à orientadora do Projeto de Dissertação do Mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Comprometo-me a utilizar as informações obtidas na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas ou conforme o consentimento dado pelo participante. Declaro que assinei duas vias deste termo, ficando com uma via em meu poder.

São Luís, 11 / 05 / 2022

  
Iranilde do Rosário Gomes





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA

**Pesquisadora:** Iranilde do Rosário Gomes

**Orientadora:** Prof.ª Dr.ª Marize Barros Rocha Aranha

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa a respeito do ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista, cujos objetivos são os seguintes:

**Objetivo geral:** verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), da Unidade de Educação Básica (UEB) Ministro Carlos Madeira, desenvolvem o ensino da leitura, visando à construção de um caderno de orientações pedagógicas para o trabalho com as práticas de leitura, tendo como fundamentação teórica a perspectiva sociointeracionista.

**Objetivos específicos:**

- identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da UEB Ministro Carlos Madeira, no ensino da leitura;
- analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos;
- construir um caderno de orientações pedagógicas, embasado na perspectiva sociointeracionista, para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do EF.

Desse modo, sua participação, como professora de Língua Portuguesa do 6º ano do EF da UEB Ministro Carlos Madeira é de grande relevância. Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá respondê-las.

**Participação:** a senhora tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa. Você não pagará, nem será remunerada por sua participação na pesquisa, que deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

**Procedimento:** sua participação se dará por meio de uma entrevista acerca do tema em questão, respondendo às perguntas feitas pela pesquisadora. A coleta de dados ocorrerá de maneira presencial ou remota, por videochamada pelo *Google Meet*, cujo

áudio será gravado, transcrito e retextualizado (adequado ao registro escrito formal da língua), e a senhora poderá realizar a leitura do texto final, se assim almejar.

**Benefícios:** a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema investigado, com a possibilidade de intervir no contexto escolar, por meio do uso do caderno de orientações pedagógicas, que será elaborado com base nos dados obtidos mediante a entrevista. Além disso, o estudo poderá ampliar a temática abordada e difundi-la na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

**Riscos:** a entrevista não apresentará qualquer risco de ordem física e/ou psicológica para a senhora.

**Sigilo:** os dados coletados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratados com absoluta confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Na divulgação dos resultados do estudo, o seu nome não será citado em nenhum momento. Qualquer outra forma de utilização das informações fornecidas na entrevista deverá ser feita com a sua prévia autorização.

A senhora poderá contatar a pesquisadora pelo telefone: (98) 98845-1652 e/ou pelo endereço de e-mail: iranildergm@hotmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente assinadas, sendo uma delas entregue à senhora.

**Ciência e de acordo da participante:**

Ciente e de acordo com o que foi apresentado anteriormente, pela pesquisadora, eu \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luis, 11 / 05 / 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

**Ciência e de acordo da pesquisadora:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste termo à participante. Informo, ainda, que este documento foi previamente apresentado à orientadora do Projeto de Dissertação do Mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Comprometo-me a utilizar as informações obtidas na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas ou conforme o consentimento dado pela participante. Declaro que assinei duas vias deste termo, ficando com uma via em meu poder.

São Luis, 11 / 05 / 2022

Iranilde do Rosário Gomes  
Iranilde do Rosário Gomes



## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professoras de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - P1

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA

**Pesquisadora:** Iranilde do Rosário Gomes

**Orientadora:** Prof.ª Dr.ª Marize Barros Rocha Aranha

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa a respeito do ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista, cujos objetivos são os seguintes:

**Objetivo geral:** verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), da Unidade de Educação Básica (UEB) Ministro Carlos Madeira, desenvolvem o ensino da leitura, visando à construção de um caderno de orientações pedagógicas para o trabalho com as práticas de leitura, tendo como fundamentação teórica a perspectiva sociointeracionista.

**Objetivos específicos:**

- identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da UEB Ministro Carlos Madeira, no ensino da leitura;
- analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos;
- construir um caderno de orientações pedagógicas, embasado na perspectiva sociointeracionista, para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do EF.

Desse modo, sua participação, como professora de Língua Portuguesa do 6º ano do EF da UEB Ministro Carlos Madeira é de grande relevância. Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá respondê-las.

**Participação:** a senhora tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa. Você não pagará, nem será remunerada por sua participação na pesquisa, que deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

**Procedimento:** sua participação se dará por meio de uma entrevista acerca do tema em questão, respondendo às perguntas feitas pela pesquisadora. A coleta de dados ocorrerá de maneira presencial ou remota, por videochamada pelo *Google Meet*, cujo

áudio será gravado, transcrito e retextualizado (adequado ao registro escrito formal da língua), e a senhora poderá realizar a leitura do texto final, se assim almejar.

**Benefícios:** a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema investigado, com a possibilidade de intervir no contexto escolar, por meio do uso do caderno de orientações pedagógicas, que será elaborado com base nos dados obtidos mediante a entrevista. Além disso, o estudo poderá ampliar a temática abordada e difundi-la na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

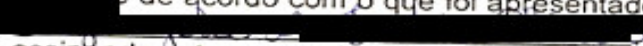
**Riscos:** a entrevista não apresentará qualquer risco de ordem física e/ou psicológica para a senhora.

**Sigilo:** os dados coletados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratados com absoluta confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Na divulgação dos resultados do estudo, o seu nome não será citado em nenhum momento. Qualquer outra forma de utilização das informações fornecidas na entrevista deverá ser feita com a sua prévia autorização.


A senhora poderá contatar a pesquisadora pelo telefone: (98) 98845-1652 e/ou pelo endereço de e-mail: iranilderm@hotmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente assinadas, sendo uma delas entregue à senhora.

**Ciência e de acordo da participante:**

Ciente e de acordo com o que foi apresentado anteriormente, pela pesquisadora, eu  concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luis, 11 / 05 / 2022

  
Assinatura da participante

**Ciência e de acordo da pesquisadora:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste termo à participante. Informo, ainda, que este documento foi previamente apresentado à orientadora do Projeto de Dissertação do Mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Comprometo-me a utilizar as informações obtidas na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas ou conforme o consentimento dado pela participante. Declaro que assinei duas vias deste termo, ficando com uma via em meu poder.

São Luis, 11 / 05 / 2022

  
Iranilde do Rosário Gomes





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
 ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - P2

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA

**Pesquisadora:** Iranilde do Rosário Gomes

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa a respeito do ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista, cujos objetivos são os seguintes:

**Objetivo geral:** verificar como os professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), da Unidade de Educação Básica (UEB) Ministro Carlos Madeira, desenvolvem o ensino da leitura, visando à construção de um caderno de orientações pedagógicas para o trabalho com as práticas de leitura, tendo como fundamentação teórica a perspectiva sociointeracionista.

**Objetivos específicos:**

- identificar quais concepções teóricas fundamentam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 6º ano do EF, da UEB Ministro Carlos Madeira, no ensino da leitura;
- analisar as estratégias desenvolvidas por esses professores no ensino da leitura, a fim de promover a formação leitora dos alunos;
- construir um caderno de orientações pedagógicas, embasado na perspectiva sociointeracionista, para o ensino da leitura e a promoção da formação leitora no 6º ano do EF.

Desse modo, sua participação, como professora de Língua Portuguesa do 6º ano do EF da UEB Ministro Carlos Madeira é de grande relevância. Antes de concordar em participar, é importante que você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Por favor, leia com atenção e aproveite para esclarecer qualquer dúvida. Em caso de perguntas, antes ou depois de assinar este termo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora, que deverá respondê-las.

**Participação:** a senhora tem o direito de recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa. Você não pagará, nem será remunerada por sua participação na pesquisa, que deverá ser realizada de forma totalmente voluntária.

**Procedimento:** sua participação se dará por meio de uma entrevista acerca do tema em questão, respondendo às perguntas feitas pela pesquisadora. A coleta de dados ocorrerá de maneira presencial ou remota, por videochamada pelo *Google Meet*, cujo

áudio será gravado, transcrito e retextualizado (adequado ao registro escrito formal da língua), e a senhora poderá realizar a leitura do texto final, se assim almejar.

**Benefícios:** a pesquisa poderá trazer maior conhecimento sobre o tema investigado, com a possibilidade de intervir no contexto escolar, por meio do uso do caderno de orientações pedagógicas, que será elaborado com base nos dados obtidos mediante a entrevista. Além disso, o estudo poderá ampliar a temática abordada e difundi-la na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

**Riscos:** a entrevista não apresentará qualquer risco de ordem física e/ou psicológica para a senhora.

**Sigilo:** os dados coletados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa ou de outras publicações dela decorrentes e serão tratados com absoluta confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Na divulgação dos resultados do estudo, o seu nome não será citado em nenhum momento. Qualquer outra forma de utilização das informações fornecidas na entrevista deverá ser feita com a sua prévia autorização.

A senhora poderá contatar a pesquisadora pelo telefone: (98) 98845-1652 e/ou pelo endereço de e-mail: iranildergm@hotmail.com.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, devidamente assinadas, sendo uma delas entregue à senhora.

**Ciência e de acordo da participante:**

Ciente e de acordo com o que foi apresentado anteriormente, pela pesquisadora, eu [REDACTED], concordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

São Luís, 11 / 05 / 2022

[REDACTED]  
Assinatura da participante

**Ciência e de acordo da pesquisadora:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste termo à participante. Informo, ainda, que este documento foi previamente apresentado à orientadora do Projeto de Dissertação do Mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marize Barros Rocha Aranha, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Comprometo-me a utilizar as informações obtidas na pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas ou conforme o consentimento dado pela participante. Declaro que assinei duas vias deste termo, ficando com uma via em meu poder.

São Luís, 11 / 05 / 2022

Iranilde do Rosário Gomes  
Iranilde do Rosário Gomes



**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada da Pesquisa –  
Professoras de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Projeto de Dissertação de Mestrado:** Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA

**Pesquisadora:** Iranilde do Rosário Gomes

**Orientadora:** Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha

**Campo de pesquisa:** Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira

Prezada Senhora,

Este roteiro de entrevista semiestruturada tem por finalidade a coleta de informações a respeito do ensino de leitura na perspectiva sociointeracionista. Essas informações constituirão a Dissertação de Mestrado “*Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA*”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), *campus* do Bacanga.

Convém ressaltar que a sua identidade será mantida em pleno sigilo. Por sua especial participação, antecipamos os nossos mais sinceros agradecimentos.

- 1) O que você entende por língua e linguagem?
- 2) Qual o seu entendimento sobre texto?
- 3) Na sua concepção, o que é leitura e qual a importância dela na vida das pessoas dentro e fora da escola? O que significa ser um “leitor”?
- 4) Qual(is) perspectiva(s) teórica(s) fundamentam o seu trabalho (do planejamento à execução das atividades) no ensino da leitura?
- 5) O que você entende pela perspectiva teórica sociointeracionista da linguagem?
- 6) Como você desenvolve o ensino da leitura, em sala de aula (presencial), com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Quais atividades costuma realizar?

- 7) Considerando o contexto da pandemia de Covid-19, como você tem conduzido o ensino da leitura com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?
- 8) Quais materiais e/ou recursos didáticos você utiliza no trabalho com a leitura, junto a esses alunos?
- 9) O que você entende por estratégias de leitura? Quais estratégias você costuma trabalhar nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental? De que maneira?
- 10) Quais sequências/tipos e gêneros textuais você costuma trabalhar no ensino da leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?
- 11) Na sua percepção, quais sequências/tipos/gêneros textuais os alunos preferem? Quais textos eles gostam de ler?
- 12) Os alunos demonstram interesse pelas atividades de leitura que você desenvolve em sala de aula e/ou nas interações de ensino remotas? De que maneira?
- 13) Quais são as maiores dificuldades demonstradas por esses alunos em relação à aprendizagem da leitura?
- 14) Quais são as suas principais dificuldades no trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?
- 15) Para você, qual a importância da mediação pedagógica no ensino da leitura? De que forma ela pode contribuir para a formação do sujeito-leitor?
- 16) Como a biblioteca da escola costuma funcionar (horários, sistema de utilização de livros, presença de mediador etc.)? Você costuma utilizar a biblioteca no trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental? De que maneira?
- 17) A escola promove ou já promoveu ações de leitura (projetos, feiras, saraus, chás literários etc.) voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental? Quando/em que frequência?
- 18) Você participa ou já participou de eventos externos (como encontros, seminários, congressos) e/ou de ações de formação continuada relacionadas ao processo de ensino da leitura? Caso tenha participado, de que modo isso contribuiu/contribuiu no seu trabalho com a leitura no 6º ano do Ensino Fundamental?
- 19) Quanto aos seus hábitos de leitura, com que frequência você costuma ler textos literários, jornalísticos etc.? Você se considera um sujeito-leitor?
- 20) Levando em conta que o produto desta pesquisa será um caderno de orientações pedagógicas, isto é, um material que poderá orientar e auxiliar o seu trabalho com a leitura, sob a perspectiva sociointeracionista, nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, responda: o que você espera desse material?
- 21) Há algo mais que você gostaria de dizer sobre o trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?

**APÊNDICE D – Texto final da entrevista – Professora de Língua Portuguesa I**

**Campo de pesquisa:** UEB Ministro Carlos Madeira

**Pesquisadora (P):** Iranilde do Rosário Gomes

**Data da entrevista:** 11/05/2022

**Duração da entrevista:** 21min 54s

**Entrevistada (E1):** Professora 1 – P1

**Formação/habilitação:** Licenciatura em Letras

**Função/cargo:** Professora de Língua Portuguesa

**TEXTO FINAL DA ENTREVISTA**

**P: O que você entende por língua e linguagem?**

**E1:** Língua é o conjunto de sons e falas que nós utilizamos para a oralidade, e a linguagem é o conjunto de sons que desenvolve estruturas já voltadas para as questões cognitivas, que o leitor constrói a partir da sua própria língua.

**P: Qual o seu entendimento sobre texto?**

**E1:** Texto é uma estrutura desenvolvida pela linguagem, que traz informações que podem ampliar a oralidade a partir do sistema de entendimento que você tem baseado no que é lido.

**P: Na sua concepção, o que é leitura e qual a importância dela na vida das pessoas dentro e fora da escola? O que significa ser um “leitor”?**

**E1:** A leitura é o mecanismo que desenvolve os seres humanos de modo geral, pois, por intermédio da leitura, tem-se o desenvolvimento de mundo, de fala, em que muitas habilidades passam a ser desenvolvidas. Ser leitor é estar em constante contato com a leitura.

**P: Qual(is) perspectiva(s) teórica(s) fundamentam o seu trabalho (do planejamento à execução das atividades) no ensino da leitura?**

**E1:** Nós trabalhamos dentro de uma proposta metodológica voltada para o cotidiano do aluno. Por isso, utilizamos textos do dia a dia, para que possamos desenvolver, dentro da proposta textual, o ensino da leitura, da gramática, ou seja, tudo aquilo que envolve o contexto linguístico.

**P: O que você entende pela perspectiva teórica sociointeracionista da linguagem?**

**E1:** Linguagem é interação, e sociointeracionista é exatamente essa relação social do leitor com aquilo que ele lê a partir do contexto em que está inserido, seja no ambiente escolar ou fora dele. Essa perspectiva sociointeracionista não está dissociada do dia

a dia do aluno, do conhecimento de mundo que ele possui, para com a estrutura textual trabalhada dentro da sala de aula.

**P: Como você desenvolve o ensino da leitura, em sala de aula (presencial), com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Quais atividades costuma realizar?**

**E1:** Bom, como nós trabalhamos com uma clientela que apresenta uma defasagem considerada em relação à base, que seriam as séries iniciais. Em decorrência disso, recebemos alunos no 6º ano com significativas dificuldades tanto de leitura como de escrita. Por isso, passamos a utilizar textos simples, leituras mais dinâmicas, aplicar atividades mais lúdicas, como métodos para facilitar o processo de aprendizagem do aluno.

**P: Considerando o contexto da pandemia de Covid-19, como você tem conduzido o ensino da leitura com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E1:** Para mim, tem sido bastante desafiador, uma vez que estamos trabalhando por meio da ferramenta *WhatsApp*, e isso tem trazido muitas dificuldades nas atividades de leituras, escrita e oralidade. Todas as quintas-feiras aplicamos as atividades de leituras, através de áudios que os alunos enviam baseados no texto disponibilizado. A partir desses áudios, são realizadas as intervenções sobre pontuação, sílabas fragmentadas, letramento e interpretação.

**P: Quais materiais e/ou recursos didáticos você utiliza no trabalho com a leitura, junto a esses alunos?**

**E1:** Utiliza-se o livro didático, como também textos diversificados, com as próprias experiências que o aluno apresenta no dia a dia, a coleta de informações que ele obtém no percurso casa-escola. Logo, buscamos trabalhar através da perspectiva que o aluno oferece, de modo a validar suas experiências no processo de aprendizagem.

**P: O que você entende por estratégias de leitura? Quais estratégias você costuma trabalhar nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental? De que maneira?**

**E1:** As principais estratégias utilizadas são: a proposta textual, o próprio livro didático, o conteúdo que o aluno traz do ambiente extraescolar e a utilização de fábulas. São algumas das atividades realizadas no modo presencial. Já no processo remoto, disponibilizamos os materiais em PDF visando à interpretação textual.

**P: Quais sequências/tipos e gêneros textuais você costuma trabalhar no ensino da leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E1:** Trabalhamos com o gênero diário, poemas, histórias em quadrinhos, fábulas e contos, que são atividades que se encontram inseridas dentro da proposta do 6º ano do Ensino Fundamental.

**P: Na sua percepção, quais sequências/tipos/gêneros textuais os alunos preferem? Quais textos eles gostam de ler?**

**E1:** Eles gostam muito das histórias em quadrinhos, esse é um gênero que os atrai muito, tanto pela questão visual que possui e pelos textos curtos. A nossa clientela prefere os textos mais simples e curtos, haja vista que muitos possuem preguiça leitora, e por conta disso a história em quadrinhos tem se destacado.

**P: Os alunos demonstram interesse pelas atividades de leitura que você desenvolve em sala de aula e/ou nas interações de ensino remotas? De que maneira?**

**E1:** Geralmente, nas turmas em que desenvolvo atividades, os alunos não costumam se queixar da metodologia de trabalho, nem do trabalho utilizado em sala de aula. Por isso, utilizamos sempre o método de dinâmicas, do trabalho em grupos diversificados, uma vez que alguns alunos desenvolvem melhor certas habilidades, e outros não. Por conta disso, a devolutiva que recebo é produtiva e satisfatória.

**P: Quais são as maiores dificuldades demonstradas por esses alunos em relação à aprendizagem da leitura?**

**E1:** O principal entrave sinalizado pelos alunos decorre do fato de não terem sido bem alfabetizados. Nossa maior dificuldade, hoje, é o aluno que é alfabetizado, mas não é letrado. Por isso, estamos sempre buscando trabalhar essa intervenção de letramento em sala de aula, de conhecimento daquilo que ele lê.

**P: Quais são as suas principais dificuldades no trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E1:** O fato de o aluno não ter um acompanhamento mais preciso fora do ambiente escolar é uma grande dificuldade encontrada, pois as atividades direcionadas para casa retornam, na maioria das vezes, sem nenhuma resolução. A família, por vezes, está dissociada do aluno, e torna-se mais árduo o hábito da prática da leitura, pelo fato de os alunos não terem desenvolvido essas habilidades nas séries iniciais.

**P: Para você, qual a importância da mediação pedagógica no ensino da leitura? De que forma ela pode contribuir para a formação do sujeito-leitor?**

**E1:** É de fundamental importância, porque a mediação pedagógica facilita o desenvolvimento dos alunos, é um olhar mais próximo, é conhecer as limitações que eles apresentam frente à leitura, e partir desse diagnóstico buscar estratégias que potencializem o ensino. É o uso dessas estratégias que irá desenvolver a formação do sujeito-leitor, visto que o professor, para o aluno, é o referencial e o exemplo, e nós, enquanto professores, sabemos que a leitura é essencial para que o estudante tenha conhecimento de mundo.

**P: Como a biblioteca da escola costuma funcionar (horários, sistema de utilização de livros, presença de mediador etc.)? Você costuma utilizar a biblioteca no trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental? De que maneira?**

**E1:** Bom, a biblioteca da escola infelizmente, em decorrência de alguns processos, encontra-se desativada, mas, quando estava funcionando, como método de trabalho, utilizava-se a sistemática do empréstimo e devolução dos livros associada a pequenos questionamentos e opiniões acerca do conteúdo das obras. Esse método era a forma que possuíamos de avaliar se a leitura em si aconteceu e potencializar o senso crítico dos alunos. Nas sextas-feiras, realizávamos “rodinhas de leituras”, para que os alunos pudessem socializar as experiências que tiveram junto à obra e passassem a ter a iniciativa de escolher novas obras.

**P: A escola promove ou já promoveu ações de leitura (projetos, feiras, saraus, chás literários etc.) voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental? Quando/em que frequência?**

**E1:** Sim, a escola já promoveu alguns projetos, porém nem todos foram voltados para a questão da leitura. Mas, dentre os que objetivavam o incentivo à leitura, tiveram atividades como os jogos de leitura e escrita confeccionados com sucatas e materiais recicláveis. Essa experiência foi muito produtiva, pois foram criados jogos inovadores e que despertaram em outros alunos o interesse pela prática.

**P: Você participa ou já participou de eventos externos (como encontros, seminários, congressos) e/ou de ações de formação continuada relacionadas ao processo de ensino da leitura? Caso tenha participado, de que modo isso contribui/contribuiu no seu trabalho com a leitura no 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E1:** Eu já participei das atividades voltadas para a língua portuguesa, como as Olimpíadas da Língua Portuguesa, que, através dessa plataforma, disponibiliza cursos de aperfeiçoamento que já realizei, como gênero textual e produção de textos. Além disso, a própria escola tem promovido formações continuadas, além dos eventos externos realizados pela SEMED. Todas essas atividades são de fundamental importância, haja vista que nós, enquanto professores, desenvolvemos atividades para a qualificação das atividades junto ao 6º ano do Ensino Fundamental.

**P: Quanto aos seus hábitos de leitura, com que frequência você costuma ler textos literários, jornalísticos etc.? Você se considera um sujeito-leitor?**

**E1:** Sim, todos os dias eu tenho acesso à leitura, que varia da temática de espiritualidade à abordagem do Prof. Mário Sergio Cortella. Além disso, leio os livros de Linguística, que são conteúdo do meu ramo de trabalho, e é importante estarmos sempre nos preparando para novas etapas, como é o Mestrado, o qual tenho pretensões de adentrar.

**P: Levando em conta que o produto desta pesquisa será um caderno de orientações pedagógicas, isto é, um material que poderá orientar e auxiliar o seu trabalho com a leitura, sob a perspectiva sociointeracionista, nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, responda: o que você espera desse material?**

**E1:** Eu espero que seja um material que, de fato, venha a contribuir com o professor, que possa nos orientar, que traga boas novas, pois é fundamental que o professor esteja sempre buscando novos conhecimentos que serão aplicados em sala de aula.

**P: Há algo mais que você gostaria de dizer sobre o trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E1:** Enquanto professora, tenho verificado que o processo de alfabetização tem deixado muito a desejar, no que se refere ao desenvolvimento e à potencialização das habilidades dos alunos. A proposta textual que temos atualmente é um leque de oportunidades para desenvolver diversos aspectos nos alunos. Apesar disso, muitos professores ainda estão apegados a uma prática mais tradicional, que não condiz com o cenário atual que vivenciamos, e isso é um entrave junto à alfabetização, em especial à decodificação do signo linguístico. Portanto, o trabalho de leitura requer uma atividade mais ampla, que contemple aspectos dos alunos, de como pensam, compreendem, o que trazem, e perceber a realidade sob pontos de vista diferentes, ou seja, devemos trabalhar dentro de uma vertente democrática de ensino, não se apegado somente às ideias do professor, mas também legitimar as contribuições dos alunos enquanto ser social.

## **APÊNDICE E – Texto final da entrevista – Professora de Língua Portuguesa II**

**Campo de pesquisa:** UEB Ministro Carlos Madeira

**Pesquisadora (P):** Iranilde do Rosário Gomes

**Data da entrevista:** 11/05/2022

**Duração da entrevista:** 21min 18s

**Entrevistada (E2):** Professora 2 – P2

**Formação/habilitação:** Licenciatura em Letras

**Função/cargo:** Professora de Língua Portuguesa

### **TEXTO FINAL DA ENTREVISTA**

**P: O que você entende por língua e linguagem?**

**E2:** A linguagem é mais ampla, é a comunicação como todo, enquanto a língua é apenas um sistema das diversas maneiras que existem de comunicação, já a linguagem está para além disso, ou seja, é interação, é a relação entre as pessoas, vai além das palavras. Já a língua é um sistema mais organizado, mais limitado, inclusive de comunicação.

**P: Qual o seu entendimento sobre texto?**

**E2:** Texto são blocos informativos que podem ser formados por palavras, ou não. Inclusive, esse é um ponto que eu sempre ressalto aos alunos, pois, quando falamos sobre texto, não nos referimos somente àquele texto formado por palavras, mas também formado por imagens. Na verdade, o texto está mais relacionado à linguagem do que à língua em si.

**P: Na sua concepção, o que é leitura e qual a importância dela na vida das pessoas dentro e fora da escola? O que significa ser um “leitor”?**

**E2:** O leitor é aquele que é proficiente nesse processo de compreensão e relação com o texto.

**P: Qual(is) perspectiva(s) teórica(s) fundamentam o seu trabalho (do planejamento à execução das atividades) no ensino da leitura?**

**E2:** Eu sempre me baseio na perspectiva interacionista, desde o planejamento, em que buscamos compreender quem é meu aluno, qual é o tipo de leitura dele e o contexto em que se encontra inserido fora do ambiente escolar. A partir disso, apresentamos o texto a ele, e assim ocorre a interação entre o texto, o leitor e o autor, que é de onde vêm as condições de produção do texto. Por serem alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, buscamos sempre partir da ideia interacionista, de modo a trabalhar a interação deles com o texto, mais do que a produção de um novo discurso.

**P: O que você entende pela perspectiva teórica sociointeracionista da linguagem?**



**E2:** É a abordagem que procura analisar os diferentes contextos em que o aluno está inserido. Desse modo, buscamos fazer com que esses contextos conversem entre si: o contexto do aluno, o contexto do momento de aprendizado na escola e o contexto em que o texto foi criado, e a partir disso buscamos construir uma nova significação.

**P: Como você desenvolve o ensino da leitura, em sala de aula (presencial), com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental? Quais atividades costuma realizar?**

**E2:** Geralmente, nas primeiras semanas de aula, fazemos um levantamento para entender o contexto dos alunos. Buscamos coletar informações como: se o aluno possui livros em casa, que é algo que independe da condição financeira, se possui o hábito de leitura, se o aluno possui ou não aparelho celular. E a partir desse diagnóstico que conseguimos perceber o que o aluno ouve de música e quais os programas que ele assiste, é que buscamos fazer a interação com a leitura, através de textos mais atrativos e que na maioria das vezes venham associados à linguagem não verbal.

**P: Considerando o contexto da pandemia de Covid-19, como você tem conduzido o ensino da leitura com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E2:** Inicialmente, propomos a leitura um pouco mais livre, mas percebemos que não estava trazendo resultados satisfatórios, pois os alunos não estavam realizando a leitura, e em detrimento disso, passamos a colocar essa atividade como caráter de obrigatoriedade, tendo um dia específico da semana em que é passado a leitura e os alunos encaminham um áudio sobre a leitura que eles estão realizando. Passamos a solicitar esse áudio, para que pudéssemos ter uma ideia de como está o andamento dessa leitura e em seguida realizamos alguns questionamentos sobre o conteúdo da leitura e o ponto de vista deles em relação a mesma.

**P: Quais materiais e/ou recursos didáticos você utiliza no trabalho com a leitura, junto a esses alunos?**

**E2:** Remotamente eu possuo mais recursos, como a produção de vídeos que na maioria das vezes é confeccionado por mim mesma, além disso, buscamos utilizar alguns textos do livro didático.

**P: O que você entende por estratégias de leitura? Quais estratégias você costuma trabalhar nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental? De que maneira?**

**E2:** As estratégias são os recursos, ferramentas que são utilizadas pelo professor para promover o ensino da leitura. Por isso buscamos utilizar textos mais atrativos e atualizados, por exemplo, no dia 13 de maio, ao invés de trabalharmos um texto sobre a abolição dos escravos, utilizamos um texto que também possuía imagens e que se voltava para a questão do trabalho análogo a escravidão.

**P: Quais sequências/tipos e gêneros textuais você costuma trabalhar no ensino da leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E2:** Os gêneros textuais que utilizo geralmente já são os que estão contidos no livro didático, como diários, histórias em quadrinhos, textos publicitários dentre outros.

**P:** Na sua percepção, quais sequências/tipos/gêneros textuais os alunos preferem? Quais textos eles gostam de ler?

**E2:** Na maioria das vezes eles gostam de ler textos que possuam imagens e por isso as histórias em quadrinhos ganham destaque, assim como os textos das redes sociais como Instagram.

**P:** Os alunos demonstram interesse pelas atividades de leitura que você desenvolve em sala de aula e/ou nas interações de ensino remotas? De que maneira?

**E2:** O interesse é despertado quando as atividades desenvolvidas possuem textos que são visualmente mais agradáveis, com figuras, detalhes e cores.

**P:** Quais são as maiores dificuldades demonstradas por esses alunos em relação à aprendizagem da leitura?

**E2:** O maior problema que temos observado é em relação à fluidez da leitura. Eles ainda apresentam uma leitura presa, silábica, lenta, não há ritmo contínuo. Para que possam ter entendimento do que leram, é preciso repetir a leitura duas ou mais vezes.

**P:** Quais são as suas principais dificuldades no trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?

**E2:** Nos dias atuais em detrimento das redes sociais, os alunos têm sido muito mais, porém são textos bastante limitados e curtos que possuem vocabulários simples. Quando realizamos atividades com textos maiores, os alunos reclamam e apresentam pouco interesse.

**P:** Para você, qual a importância da mediação pedagógica no ensino da leitura? De que forma ela pode contribuir para a formação do sujeito-leitor?

**E2:** A mediação pedagógica é muito importante, pois se deixarmos o aluno escolher somente o que ele quer ler, este tenderá a se limitar a textos curtos, com linguagens simples e completamente coloquial, por isso é necessário a mediação pedagógica, para que o aluno possa ler textos mais complexos, para que ele aprenda a escrever mais, para que amplie seu vocabulário.

**P:** Como a biblioteca da escola costuma funcionar (horários, sistema de utilização de livros, presença de mediador etc.)? Você costuma utilizar a biblioteca no trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental? De que maneira?

**E2:** A biblioteca geralmente fica fechada, pois algumas vezes a mesma é utilizada como sala de vídeos e isso acarreta certa limitação na realização de empréstimos de livros, tanto por parte dos alunos, quanto para nós professores. Nunca realizei uma

atividade de levar a turma para biblioteca por desconhecermos o acervo que a biblioteca da escola possui.

**P: A escola promove ou já promoveu ações de leitura (projetos, feiras, saraus, chás literários etc.) voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental? Quando/em que frequência?**

**E2:** Faço parte do quadro de professores somente há quatro anos, e nesse tempo de permanência eu nunca presenciei nenhuma iniciativa nesse sentido, em relação à biblioteca. No ensino remoto, eu e outra professora realizamos uma atividade em que os alunos criaram suas próprias poesias, que posteriormente foram divulgadas no blog da escola.

**P: Você participa ou já participou de eventos externos (como encontros, seminários, congressos) e/ou de ações de formação continuada relacionadas ao processo de ensino da leitura? Caso tenha participado, de que modo isso contribui/contribuiu no seu trabalho com a leitura no 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E2:** Sim, já participei e participo com frequência. Inclusive, atualmente, estou participando do curso de formação “Leitura vai, leitura vem” e cursando uma especialização voltada para o ensino da leitura, por observar que, nos dias atuais, está mais difícil desenvolver nos alunos o interesse pela leitura, e a maioria dos alunos que chegam no 6º ano do Ensino Fundamental sabe ler cada vez menos, quando na verdade, eles deveriam apenas ampliar o horizonte da leitura no 6º ano.

**P: Quanto aos seus hábitos de leitura, com que frequência você costuma ler textos literários, jornalísticos etc.? Você se considera um sujeito-leitor?**

**E2:** Sim, sou leitora, mas atualmente só tenho lido textos jornalísticos e acadêmicos em decorrência do mestrado que estou fazendo.

**P: Levando em conta que o produto desta pesquisa será um caderno de orientações pedagógicas, isto é, um material que poderá orientar e auxiliar o seu trabalho com a leitura, sob a perspectiva sociointeracionista, nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, responda: o que você espera desse material?**

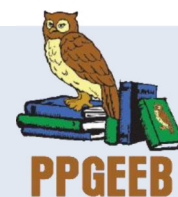
**E2:** Seria interessante se ter estratégias de como fazer esse reforço à leitura, por considerar a conjuntura pós pandemia, a leitura dos alunos encontra-se bastante atrasada. Seria válido ainda, se ter uma proposta de avaliação de leitura, criando categorias como escrita, fluidez e dinamismo.

**P: Há algo mais que você gostaria de dizer sobre o trabalho com a leitura nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental?**

**E2:** A leitura que estamos encontrando dos alunos pós pandemia é bastante distinta daquela identificada nos alunos no ano de 2019, pois, após retorno para a escola. Temos observado que a leitura dos alunos se encontra bastante dificultosa, do total de 60 alunos que possui no 6º ano do ensino fundamental, somente 05 alunos estão com a leitura proficiente à série correspondente.



APÊNDICE F – CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS  
**Leitura na escola: um modo sociointeracionista de ler**



IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS  
**Leitura na escola: um modo sociointeracionista de ler**



São Luís  
2022

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

**Profo. Dro. Natalino Salgado**

PRÓ-REITOR DA AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)

**Profo. Dro. Fernando Carvalho Silva**

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**Profa. Dr. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**

ORIENTADORA DA PESQUISA

**Profa. Dr. Marize Barros Rocha Aranha**

ILUSTRAÇÃO

**Débora Campos**

DIAGRAMAÇÃO

**Débora Campos**

ORGANIZAÇÃO

**Iranilde do Rosário Gomes**

GRAVURA

**Canva Creative Commons**





### **“A arte de ler**

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.” (QUINTANA, 2006, p. 333).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação das estratégias de leitura .....	135
Figura 2 – Etapas da atividade de leitura .....	137
Figura 3 – Estratégias e operações de leitura .....	137
Figura 4 – Perguntas levantadas a partir da leitura .....	142
Figura 5 – Anúncio publicitário I – Mateus Supermercados .....	151
Figura 6 – Anúncio publicitário II – Lacta.....	152
Figura 7 – Anúncio publicitário III – Guaraná Jesus .....	153



## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	125
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	126
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: pressupostos e contribuições no processo de leitura</b> .....	128
<b>2.1</b>	<b>Língua e linguagem</b> .....	129
<b>2.2</b>	<b>O dialogismo interacional</b> .....	130
<b>2.3</b>	<b>Leitura: concepções e implicações no ensino</b> .....	132
<b>3</b>	<b>ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA</b> .....	135
<b>3.1</b>	<b>Motivação: delimitação dos objetivos de leitura</b> .....	138
<b>3.2</b>	<b>Antecipação: ativação de conhecimentos prévios</b> .....	138
<b>3.3</b>	<b>Antecipação: formulação de hipóteses/predições</b> .....	139
<b>3.4</b>	<b>Inferência: elaboração de inferências</b> .....	140
<b>3.5</b>	<b>Seleção: elaboração de resumo e paráfrase</b> .....	141
<b>3.6</b>	<b>Verificação: formulação e resolução de questões</b> .....	142
<b>4</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA</b> .....	144
<b>4.1</b>	<b>Atividade proposta: leitura de anúncios publicitários</b> .....	144
<b>4.1.1</b>	<b>Módulo I: pré-leitura</b> .....	145
<b>4.1.2</b>	<b>Módulo II: compreensão</b> .....	148
<b>4.1.3</b>	<b>Módulo III: pós-leitura</b> .....	154
<b>4.2</b>	<b>Reflexões sobre a proposta</b> .....	159
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	161
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	162
	<b>APÊNDICES</b> .....	164
	<b>SOBRE A AOUTORA E SUA ORIENTADORA</b> .....	171





## APRESENTAÇÃO

### Prezados docentes,

**E**ste Caderno de Orientações Pedagógicas enfoca o ensino da leitura sob a perspectiva sociointeracionista da linguagem, com sugestões de atividades para serem desenvolvidas na Unidade de Educação Básica (UEB) Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA. Ele é fruto da nossa pesquisa de mestrado efetuada na dissertação intitulada *Leitura sob a perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira, em São Luís-MA*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O objetivo deste produto pedagógico é propiciar aos professores um compilado de atividades metodológicas que, associado ao material já existente na escola e aos conhecimentos acumulados em suas experiências de trabalho, possa contribuir para elevar os índices de aprendizado dos estudantes. Além disso, estimamos que este material possa auxiliar os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, primeiramente da UEB Ministro Carlos Madeira, a superar dificuldades de leitura.

Indiscutivelmente, à escola compete ensinar a ler e a escrever conferindo aos alunos a dimensão necessária que a leitura e a escrita devem ter na formação do sujeito. Esse compromisso deve ser assumido não apenas pelos docentes de Língua Portuguesa, mas por todos os profissionais da educação, principalmente quando se trata de alunos que enfrentam dificuldades em leitura e escrita. Devemos lembrar que, sendo a leitura e a escrita imprescindíveis para o exercício da cidadania, a nenhum aluno deve ser negada a oportunidade de adquiri-las e aprimorá-las.

Assim, acreditamos que o ensino da leitura sob a perspectiva sociointeracionista, aliada a concepções que fundamentem a prática docente na exploração do texto de maneira mais dinâmica e interativa, pode contribuir para a formação do aluno/leitor, tornando possível a sua autonomia na aprendizagem. Esperamos, desse modo, que as reflexões e propostas contidas neste material incentivem a ver e conduzir a leitura como o encontro de sujeitos que leem e produzem textos e que têm consigo bagagem de outras leituras e escritas.

**Iranilde do Rosário Gomes**

## 7 INTRODUÇÃO

**A** escola, como sabemos, é o espaço onde são desenvolvidas habilidades e competências voltadas à formação integral dos alunos. Porém, o ensino da leitura ainda é um desafio em sala de aula, o que evidencia a necessidade de discutir estratégias, buscando incentivar a prática leitora em diferentes contextos sociais e culturais. A elaboração deste material vai, então, na direção de uma prática interacionista voltada para o ensino da leitura como forma de interação, isto é, uma maneira de atuar e se situar no mundo por meio da linguagem.

Como tal, a leitura é uma habilidade fundamental para a formação pessoal, social e cultural dos indivíduos em sociedade, “[...] com ampla diversidade de uso e aplicação e pode ser realizada para informar, investigar, aprender, ensinar, divertir, entre outros.” (HILLESHEIM; FACHIN, 2003, p. 2). Sob esse prisma, propomos aqui um trabalho de leitura a partir de anúncios publicitários, sugerindo encaminhamentos metodológicos diferenciados e momentos de trabalho individual e coletivo, com vista a mobilizar estratégias que envolvam o aluno com a leitura, assumindo papel ativo.

Dentro dessa proposta, com foco no ensino interativo da leitura (ANTUNES, 2009), direcionamos este material a professores de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental, notadamente da UEB Ministro Carlos Madeira, escola da rede municipal de ensino de São Luís-MA, pois enxergamos o docente como o mediador desse processo. Entendemos que, no ensino da leitura, o professor pode oferecer aos alunos uma lupa que os permite perceber o texto como um espaço de diálogo entre o que é lido, aquele que lê e aquele que intermedia a prática leitora.

Assim, no intuito de subsidiar a prática docente no ensino da leitura no 6º ano do Ensino Fundamental na UEB Ministro Carlos Madeira, organizamos este Caderno de Orientações Pedagógicas em quatro seções. Na **primeira seção**, relativa a esta **Introdução**, apresentamos de forma prévia e sintética as concepções que embasam este material, com o intuito de impulsionar a discussão a respeito do ensino da leitura como interação.

A seguir, na **segunda seção**, intitulada **Perspectiva sociointeracionista: pressupostos e contribuições no processo de leitura**, evidenciamos as bases teóricas nas quais este material foi elaborado, abordando as noções de língua e de linguagem adotadas, discorrendo sobre o funcionamento dialógico da língua a partir

da ótica bakhtiniana e enfocando algumas concepções de leitura e suas implicações no ensino.

Posteriormente, na **terceira seção**, denominada **Estratégias para o ensino da leitura**, tratamos das estratégias que são mobilizadas na leitura e enfocamos as chamadas *estratégias metacognitivas*, suas noções, etapas e principais operações realizadas pelos leitores — neste caso, alunos e professor na condição de mediador.

Já na **quarta seção**, designada **Proposta de intervenção pedagógica em leitura**, apresentamos uma atividade de leitura organizada em três módulos voltados para o gênero anúncio publicitário, bem como evidenciamos de maneira sucinta as reflexões que emergiram no planejamento e na formulação deste material.

Por último, na **quinta seção**, dedicada às **Considerações finais**, fazemos alguns apontamentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem e da leitura na perspectiva sociointeracionista, com base no que discutimos ao longo deste material, porém sem a pretensão de encerrarmos essa discussão que se mostra tão profícua dentro e fora de sala de aula.



## 8 PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: pressupostos e contribuições no processo de leitura

**A** leitura é fundamental para o desenvolvimento de qualquer pessoa, haja vista que o ser humano está continuamente em contato com textos verbais e não verbais. Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, a prática leitora propicia a alteração da maneira de pensar, a revisão de noções consensuais e a condução dos estudantes a um posicionamento consciente e à utilização plena da linguagem, que os constituem inteiramente.

Como salientam Antunes (2009) e Kleiman (2004), um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a participação social manifestada na compreensão e na construção de textos orais e escritos, uma vez que os sentidos são produzidos por meio da relação entre elementos que estão, ao mesmo tempo, dentro e fora do texto. Então, para a produção dos sentidos, o leitor precisa acionar conhecimentos intra e extralinguísticos.

Diante disso, faz-se urgente a busca por soluções práticas para o ensino da leitura em sala de aula, que não trabalhe a língua somente sob o viés gramatical, tradição que persiste ao longo dos anos e que recebe duras críticas dos estudiosos que se debruçam sobre o tema. O enfoque estritamente gramatical tem repercutido nas escolas brasileiras, em índices que, ano após ano, apontam para problemas na leitura, compreensão e escrita dos alunos (ANTUNES, 2009).

Desse modo, entre as variadas concepções relativas à linguagem e à língua, destaca-se o *sociointeracionismo*, a partir do qual a leitura é útil para o encontro de interlocutores que leem e são produtores de textos e que têm consigo uma bagagem de outras leituras e escritas, inserindo continuamente ideias e informações nas suas atividades interativas. Nesse processo, diferentes conhecimentos interagem entre si, para cumprir os objetivos de uma leitura que encontra sentido no texto, no leitor e no contexto, que concilia o dizer e o fazer (ANTUNES, 2009).

Como veremos a seguir, essa perspectiva está na base dos estudos de Bakhtin, que enfatiza as noções de enunciado, relações dialógicas e gêneros do discurso no bojo da interação — por meio da qual se constitui a leitura.

## 8.1 Língua e linguagem

Ao longo da história, os fatos linguísticos vêm sendo estudados e entendidos de diversas maneiras, influenciados, principalmente, pela compreensão do próprio homem e do que ainda precisa ser conhecido sobre ele. Considerando que as noções de linguagem influenciam as formas de entendimento da língua, ressaltamos que as linhas teóricas originam objetivos, conteúdos e práticas de ensino. Em outros termos, “[...] as atuações pretendidas para as áreas de ensino dependem, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram.” (ANTUNES, 2009, p. 218).

Nessa conjuntura, é oportuno destacar a noção de língua e, por extensão, de linguagem como interação, atrelada ao ensino interacionista. Contrapondo-se à visão da língua meramente como código e da linguagem como sistema presente no cérebro de todo falante, desenvolveu-se a perspectiva da linguagem como uma atividade de interação, em que a língua é concebida como processo contínuo que se realiza “[...] através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas.” (MENEGASSI, 2011, p. 484).

A *linguagem*, antes separada em dimensões, língua e fala, agora é vista como uma ação. Por sua vez, a *língua*, antes reduzida a uma manifestação decorrente da colaboração perfeita entre emissor e receptor, sem se atentar à interferência do social no individual, constitui-se objeto de interação. Nesse prisma, Travaglia (1996, p. 69) explica: “Quando usamos a língua para comunicar agimos sobre o outro, executamos uma ação sobre o outro. Mas essa ação não é unilateral, tem mão dupla, ou seja, o que acontece é uma interação, uma ação entre o produtor e o receptor do texto.”

As formas de utilização da língua são tão variadas quanto as esferas da atividade humana relacionadas a ela (cotidiana, escolar, política, científica, artística, jornalística etc.), efetivando-se pelos enunciados. De acordo com Bakhtin (2015), toda produção oral e escrita é feita por um falante/escritor que pressupõe a compreensão do ouvinte/leitor, provocando a formulação de enunciados e a alternância de posições, ou seja, de ouvinte/leitor para falante/escritor, e vice-versa. Logo, “todo enunciado é formado em um processo de compreensão ativa e responsiva produzida na interação entre falante e ouvinte” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018, p. 354).

Assim, as esferas de uso da língua produzem tipos específicos de enunciados, designados *gêneros do discurso*, que se caracterizam conforme o conteúdo temático,

o estilo da linguagem e a construção composicional. O *conteúdo temático* abrange o assunto abordado nos enunciados, sua finalidade discursiva, a situação de interação e o contexto histórico de sua produção. Já o *estilo da linguagem* abarca as escolhas fonéticas, lexicais e morfossintáticas realizadas ao produzir um enunciado em dada situação e contexto de uso da linguagem. A *construção composicional*, por sua vez, envolve a estrutura dos enunciados e a forma como se organizam em textos que se materializam em gêneros distintos (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018).

Essa forma de tratar *língua e linguagem* é muito promissora em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois vê o sujeito como ator social que constrói o texto e, ao mesmo tempo, é construído por ele (BAKHTIN, 2015). O aluno, enquanto ator social, faz uso dos seus conhecimentos prévios, lança mão de suas leituras de mundo, considera o contexto de produção e se situa historicamente, constituindo-se como sujeito consciente, crítico e atuante no mundo.

Essa atuação se dá por intermédio da linguagem, que tem a sua origem na necessidade inata dos seres humanos de comunicar. Essa comunicação é vista a partir da nossa capacidade de refletir acerca da realidade que vivenciamos, situando-a por meio de conceitos conhecidos e essenciais para a interação. Dessa maneira, a língua como entidade concreta inexistente, uma vez que não consiste em algo imutável e homogêneo, e sim que se constrói a partir da ação do falante e das relações que estabelece com o outro (ANTUNES, 2009).

Na produção de sentidos, o falante tem como influência o meio em que vive, a classe social, a idade, o público ao qual se destina, a intencionalidade, o acesso, a repercussão — aspectos que jamais seriam considerados ao aceitarmos a concretude da língua como um mero sistema de signos (ANTUNES, 2009). Portanto, considerar esses aspectos é refletir sobre uma língua que se mostra claramente como é, no seio da interação, fazendo-se atividade comunicativa e materializando-se em textos orais, escritos ou multimodais.

## 8.2 O dialogismo interacional

No processo de interação, como explana Antunes (2014), a língua tem como função principal a inserção social dos seus usuários — falantes, ouvintes, escritores, leitores — e a interação entre eles, isto é, o agir de um com/para o outro, em que se



espera uma resposta de concordância ou de discordância. Nesse viés, para Bakhtin (2015), a formulação de enunciados surge da alternância de posição de ouvinte/leitor para falante/escritor, e vice-versa, culminando em uma atuação dialógica.

Como tal, o uso concreto da língua realiza-se na forma de enunciados que se constituem como respostas a outros enunciados, anteriormente produzidos, pois “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 294). Considerando o funcionamento linguístico do ponto de vista enunciativo, podemos inferir, então, que esse caráter dialógico e interacional confere à língua o aspecto sociointeracionista, uma vez que a sua substância se constitui na enunciação ou em enunciações.

Em razão disso, o valor da língua não está puramente no estudo sistemático das regras que a regem, na medida em que envolve também os sentidos que surgem da manifestação do discurso (BAKHTIN, 2015) no texto oral, escrito ou multimodal. Dessa forma, o funcionamento da língua não pode ser explicado plenamente pelas partes constitutivas da gramática (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe), mas sim pelas unidades efetivas da comunicação: os enunciados (FIORIN, 2020).

É assim que somamos à língua a propriedade dialógica, que não se limita ao diálogo face a face, já que “[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos.” (FIORIN, 2020, p. 21). Nesse bojo, a diferença entre os enunciados e outras unidades da língua é perceptível ao considerarmos que estas são acessíveis a todos, e nenhum sujeito pode determiná-las como sendo propriamente suas; por isso, as relações que nelas se estabelecem podem ser explicadas gramaticalmente (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018).

Os enunciados permitem ao enunciador uma posição e emanam significado a um destinatário, tendo sentido completo quando evoca uma resposta. Desse modo, um enunciado não se encerra nele mesmo, pois, para alcançarmos o seu sentido, não basta conhecermos os significados das palavras que o compõem, sendo necessário entendermos a relação com outros enunciados, em decorrência de sua dialogicidade (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018).

Todo enunciado posiciona-se em relação a ele mesmo e a outros enunciados, tendo tanto um aspecto individual (enunciador) quanto um aspecto social (visões de mundo, orientações teóricas e tendências filosóficas). Conforme ressalta Fiorin (2020,

p. 27): “Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica de outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes”.

Na interação, existem três posições dialógicas dos participantes: a primeira, no *enunciador*, que consiste no autor do enunciado; a segunda, no *destinatário*, do qual se espera a atitude responsiva; e a terceira, no *superdestinatário* (BAKHTIN, 2015; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2018; FIORIN, 2020). Quanto à terceira posição, Bakhtin (2015, p. 356) enfatiza que: “[...] todo diálogo se desenrola como se fosse presenciado por um terceiro, invisível, dotado de uma compreensão responsiva, e que se situa acima de todos os participantes do diálogo [...]”.

O superdestinatário é o mais longe da responsividade que um enunciado pode chegar, satisfazendo o intento da palavra de ser ouvida, compreendida e respondida. A compreensão responsiva do destinatário determina a produção discursiva, e a sua identidade depende do grupo social em que foi produzido, bem como da época e do ambiente (FIORIN, 2020). Ao elaborar enunciados e agir discursivamente no mundo, cada sujeito evidencia, assim, características indissociáveis, individuais e sociais.

### **8.3 Leitura: concepções e implicações no ensino**

Ao considerar que as sociedades não são imutáveis, podemos afirmar que as leituras mudam com o passar do tempo, ainda que indiretamente, o que é comprovado pela reconfiguração das formas de ler e pela mudança no comportamento do leitor, em decorrência das tecnologias, como mais adiante enfatizaremos. Desse modo, a língua varia conforme a situação de uso, da qual emergem os diferentes gêneros de texto que ecoam no leitor (MOHR, 2006).

Quando compreende o que lê, o leitor amplia os seus conhecimentos e se situa como um sujeito histórico, visto que, nas suas práticas de leitura, “[...] estabelece elo com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço [...]” (MOHR, 2006, p. 16). Logo, a leitura não é solitária. Ainda que um sujeito/leitor esteja sozinho em um espaço ou em uma situação que propicie a leitura, seu contato com o texto implica socialização. O leitor acessa significados construídos pelo outro, o que o faz se posicionar e, ao mesmo tempo, ceder espaço (MOHR, 2006).



Antunes (2009) corrobora com essa concepção, pois esclarece que a língua tem duas dimensões, uma que designou “sistema em si mesmo” e a outra, “sistema em uso”, que recebeu maior ênfase. Essa última dimensão é o que faz da língua um fenômeno social, dependente da cultura e com caráter político, histórico e social. Portanto, ler, falar, ouvir e escrever são formas de atuação social.

Na dimensão da língua como sistema em uso, a leitura é responsável tanto pelo acesso aos saberes já existentes como “[...] pela produção de novos conhecimentos, pela continuidade e pelo avanço de descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade [...]” (ANTUNES, 2009, p. 186), bem como pela ampliação de competências de linguagem. Mas, para que esse processo ocorra, deve-se realizar, como propõe Kleiman (2004), uma reambientação sistemática da aceção de leitura e de aprendizagem em relação ao ensino de língua materna na escola.

Para tanto, é necessário entender a leitura como interlocução, que considera a intencionalidade inerente dos textos: “[...] isto é, são escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar, tal qual acontece quando falamos.” (KLEIMAN, 2004, p. 23). Os aspectos sociocognitivos vinculados ao processamento das informações são essenciais na prática de leitura como atividade escolar, pois evidenciam tanto o diálogo entre sujeito (leitor) e objeto (texto) quanto o papel da compreensão, da memória e do pensamento.

Logo, do ponto de vista sociointeracionista, no qual a aprendizagem advém da interação com o outro, a leitura consiste em um ato interativo intermediado pelo texto, na medida em que envolve a participação ativa do leitor na construção de sentidos e na identificação de possíveis intenções do autor (ANTUNES, 2009). Isso implica que essa participação só se efetiva se o leitor compreende o que está lendo, cujo processo se inicia na percepção do texto a partir de dois movimentos: *fixação ocular*, realizada por meio da movimentação para a frente, à medida que o leitor compreende o que lê, e para trás, conforme a dificuldade encontrada; e *sacada*, que permite saltar de um trecho do texto para outro (KLEIMAN, 2004).

Assim, podemos observar dois fatos importantes nessa atividade: o primeiro é a impossibilidade de o leitor acessar todos os significados presentes em um texto, e muito do que é lido consiste em inferência ou em adivinhação; o segundo é que a percepção do texto se dá de maneira muito particular. Diante disso, é importante que

o professor conheça os mecanismos envolvidos no processo de leitura, para conduzir os alunos à apreensão e construção de sentidos.



Portanto, salientamos a relevância da incorporação das noções apresentadas ao ensino da leitura dentro da perspectiva sociointeracionista, a fim de promover “[...] novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações [...]” (BRASIL, 2018, p. 72), que reconfiguram o papel do leitor, tornando-o também um produtor, e expandem sua atuação dentro e fora de sala de aula e em contextos variados, seja na realidade física ou digital. Essa reconfiguração demanda estimular os alunos a explorar o texto para que aprendam distintas estratégias de leitura e o percebam como espaço de diálogo entre textos, autores e leitores.

### Resumo

- Nesta seção, você foi convidado a explorar alguns conceitos que possibilitam entender a leitura enquanto prática dialógica, tais como língua, linguagem, enunciado e leitura.
- Para tanto, apresentamos a língua e a linguagem como processos que se realizam por meio da interação verbal e multimodal.
- Destacamos, ainda, que a interação verbal ocorre na forma de enunciados orais/escritos como uma resposta a outros enunciados já produzidos em determinados contextos.
- Por fim, salientamos que, nesse processo interativo e responsivo, a leitura é uma forma de atuar e se situar no mundo por meio dos sentidos que são construídos ou apreendidos a partir do texto.



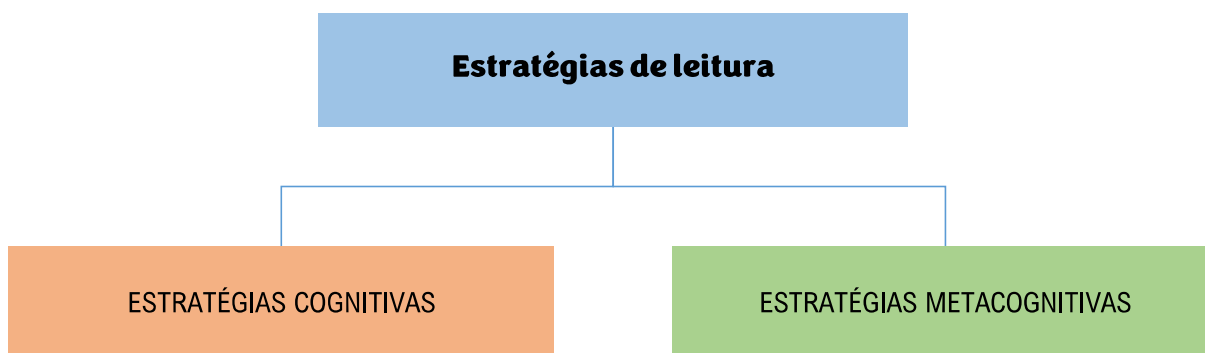
## 9 ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA

**A** leitura exige conhecimentos e habilidades específicas para que tal prática seja realizada com êxito. Para tanto, o leitor aprende diferentes estratégias, progressivamente, para ler textos com níveis variados de complexidade. Ao apreender essas estratégias, o leitor seleciona, durante a leitura, os procedimentos mais adequados aos objetivos da prática leitora e da aprendizagem em sala de aula, considerando, ainda, as características dos gêneros e dos suportes dos textos lidos (KLEIMAN, 2004).

É importante destacar, segundo Kleiman (2004), que as estratégias de leitura consistem em operações regulares executadas durante o contato do leitor com o texto, isto é, durante a sua prática leitora. Assim, as estratégias de leitura se voltam para o aluno e a sua atitude autônoma diante de um texto, com vista à compreensão. Essa atitude, como cita a autora, está relacionada a ações como: responder a perguntas sobre o texto, resumi-lo, parafraseá-lo, sublinhá-lo, folheá-lo, fazer sua releitura etc.

Assim, Kleiman (2004) classifica as estratégias de leitura da seguinte forma:

**Figura 3 – Classificação das estratégias de leitura**



Fonte: adaptada de Kleiman (2004).

As *estratégias cognitivas* são realizadas por meio do conhecimento implícito que o leitor tem. Esse conhecimento não precisa ser explicado, encontra-se acessível ao leitor e é usado automaticamente (automatismo da leitura), sem a necessidade de reflexão. De acordo com Kleiman (2004, p. 50), tais estratégias são “[...] operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir um objetivo de leitura [...]”.

Entretanto, mesmo não sendo possível refletir sobre as estratégias cognitivas, elas são essenciais para o processamento do texto, pois a decodificação ocorre por meio do automatismo. Desse modo, para a formação da competência textual, faz-se necessário o ensino de habilidades linguísticas, visto que elas podem ser acessadas antes, durante e após a leitura, propiciando o uso do conhecimento gramatical para reconhecer a relação entre as palavras e para desvelar, a partir do vocabulário, os elementos que estruturam o texto e as intenções que o envolvem (KLEIMAN, 2004).

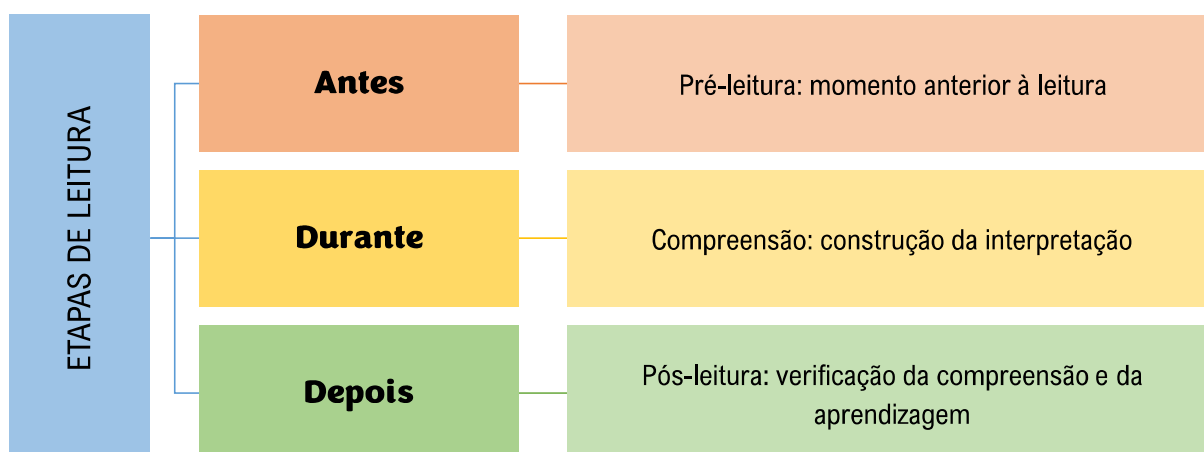
As *estratégias cognitivas* são, portanto, operações baseadas no conhecimento que dispomos acerca das normas gramaticais (morfofossintáticas e semânticas) e do léxico da língua. O ensino dessas estratégias envolve a capacidade de estruturar e organizar enunciados e textos, bem como de reconhecer de maneira instantânea as palavras que os compõem. Contudo, esse ensino não deve se limitar à identificação de nomenclaturas e categorias gramaticais, nem ao mero reconhecimento de termos específicos com base em glossários ou dicionários (KLEIMAN, 2004).

Já as *estratégias metacognitivas* ocorrem na ativação de duas operações: a delimitação do objetivo da leitura e a autoavaliação da compreensão do que se lê, que possibilitam ao leitor a definição do objetivo da prática leitora e o monitoramento do que ele conseguiu entender. Tendo em mente essas estratégias e ciente do que não conseguiu compreender, o leitor pode realizar atividades que visem à compreensão, como o retorno às partes não compreendidas (a releitura), a criação de resumos, a busca por exemplos que se relacionem ao que foi lido etc. (KLEIMAN, 2004).

A *metacognição* envolve, então, a capacidade de explorar, conduzir e avaliar os próprios conhecimentos. Como tal, as estratégias metacognitivas são operações de leitura realizadas de maneira consciente e reflexiva para alcançar a compreensão textual. Nesse prisma, Solé (1998, p. 71) destaca que essas estratégias “[...] são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto [...]”, em que o leitor monitora deliberadamente o próprio nível de compreensão, processo esse designado *metacompreensão*.

Essas estratégias são mobilizadas na atividade de leitura, que, como explica Solé (1998), é constituída por três etapas:

**Figura 4 – Etapas da atividade de leitura**



Fonte: adaptada de Solé (1998).

Assim, ao longo dessas etapas, são realizadas distintas operações de leitura, pelo aluno/leitor e pelo professor/mediador, por meio da mobilização de estratégias metacognitivas para alcançar a compreensão textual, entre as quais cabe mencionar as estratégias de *motivação*, *antecipação*, *inferência*, *seleção* e *verificação* (BRASIL, 1998; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998):

**Figura 5 – Estratégias e operações de leitura**

<b>Motivação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitação dos objetivos de leitura</li> </ul>
<b>Antecipação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Formulação de hipóteses/predições</li> </ul>
<b>Inferência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de inferências</li> </ul>
<b>Seleção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de resumo e paráfrase</li> </ul>
<b>Verificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação e resolução de questões</li> </ul>

Fonte: adaptada de Brasil (1998), Kleiman (2004) e Solé (1998).

## 9.1 Motivação: delimitação dos objetivos de leitura

Antes da leitura, é necessário estabelecer objetivos que estimulem o leitor e delimitem como essa atividade será conduzida em sala de aula. A partir de objetivos pré-determinados, podemos levar o aluno/leitor a definir objetivos pessoais de leitura na sala de aula, na biblioteca da escola ou em espaços extraescolares (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Enquanto leitores experientes, nós, professores, devemos tornar a leitura “[...] uma atividade consciente, reflexiva e intencional [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 51) e promovê-la a partir de uma determinada finalidade, de modo que os nossos alunos saibam por que é para que estão lendo.

Nas situações de ensino, os objetivos de leitura, como assinala Solé (1998), podem visar: obter informações específicas ou gerais, realizar tarefas com base em determinadas instruções, ampliar conhecimentos, revisar produções textuais próprias, despertar emoções e sensações, facilitar a comunicação em grupo, praticar a leitura coletiva em voz alta, verificar a compreensão sobre o texto, entre outras finalidades. Para que sejam alcançados, tais objetivos devem ser assimilados pelo aluno/leitor e acordados com ele na atividade de leitura entendida como prática interativa.

Para explorar esses objetivos, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), devemos selecionar os procedimentos adequados, considerando interesses e demandas de aprendizagem dos alunos, bem como características do gênero e do suporte em que o texto a ser lido circula. Com os objetivos claramente definidos, é possível trabalhar textos que rompam com o universo de expectativas do estudante, promovendo leituras desafiadoras para o seu aprendizado, levando-o a explorá-las “[...] em suas diferentes dimensões — o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler [...]” (BRASIL, 1998, p. 51).

## 9.2 Antecipação: ativação de conhecimentos prévios

Antes, durante e após a leitura, é preciso ativar conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, adquiridos em suas vivências pessoais dentro e fora da escola. Essa bagagem recairá diretamente na interpretação dada ao texto lido, haja vista que envolve não apenas um conjunto de saberes adquiridos previamente, mas



também diferentes interesses, expectativas, intenções, propósitos e experiências — incluindo as de leitura — que esses estudantes possuem.

Contudo, a experiência do leitor, que é externa ao texto, deve ser usada com cautela, uma vez que, como ressalva Kleiman (2004), pode fazer o leitor inferir um sentido que não se relacione ao conteúdo do texto. Daí a importância do professor mediador para conduzir o aluno a usar o que já sabe, isto é, os conhecimentos que construiu no âmbito escolar e fora dele, e consiga atribuir sentidos ao texto sem “[...] desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura [...]” (SOLÉ, 1998, p. 107).

Nesse momento, podemos incitar os alunos a uma prática mais significativa e prazerosa ao estimulá-los a falar das suas experiências e a mobilizar conhecimentos relacionados ao tema do texto. Esse estímulo propicia uma maior interação do aluno com o texto, o professor e os seus colegas de turma, assim como permite acionar e atualizar conhecimentos prévios e oportuniza construir outros saberes mobilizados na leitura (KLEIMAN, 2004).

Dessa maneira, para estimular os alunos a assumirem um papel ativo na sua aprendizagem, podemos fazer indagações referentes ao que eles conhecem acerca do assunto abordado (conhecimento de mundo/enciclopédico) e de outros aspectos que podem ser pertinentes para a compreensão do texto, tais como autor e contexto de produção, suporte discursivo, gênero e sequência/tipologia textual (conhecimento interacional, pragmático e textual) (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

### **9.3 Antecipação: formulação de hipóteses/predições**

Antes e durante a leitura, o leitor pode fazer predições sobre o texto com base nos conhecimentos prévios que dispõe. À vista disso, devemos criar condições para que o aluno possa formular hipóteses acerca do texto a ser lido, a fim de engajá-lo nessa atividade e, até mesmo, de identificar eventuais problemas ou dificuldades de leitura (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998). Desse modo, “[...] constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 84).

Fazer predições envolve o acionamento de diversos saberes antes mesmo da leitura de determinado texto ser iniciada. Assim, é possível estimular o aluno/leitor a fazer suposições baseadas em conhecimentos mais específicos, sobre a estrutura do

gênero, ou mais abrangentes, a respeito do tema abordado, por exemplo. Para tanto, devemos fornecer algumas pistas para que essas predições sejam feitas, tais como: informar previamente o gênero a ser trabalhado, dizer o título do texto a ser lido ou apresentar de antemão as ilustrações que o acompanham etc. (KLEIMAN, 2004).

Por meio desses “índices textuais”, como menciona Solé (1998), o aluno pode prever o conteúdo do texto antes da leitura. Contudo, é importante ter em mente que essas hipóteses e predições poderão ser verificadas, confirmadas ou retificadas total ou parcialmente no decorrer da leitura, pois, à medida que o aluno lê, pode modificá-las (KLEIMAN, 2004). Esse processo ajuda a incitar no leitor uma maior autonomia e confiança, ao levá-lo a refletir sobre o que já sabe e o que ainda não conhece e, com isso, a atualizar o seu conhecimento prévio.

#### **9.4 Inferência: elaboração de inferências**

Durante a leitura, a compreensão textual demanda o preenchimento de lacunas deixadas de forma intencional pelo autor, mas que podem ser inferidas por meio de pistas trazidas pelo próprio texto e do conhecimento de mundo/enciclopédico ativado pelo leitor. Dessa maneira, o processo de inferência propicia, mediante deduções e predições, captar e complementar informações que estão implícitas no texto, isto é, que não são postas de modo explícito (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

Os sentidos do texto podem ser apreendidos, pelo leitor, a partir de marcadores linguísticos (adjetivos, verbos, advérbios, conjunções), usados estrategicamente pelo autor para sugerir/mobilizar determinados sentidos, bem como do assunto abordado, da situação comunicativa e do contexto enunciativo (FIORIN, 2014). Nesse processo, o leitor exerce um papel ativo na construção de sentidos, tornando-se um coprodutor, como preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

Assim, no ensino da leitura, mesmo que o aluno não conheça um gênero, ele poderá identificar inferencialmente as características contidas no texto. Por meio da inferência, o leitor também entende que uma palavra pode ter não só um significado e pode variar conforme o contexto em que foi utilizada. Quando esse significado não puder ser inferível, o aluno tem à disposição a explicação pelo exemplo, o que requer o nosso suporte, como professores/mediadores, para guiá-lo no reconhecimento das relações léxico-semânticas presentes no texto (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 2004).



### 9.5 Seleção: elaboração de resumo e paráfrase

Durante a leitura, o leitor deve ser capaz de reconhecer as informações mais importantes, isto é, selecionar o que é mais pertinente para chegar à compreensão. Desse modo, é possível fazer uma “[...] síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam sua leitura [...]” (SOLE, 1998, p. 30). Para tanto, é necessário identificar a ideia central e apresentá-la de forma condensada em função do propósito de leitura previsto.

Nesse processo, é necessário saber distinguir tema — do que trata o texto — de ideia central, a qual se relaciona à informação principal que o autor quis transmitir explícita ou implicitamente e aos propósitos e conhecimentos prévios que norteiam o leitor. Nas atividades de leitura, resumir implica detectar o tema do texto, bem como sua ideia principal, vista como “núcleo de significado”, e as informações secundárias nele presentes (SOLE, 1998).

O resumo deve ser constituído por meio de quatro mecanismos: pela omissão, em que são desconsideradas ideias triviais ou redundantes; pela seleção, em que são consideradas as ideias mais relevantes na compreensão global do texto, conforme o objetivo de leitura; pela generalização, em que são englobadas diversas informações em um conceito chave com equivalência semântica; e pela construção ou integração, em que são substituídas informações específicas por enunciados mais sucintos, sem, contudo, modificar o sentido do texto do qual derivam (SOLE, 1998).

Aprender a resumir requer, então, aprender a utilizar esses mecanismos. Além do resumo, outra estratégia importante é a paráfrase, que se refere à capacidade de resumir e explicar o texto com outras palavras, mantendo o conteúdo do que foi lido. Ocorre não apenas pela substituição de um termo por outro de sentido análogo, ou seja, mediante sinonímia, mas pela interpretação das ideias centrais e secundárias, acarretando a reformulação — morfossintática — dos enunciados e a expansão dos seus significados por meio da dedução (KLEIMAN, 2004; SOLE, 1998).

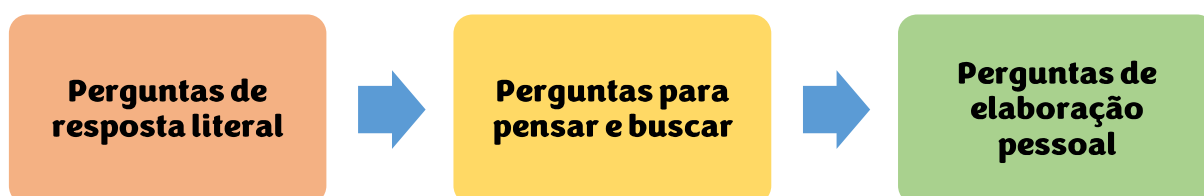
## 9.6 Verificação: formulação e resolução de questões

Nas atividades de leitura, uma estratégia muito utilizada, em sala de aula, é a de formular e responder perguntas acerca do que foi lido, a fim de elucidar possíveis dúvidas e verificar o que os alunos/leitores compreenderam do texto. Tais perguntas devem ser coerentes com os propósitos de leitura pré-estabelecidos; por isso, “[...] é preciso examinar com cautela o tipo de questões que formulamos e as relações que estabelecem com as respostas que sugerem.” (SOLÉ, 1998, p. 156).

Esse processo, contudo, abrange não apenas perguntas feitas pelo professor, mas também as levantadas pelos próprios alunos ao longo da leitura. Abarca desde questionamentos direcionados ao docente até autoquestionamentos dos estudantes, que formulam perguntas relativas ao texto, utilizando o que já sabem (conhecimento prévio) em relação àquilo que ainda não sabem. Desse modo, ocorre uma tomada de consciência por parte do aluno/leitor sobre o seu próprio conhecimento, o que pode conduzi-lo à definição dos seus objetivos pessoais de leitura, mediante os quais essa prática adquire sentido (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

Assim, nas tarefas de leitura, podem ser suscitadas três tipos de perguntas:

**Figura 6** – Perguntas levantadas a partir da leitura



Fonte: adaptada de Solé (1998).

As *perguntas de resposta literal* referem-se às perguntas cujas respostas são encontradas explicitamente no próprio texto. As *perguntas para pensar e buscar* dizem respeito às perguntas cujas respostas são inferidas do texto, do seu conteúdo, da sua estrutura ou do estilo da linguagem empregado. As *perguntas de elaboração pessoal* concernem às perguntas cujas respostas exigem a mobilização do conhecimento e da opinião do aluno/leitor, fazendo-o ir além do texto em questão (SOLÉ, 1998).

As perguntas e respostas engendradas a partir do que foi lido permitem ainda, ao professor e ao aluno (em um processo de autoavaliação), identificar interpretações equivocadas ou lacunas de compreensão, isto é, dificuldade de compreender a ideia

central ou ideias secundárias do texto ou de expressar o que foi compreendido. Além disso, propiciam confirmar ou refutar as hipóteses inicialmente formuladas e conferir as inferências realizadas no decorrer da leitura (SOLÉ, 1998).



Todos os aspectos que discutimos até aqui objetivam fornecer estratégias que envolvam os alunos com a leitura, para assumir um papel ativo, tornando-se capazes de reconhecer a estrutura de um texto, atribuir intencionalidade ao autor e reproduzir de forma única o conteúdo do texto lido, visto que envolve a compreensão. De posse desses conhecimentos, é possível criar, de maneira mais estruturada, um programa de leitura escolar visando à formação do leitor proficiente.

Para tanto, é fundamental incluir uma variedade de textos, uma vez que eles propiciarão que o aluno faça escolhas relacionadas ao assunto, ao gênero e ao autor e, a partir disso, realize as suas próprias escolhas de maneira autônoma. É assim que a leitura — iniciada em sala de aula por meio do ensino de estratégias — poderá ser continuada fora da escola, pelo gosto pessoal (KLEIMAN, 2004).

### Resumo

- Nesta seção, você foi convidado a refletir sobre o ensino de estratégias de leitura que são mobilizadas antes, durante e após essa atividade.
- Para tanto, destacamos as estratégias cognitivas, que são realizadas de modo automático por meio da decodificação, e metacognitivas, que são desenvolvidas de forma consciente e reflexiva para alcançar a compreensão textual por meio da metacognição, a capacidade de avaliar e monitorar o próprio conhecimento e aprendizado.
- Salientamos, ainda, as etapas de leitura — pré-leitura, compreensão e pós-leitura — e as principais estratégias metacognitivas suscitadas nessa atividade: motivação, antecipação, inferência, seleção e verificação.
- Por fim, enfocamos algumas operações de leitura realizadas mediante o acionamento de tais estratégias: delimitação dos objetivos de leitura; ativação de conhecimentos prévios; formulação de hipóteses e previsões; elaboração de inferências; elaboração de resumo e paráfrase; formulação e resolução de questões.



## 10 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA

### Caros professores,

**E**sta proposta de intervenção pedagógica apresenta uma atividade organizada em três módulos voltados para o gênero anúncio publicitário, relacionados às etapas de pré-leitura, compreensão e pós-leitura, como veremos a seguir.

### 10.1 Atividade proposta: leitura de anúncios publicitários

Nesta atividade, exploraremos o anúncio publicitário, um gênero (multimodal) composto por mais de uma modalidade de linguagem — a verbal (escrita) e a visual (imagem). Para tanto, nos embasaremos nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018) no tocante à prática de linguagem, aos objetos do conhecimento e às habilidades de leitura que serão trabalhadas, conforme especificado abaixo:

**Prática de linguagem:** campo jornalístico-midiático.

**Objetos do conhecimento:** relação entre gêneros e mídias; estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; efeitos de sentido.

**Habilidades de leitura:**

- (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
- (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

Desse modo, levando em conta o contexto de pandemia e de ensino remoto da UEB Ministro Carlos Madeira, coletamos anúncios publicitários publicados em mídias

digitais (*Facebook* e *Instagram*), por propiciarem dimensionar o ensino da leitura para novas tecnologias e ferramentas de suma relevância na conjuntura atual, mesmo com o retorno das aulas presenciais.

Objetivamos, portanto, estimular e expandir a participação dos alunos/leitores em práticas sociais que se constituem a partir de informações e opiniões construídas e divulgadas dentro da esfera jornalística/midiática, além de mobilizar conhecimentos e habilidades relativas à leitura, propiciando experiências que sensibilizem os leitores:

[...] para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam [...] participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140).

#### 10.1.1 Módulo I: pré-leitura

Professor, nesta etapa, você trabalhará a leitura mediante a *roda de conversa*, uma prática pedagógica que permite aos alunos se expressarem e construir o seu próprio conhecimento de maneira interativa. Os objetivos deste primeiro módulo estão direcionados aos aspectos pontuados a seguir, que deverão ser alcançados ao longo de dois momentos pelos estudantes:

- descrever características do gênero anúncio publicitário;
- ativar conhecimentos prévios acerca desse gênero (finalidade, público-alvo, conteúdo temático, estilo da linguagem e suporte discursivo);
- perceber as implicações desse gênero no cotidiano, bem como em hábitos, comportamentos e práticas sociais (de compra, venda, consumo/uso);
- formular hipóteses/predições sobre os anúncios que serão lidos.

Esta etapa permitirá fazer um diagnóstico a respeito do nível de conhecimento dos alunos em relação aos objetivos destacados.

**Tempo estimado:** 3h/aula.

**Materiais necessários:** quadro ou lousa, giz ou pincel, apagador, papel, lápis, borracha, caneta, livro didático.

Em um primeiro momento, organize os alunos em círculo ou, então, solicite a eles a organização das suas carteiras. Logo após, dando início à roda de conversa, na condição de mediador, escreva no quadro/lousa os enunciados: “**Não perca essa oferta! Leve dois, pague um!**”. Depois, estimule-os a participar da discussão a partir das indagações abaixo:

- Vocês já viram enunciados iguais ou semelhantes aos apresentados?
- Em que lugares vocês viram enunciados desse tipo?

Aguarde as respostas dos alunos e, por meio dos questionamentos a seguir, estimule-os a falar sobre a própria realidade e o que vivenciam no dia a dia, bem como a discorrer acerca das características do gênero que está sendo trabalhado — para isso, é importante que você já tenha trabalhado a noção de gênero textual/discursivo em sala de aula, para facilitar o entendimento e embasar a discussão empreendida:

- Vocês lembram o que é um gênero textual? Se sim, o que vocês entendem?
- Vocês conhecem o gênero anúncio publicitário? Se sim, o que vocês sabem sobre esse gênero? Qual é a finalidade dele?
- Qual a intenção do anunciante (pessoa ou empresa que divulga o anúncio) quando ele faz uso de enunciados iguais ou semelhantes àqueles apresentados no quadro/lousa?
- Em quais locais ou veículos de comunicação vocês já viram anúncios (loja, supermercado, shopping, Internet etc.)?
- Vocês se lembram do último anúncio que viram? Qual era produto ou serviço divulgado? O que mais chamou a atenção de vocês nesse anúncio? Por quê?
- Vocês ou os seus pais/responsáveis já compraram algum produto por causa do anúncio? Qual era o produto? O que os levou a comprá-lo (preço, marca/empresa conhecida, forma de divulgação, indicação de amigos, conhecidos, parentes ou influencers etc.)?



Considerando as respostas dos alunos, sintetize e organize, no quadro/lousa, as informações expostas pela turma, que possibilitam caracterizar o gênero anúncio publicitário. **Lembre-se:** as perguntas devem ser adequadas às particularidades dos estudantes (nível de conhecimento, dificuldades e avanços). Se for necessário, lance outros questionamentos pertinentes que possam estimular os alunos a refletir sobre o que já sabem e o que ainda não sabem acerca do gênero em pauta.

Comente cada resposta e incite os alunos a discutir/comentar as colocações e opiniões dos seus colegas. Durante a exposição dos comentários, caso os estudantes não demonstrem ter conhecimento prévio satisfatório a respeito do gênero trabalhado, peça que folhem o livro didático e tentem encontrar algum anúncio. Além disso, peça a eles que observem, na volta para a casa ou na ida para a escola no próximo dia de aula, as fachadas de lojas e/ou de outros estabelecimentos comerciais.

Solicite aos alunos o registro dessa observação no caderno, detalhando quais anúncios foram encontrados, quais produtos/serviços estavam sendo anunciados e, caso seja possível, quais características foram percebidas. Esse registro deverá ser apresentado, pelos estudantes, no início da aula seguinte, que constituirá o segundo momento da pré-leitura.

Desse modo, o segundo momento deve ser iniciado com a exposição desses registros, para que os alunos percebam que o nosso cotidiano é permeado por textos do campo jornalístico-midiático, como o anúncio publicitário, e para que possam fazer um paralelo com as informações partilhadas, em sala de aula, no momento anterior. Novamente, essas informações devem ser sintetizadas no quadro/lousa para revisá-las e, até mesmo, atualizá-las conforme os registros dos estudantes.

É importante levar a turma a perceber que tal gênero objetiva aguçar o desejo de obter um produto/serviço, que só será saciado com o consumo do que está sendo anunciado. Posteriormente, diga aos alunos que eles farão a leitura de três anúncios publicitários relativos a uma empresa varejista, uma marca e um produto específico: Mateus Supermercados, Lacta e Guaraná Jesus. Depois, faça as perguntas a seguir, que poderão ser complementadas e ajustadas à interação face a face:

- Vocês conhecem essas marcas/empresas? Se sim, como conheceram?
- Vocês ou seus pais/responsáveis já compraram algum produto desses anunciantes? Se sim, o quê?
- Caso tenham comprado (sozinhos ou acompanhados pelos pais/responsáveis), qual foi o preço pago por esse produto?
- Vocês acham que esse e outros produtos vendidos pelos anunciantes mencionados são acessíveis economicamente a toda a população maranhense e brasileira? Por quê?

Ao indagar sobre o produto comprado pelos alunos ou seus pais/responsáveis, no que tange às marcas de chocolate Lacta e de bebida Guaraná Jesus, você poderá complementar as perguntas com outras indagações. Por exemplo, caso respondam apenas “chocolate” ou “refrigerante”, você poderá perguntar: **“De que tipo?”**, **“Caixa, barra, bombom sortido?”** ou **“Latinha, garrafa PET, garrafa retornável?”**

Esses questionamentos mais específicos podem incitar a turma a dialogar com mais empenho e interesse. Além disso, todas as indagações levantadas previamente podem estimular os alunos a explicitar suas hipóteses e expectativas sobre o gênero em questão e a fazer predições acerca dos anúncios que serão lidos, no tocante ao conteúdo temático, à finalidade discursiva, ao público-alvo etc.

#### 10.1.2 Módulo II: compreensão

Este módulo abrange dois momentos: um voltado para a *leitura compartilhada* e outro para a *leitura individual*. Você conduzirá esta etapa com intervalos entre um momento e outro, de modo a intercalá-los com o terceiro módulo ao término de cada leitura. Dessa maneira, os objetivos desta etapa visam levar os leitores a:

- interagir com anúncios publicitários divulgados em redes sociais;
- identificar as informações apresentadas explicitamente nos anúncios;
- inferir informações contidas implicitamente nos anúncios;
- identificar características do gênero anúncio publicitário nos textos.



**Tempo estimado:** 2h30/aula.

**Materiais necessários:** xerox de textos ou projetor multimídia, quadro ou lousa, giz ou pincel, apagador.

Você intermediará a leitura de anúncios publicitários — entregues à turma em cópias impressas/xerox ou, se possível, apresentados em projetor (*Datashow*) — que foram publicados na forma de *post* de rede social. Esta etapa poderá levar os alunos a perceber como tal gênero pode se diversificar conforme o suporte ou o tipo de mídia social utilizado por quem anuncia o produto ou serviço.

Perguntem aos alunos se eles sabem o que é *mídia social*. Caso não saibam ou as respostas forem insuficientes para a compreensão da turma, explique que se trata de um meio de comunicação usado para interagir ou compartilhar informações com um expressivo número de pessoas. Para facilitar o entendimento, cite exemplos de mídia social, como *blogs* (de game, cinema, moda etc.), redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter*), plataformas de compartilhamento de vídeo (*YouTube, TikTok*) e aplicativos de mensagens instantâneas (*WhatsApp, Telegram, Messenger*).

Além disso, peça que os alunos citem outros exemplos de mídias sociais que conhecem, utilizam ou já utilizaram em alguma circunstância, com ou sem o devido acompanhamento dos pais/responsáveis. Antes de entregar ou apresentar os textos, explique que os anunciantes, muitas vezes, usam as redes sociais para divulgar os seus produtos ou serviços e, ao mesmo tempo, estabelecer um contato mais direto e próximo com a sua clientela ou com consumidores em potencial.

Professor, explique que esse contato é, geralmente, estabelecido por meio de uma linguagem mais informal e coloquial, empregada em tom cômico, reflexivo e/ou crítico, no intuito de chamar a atenção dos seguidores, aproximar-se deles, despertar o seu interesse e induzi-los a comprar/consumir os produtos ou serviços anunciados. Para tanto, também são utilizados recursos multimodais como *hiperlinks*, cores, sons, ícones, gráficos e imagens (estáticas e em movimento), o que altera não só o modo de criar o anúncio, mas também a maneira como ele será lido.

Ressalte à turma que cabe ao público-alvo decidir se a compra ou consumo do produto/serviço divulgado é necessária. Levando em conta essas características e as informações pontuadas na roda de conversa, faça uma revisão destacando que não

apenas os enunciados (linguagem coloquial, verbos no imperativo, pronome pessoal de tratamento na segunda pessoa, vocativo, ambiguidade, figuras de linguagem), mas também as imagens e o design (cores, tipo e formato de letras, slogans, logomarcas) caracterizam o anúncio publicitário e ajudam a saber do que trata o texto. Em seguida, apresente os anúncios na ordem sugerida: primeiro, Mateus Supermercados e Lacta; depois, Guaraná Jesus.

No primeiro momento, organize a atividade na forma de *leitura compartilhada*, divida a turma em quatro grupos e faça um sorteio entre eles por meio da distribuição e seleção de quatro papéis dobrados, contendo a indicação numérica dos anúncios **1** (Mateus) e **2** (Lacta), sendo dois papéis para cada texto. Na sequência, peça que os membros de cada grupo, inicialmente, façam uma leitura silenciosa e, posteriormente, leiam os textos em voz alta, o que propiciará verificar como eles usam determinadas estratégias cognitivas (de decodificação) e identificar dificuldades na pronúncia ou no reconhecimento de palavras e expressões.

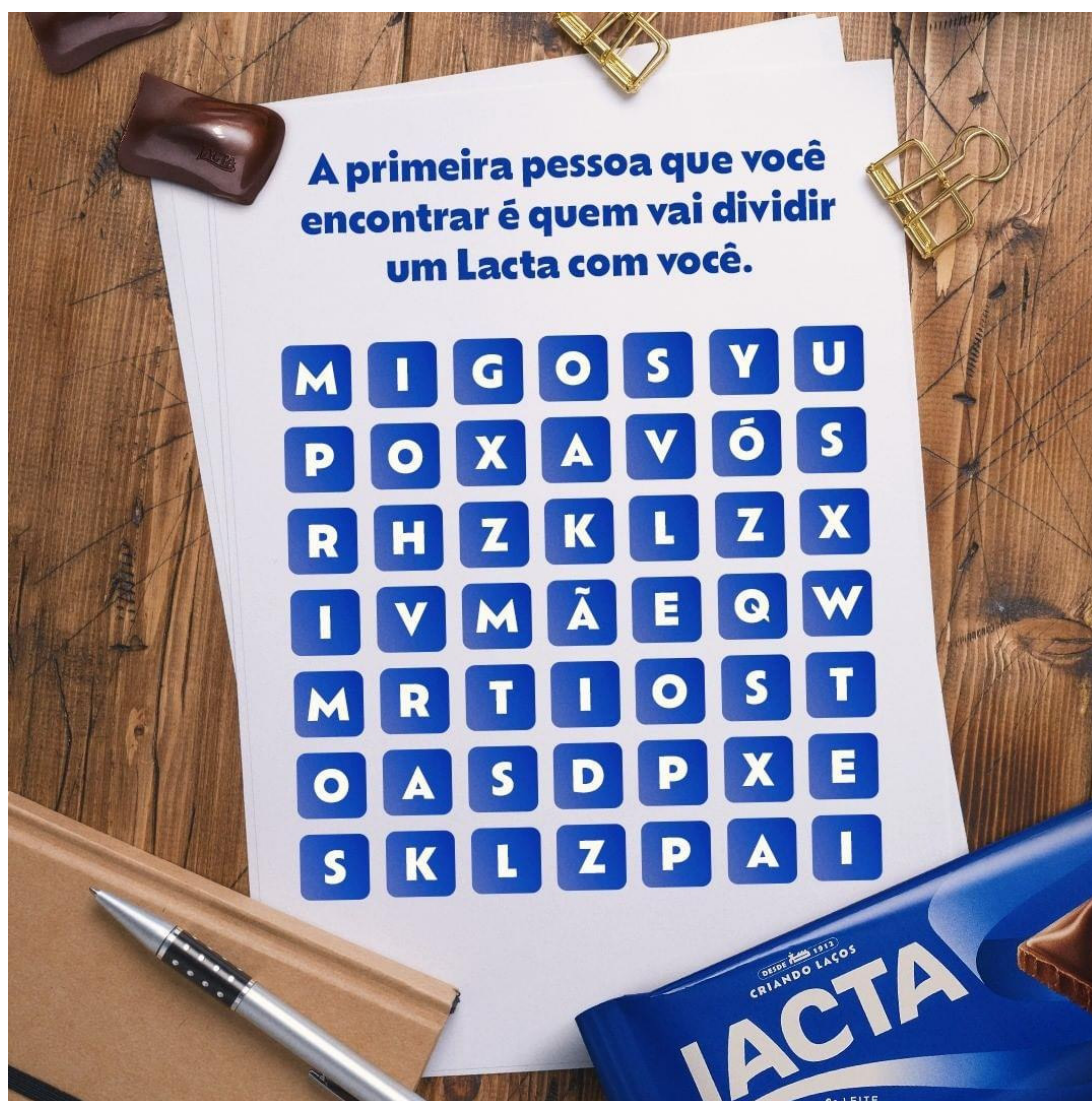
Dê abertura para que os estudantes façam perguntas sobre os textos lidos, o que permitirá observar e resolver problemas de compreensão (dificuldades, lacunas ou equívocos na interpretação). Na resolução desses problemas, estimule os alunos a assumirem um papel ativo, para que não só solicitem esclarecimentos, mas também tentem elucidar as dúvidas dos colegas e apresentem possíveis respostas. **Lembre-se:** é importante instigar a formulação e resolução de perguntas pelos estudantes ao longo de toda a atividade de leitura, e não apenas nesta etapa.

Figura 7 – Anúncio publicitário I – Mateus Supermercados

The advertisement is split into two vertical panels. The left panel has a dark blue background with glowing neon fruit icons (apple, carrot, watermelon slice). At the top, a white rounded rectangle contains the text "QUANTAS LARANJAS TEM NA CESTA?". Below this is a wooden crate filled with oranges. At the bottom, the "QUARTA ESPECIAL aniversário mateus" logo is displayed. The right panel also has a dark blue background. At the top, a white rounded rectangle says "É A RETA FINAL!". Below it is the "QUARTA ESPECIAL aniversário mateus" logo. A glowing blue-bordered box contains the text "Acesse, escolha sua loja do coração e receba as ofertas direto no seu WhatsApp." and a green button with "VEM NO ZAP!" and the URL "WHATSAPP.OFERTASMATEUS.COM". A man in a red shirt stands on the right side of the panel, gesturing towards the text.

Fonte: Mateus Supermercados (2022).

**Figura 8 – Anúncio publicitário II – Lacta**



Fonte: Lacta Oficial (2021).

Peça aos alunos que, durante a leitura, identifiquem características do gênero anúncio publicitário nos textos, comparando-as com as informações citadas na roda de conversa. Cada texto deve ser lido por dois grupos, o que exigirá, por partes dos leitores, acionar conhecimentos prévios sobre compra e venda em supermercados, frutarias ou feiras (locais onde há a comercialização de laranjas), uso de rede social (*WhatsApp*), jogo de caça-palavras e laços sociais (família e amigos).

O acionamento desses conhecimentos exigirá inferir os sentidos de palavras, expressões, enunciados e imagens de cada anúncio. A *leitura compartilhada* ajudará os alunos na utilização dessas estratégias, pois cada leitor poderá interpretar o texto individualmente e compartilhar impressões e interpretações com os colegas, o que possibilitará elucidar dúvidas ou dificuldades de decodificação ou compreensão.



Em seguida, conduza um *exercício de interpretação* relativo aos dois primeiros anúncios, que será detalhado no terceiro módulo. Após o primeiro exercício, solicite a *leitura individual* do terceiro anúncio, que abrange o segundo momento deste módulo.

**Figura 9** – Anúncio publicitário III – Guaraná Jesus



Fonte: Guaraná Jesus (2021).

O texto deve ser lido individualmente, de modo que cada estudante identifique o conteúdo explícito dos enunciados e das ilustrações e façam inferências a respeito do que estão lendo. Esse processo de construção de sentidos exigirá que os leitores ativem conhecimentos prévios sobre determinadas práticas sociais, considerando o contexto maranhense, como data comemorativa, atividades de lazer (ida à praia com a família, passeio e lanche com amigos) e hábitos alimentares (almoço e lanche).

O acionamento desses conhecimentos permitirá que os alunos relacionem as práticas sociais representadas e sugeridas no texto lido a situações vivenciadas por eles no dia a dia. Assim como no primeiro momento, solicite à turma a identificação de características do gênero anúncio publicitário durante a leitura, com base no que foi levantado na roda de conversa. Após o segundo momento, conduza um *exercício de interpretação* referente ao terceiro anúncio, que será descrito no próximo módulo.

### 10.1.3 Módulo III: pós-leitura

Professor, esta etapa deverá ser conduzida junto ao módulo anterior, após a leitura de cada texto, a fim de averiguar o que os alunos compreenderam e incitar o envolvimento da turma. Contudo, desde o primeiro módulo, atente-se à participação dos estudantes para verificar se eles acionaram conhecimentos prévios e levantaram hipóteses antes e durante a leitura dos anúncios publicitários.

Os objetivos deste módulo visam, então, levar os leitores a:

- trocar impressões e opiniões a respeito de cada anúncio lido;
- identificar e sintetizar informações explícitas e implícitas dos anúncios;
- conferir se as hipóteses ou predições levantadas se confirmaram;
- fazer comparações e alusões com práticas sociais e situações cotidianas.

**Tempo estimado:** 2h30/aula.

**Materiais necessários:** quadro ou lousa, giz ou pincel, apagador, papel, lápis, borracha, caneta.

Após a leitura dos anúncios publicitários I e II, do Mateus Supermercados e da Lacta, respectivamente, escreva no quadro/lousa dez questões para cada texto ou as disponibilize em uma folha à parte, visando à ativação das estratégias de leitura e ao desenvolvimento da metacompreensão. Essas questões deverão ser respondidas em grupo, de modo que cada exercício fique a cargo de dois grupos. Depois, estipule um tempo para a resolução dos exercícios relativos a cada anúncio.

Ao final, as respostas deverão ser compartilhadas com toda a turma, para que os grupos com o mesmo exercício troquem entre si percepções e opiniões e para que os grupos com exercício distinto possam se interessar e participar dessa interação. É importante verificar se os alunos se envolveram na atividade proposta e se houve o uso efetivo das estratégias de leitura, pois essa checagem possibilitará reforçá-las ou aprofundá-las em outras atividades e com outros gêneros do discurso.

## **ANÚNCIO PUBLICITÁRIO I**

### **Perguntas de resposta literal**

- Que produtos/serviços estão sendo divulgados no anúncio apresentado?
- Respondam a indagação presente no anúncio: quantas laranjas tem na cesta?
- Por que o anúncio contém essa indagação?
  - ( ) Para questionar os consumidores sobre o preço dos produtos anunciados.
  - ( ) Para interagir com os consumidores/seguidores a partir do produto ofertado.
  - ( ) Para indicar aos consumidores quantos produtos, ao todo, estão à venda.
- Qual a principal finalidade desse anúncio publicitário?
  - ( ) Divulgar o dia de funcionamento do supermercado na semana.
  - ( ) Divulgar as principais mídias/redes sociais do supermercado.
  - ( ) Divulgar produtos em oferta no aniversário do supermercado.

### **Perguntas para pensar e buscar**

- Quais características do gênero anúncio publicitário vocês reconhecem nesse texto?
- Na sua opinião, por que a “quarta-feira” foi destacada como um dia especial?
- Qual a relação entre o anunciante e a expressão “sua loja do coração”?
- A respeito do termo “zap”, respondam:
  - a) a que se refere esse termo?
  - b) na sua opinião, por que ele foi empregado de forma abreviada? Expliquem.
  - c) o que vocês entendem pela expressão “Vem no zap!”?

### **Perguntas de elaboração pessoal**

- Vocês já viram textos semelhantes ao anúncio publicitário apresentado? Se sim, em qual mídia social? Que produtos/serviços estavam sendo anunciados?
- O que mais chamou a atenção de vocês no texto apresentado nesta atividade? Por quê?

## ANÚNCIO PUBLICITÁRIO II

### Perguntas de resposta literal

- Que produtos/serviços estão sendo divulgados no anúncio apresentado?
- Com base no anúncio, responda: com quem você dividiria um Lacta?
- Qual jogo/passatempo é possível identificar no anúncio?
  - ( ) Cruzadinha ou palavras cruzadas.
  - ( ) Charada ou adivinhação.
  - ( ) Caça-palavras ou sopa de letras.
- Qual a principal finalidade desse anúncio publicitário?
  - ( ) Divulgar jogos/passatempos utilizados pelo anunciante.
  - ( ) Divulgar produtos alimentícios da marca anunciante.
  - ( ) Divulgar o perfil do consumidor do produto anunciado.

### Perguntas para pensar e buscar

- Quais características do gênero anúncio publicitário vocês reconhecem nesse texto?
- Na sua opinião, por que foi utilizado um jogo/passatempo nesse anúncio publicitário?
- Qual a relação entre esse jogo/passatempo no anúncio e a expressão “criando laços”?
- A respeito do termo “migos”, respondam:
  - a) a que se refere esse termo?
  - b) na sua opinião, por que ele foi empregado de forma abreviada? Expliquem.
  - c) que outros termos com o mesmo sentido poderiam ser utilizados?

### Perguntas de elaboração pessoal

- Vocês já viram textos semelhantes ao anúncio publicitário apresentado? Se sim, em qual mídia social? Que produtos/serviços estavam sendo anunciados?
- O que mais chamou a atenção de vocês no texto apresentado nesta atividade? Por quê?

Professor, durante a resolução desses exercícios, atente-se aos apontamentos de cada grupo, confirmando as respostas ou norteando os alunos com indagações ou explicações para que possam encontrar ou elaborar as respostas adequadas ao que é solicitado/indagado. Esse procedimento poderá estimular a autonomia dos leitores na atribuição e construção de sentidos e na superação de problemas/dificuldades.



A condução do exercício relativo ao terceiro anúncio, por sua vez, deverá ser feita da mesma forma: primeiro, faça a exposição das questões no quadro/lousa ou as disponibilize em uma folha à parte (impressa/xerocopiada); em seguida, estipule um tempo para que a turma releia o texto, reflita sobre ele e responda o que se pede. Esse exercício deverá ser respondido individualmente, mas, conforme o interesse e a necessidade dos estudantes, poderá ser discutido coletivamente.

### **ANÚNCIO PUBLICITÁRIO III**

#### **Perguntas de resposta literal**

- Que produto/serviço é anunciado no texto?
- Que elementos do gênero anúncio publicitário compõem o texto apresentado?
  - ( ) Marca/símbolo, balões de fala, slogan.
  - ( ) Logomarca, requadros, onomatopeias.
  - ( ) Desenhos, logotipo, cores chamativas.
- Qual a provável intenção do anunciante ao utilizar “na” em vez de “à” em: “Foi *na* praia/rio com a família todinha”?
  - ( ) Corrigir a fala dos consumidores em relação ao uso da crase.
  - ( ) Recriar a fala usada pelos consumidores em situações formais.
  - ( ) Adequar-se à fala cotidiana e aproximar-se dos consumidores.

#### **Perguntas para pensar e buscar**

- Qual o público-alvo do produto/serviço anunciado? Justifique a sua resposta.
- No enunciado “Coisas que todo maranhense já fez (ou *deveria fazer*) no feriado”, em que sentido, na sua opinião, a expressão “deveria fazer” foi empregada no anúncio?
- Qual a relação entre as cores utilizadas no anúncio e o produto/serviço divulgado?
- Considerando que o anúncio publicitário utiliza elementos verbais e não verbais para criar no público-alvo o desejo de consumir um produto/serviço, responda:
  - a) quais ilustrações presentes no anúncio se relacionam diretamente ao produto/serviço divulgado? Justifique a sua resposta.
  - b) quais enunciados contidos no anúncio se relacionam indiretamente ao produto/serviço divulgado? Justifique a sua resposta.

#### **Pergunta de elaboração pessoal**

- Você já vivenciou alguma das situações mostradas no anúncio? Se sim, qual/quais e com quem? Relate de maneira resumida a situação vivenciada.

Para auxiliar na condução do presente módulo, apresentaremos no final deste material, nos Apêndices A, B e C, a resolução de cada exercício, porém é importante ter em mente que as respostas indicadas, embora estejam atreladas à compreensão que esperamos ser alcançada pela turma, não são únicas e fechadas, podendo variar conforme a compreensão construída efetivamente pelos alunos e os conhecimentos que levam para a sala de aula.

Com isso em mente, ao apresentar o terceiro exercício deste módulo, leia com bastante atenção cada questão junto aos alunos, para esclarecer dúvidas e sanar ou atenuar dificuldades de compreensão. Considere todas as perguntas e observações levantadas pela turma e, se for necessário, forneça mais informações, reiterando que tudo contido no gênero anúncio publicitário é proposital (as imagens, os enunciados, o design etc.).

Após todos os estudantes responderem às questões, solicite a exposição oral das respostas e verifique se estão adequadas ao que foi solicitado no exercício. No caso de respostas incompletas ou equivocadas, forneça algumas pistas acerca das informações que não foram indicadas ou que foram interpretadas de maneira vaga, imprecisa ou inadequada. Para isso, destaque os aspectos verbais e não verbais do anúncio e os conhecimentos necessários para a compreensão do texto.

Forneça exemplos que possam ser re/conhecidos e entendidos pelos alunos, pois a ativação dos seus conhecimentos prévios (de mundo, linguístico, interacional, textual) poderá facilitar a compreensão do anúncio e, conseqüentemente, a resolução do exercício. Ao longo de toda a atividade de leitura, observe se os objetivos de cada módulo foram devidamente alcançados e se os estudantes conseguiram acionar as estratégias de motivação, antecipação, inferência, seleção e verificação.

Observe atentamente se todos os alunos conseguiram relacionar o que leram e compreenderam com as discussões empreendidas antes e durante a leitura e com aquilo que foi requerido nos exercícios apresentados após a leitura de cada anúncio publicitário (I, II e III). Essa observação permitirá buscar formas de melhorar a prática de leitura em consonância com o que apontamos neste material, mesmo trabalhando outros gêneros do discurso.

## 10.2 Reflexões sobre a proposta

Esta proposta parte do entendimento de que a leitura é uma forma de interação que permite re/conhecer, re/imaginar e re/criar o mundo real e ficcional. Desse modo, com este material, esperamos contribuir para a condução do ensino da leitura sob a perspectiva sociointeracionista, com vista ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades voltadas para o uso significativo da língua e, por extensão, da linguagem nas modalidades verbal e multimodal.

Entendemos que ensinar a leitura nessa perspectiva significa criar condições para o aluno atuar como agente do seu aprendizado, com a mediação docente, haja vista que, durante essa prática de linguagem, ele deve ser capaz de tomar decisões, inferir, avaliar e monitorar a própria compreensão. Assim, elaboramos este material, considerando o contexto da UEB Ministro Carlos Madeira, no intuito de complementar os materiais já utilizados em sala de aula, no 6º ano do Ensino Fundamental.

Nos módulos apresentados, intentamos estimular uma maior interatividade em sala de aula, por meio da leitura de anúncios publicitários que propiciam contemplar novas práticas de letramento, bem como expandir as formas de produzir sentido e de aprendizagem. Cada etapa objetiva, sobretudo, promover uma leitura mais instigante, que leve o aluno a estabelecer distintas relações com o texto e com outros leitores, a partir do que ele já conhece e do que vivencia.

À vista disso, buscamos anúncios publicitários com circulação nacional e local para estimular discussões e reflexões sobre o uso/consumo de produtos e serviços, uma vez que, com o advento das novas tecnologias, esse gênero mudou a forma de se relacionar com o público-alvo e de anunciar o que está sendo ofertado. Então, por meio da atividade sugerida, os alunos poderão identificar as condições de produção, a finalidade discursiva e os aspectos estilísticos e composicionais dos textos lidos.

Para além da identificação desses elementos, os estudantes também poderão construir diferentes interpretações e avaliar criticamente os conteúdos dos anúncios, articulando o verbal ao imagético. Nesse viés, eles deverão ser instigados a refletir a respeito de situações que, provavelmente, se relacionam com o seu dia a dia — ida a supermercado, uso de rede social, lazer com familiares ou amigos etc., o que poderá ressignificar suas práticas sociais, incluindo a de leitura.

Essa reflexão poderá ampliar, nos alunos, a capacidade de usar a linguagem em diferentes esferas da vida social e espaços físicos e digitais, além de tornar a aula mais estimulante. Nesse processo, a mediação docente torna-se imprescindível para aguçar o interesse e a participação dos estudantes, antes, durante e depois da leitura, bem como a levá-los a acionar ou atualizar os conhecimentos que já possuem e a construir outros (novos).

Essa mediação favorece o desenvolvimento dos alunos como sujeitos ativos e responsáveis dentro e fora do contexto escolar. Pensando nisso, é importante destacar que a atividade proposta poderá ser alterada em função das demandas que surgirem em sala de aula, ou seja, cada módulo sugerido está sujeito a modificações para se adequar às necessidades, dificuldades e expectativas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente da UEB Ministro Carlos Madeira.

Logo, por ser uma proposta, a atividade de leitura apresentada neste material é propícia à alteração e adequação ao contexto escolar (de cada turma ou de cada aluno), podendo ser incorporada aos materiais que já são utilizados em sala de aula (como o livro didático) ou servir de base/insumo para a criação e utilização de outras atividades. Devemos lembrar que nenhum material ou atividade por si só garante a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, mas pode auxiliá-lo e torná-lo mais atrativo, favorecendo dessa maneira a construção e consolidação de conhecimentos — conforme preconizamos neste Caderno de Orientações Pedagógicas.



## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

**N**os últimos anos, o mundo mudou, a saúde mundial estremeceu, as escolas se redesenharam e o ensino também. Dentro desse cenário, os versos, por vezes, transformaram-se em “*posts*”, as prosas em “*stories*” e o universo da leitura se diversificou. Todas as experiências que nos permitiram chegar aqui foram transformadoras. Não somos mais as mesmas mentes de antes dessa empreitada. Conceitos sobre leitura foram colocados em discussão, letras postas em movimento e vivências contextualizadas e validadas.

Diante desse cenário, elaboramos este Caderno de Orientações Pedagógicas a fim de colaborar no trabalho com a leitura na UEB Ministro Carlos Madeira, visando à sua aplicabilidade no 6º ano do Ensino Fundamental. Propomos, então, atividades que pudessem mobilizar estratégias de leitura e estimular os alunos a agir e interagir com os textos e outros leitores, incluindo o docente, que assume o importante papel de mediador na interação entre leitor-texto-autor.

Assim, com base na perspectiva sociointeracionista, entendemos o leitor como um produtor de conhecimentos e sentidos, e não um mero reproduzidor de conteúdos e significados. Trata-se de um sujeito que não é passivo diante do texto e da própria aprendizagem, mas sim que aprende e é capaz de conhecer a si e ao contexto do qual faz parte, construindo o seu saber de forma mediada até alcançar a autonomia. Contudo, para isso, é preciso que os nossos alunos transformem os seus olhares e se reconheçam como sujeitos ativos.

A interação do próprio sujeito, da família e da escola faz parte desse processo de (auto)conhecimento. Então, como educadores, devemos enxergar e estimular as potencialidades de cada indivíduo, abrir portas e guiá-los rumo a experiências mais motivadoras e aprendizagens mais significativas. Sabemos, contudo, que trilhar esse caminho não é fácil, mas acreditamos que, quando atuamos de maneira colaborativa, tecendo saberes teóricos e práticos, é possível mitigar as dificuldades que perpassam o ensinar e o aprender. Daí a importância de nos unirmos enquanto pesquisadores e educadores, para alcançarmos um mesmo objetivo: a formação dos nossos alunos!

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio de Tzvetan Todorov. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2018.
- FIORIN, José Luiz. O desafio é ler as entrelinhas. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 9, n. 99, p. 22-25, jan. 2014.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- GUARANÁ JESUS. **Tu já fez alguma dessas coisas aí no feriado?** São Luís, 9 out. 2021. Facebook: @guaranajesus. Disponível em: <https://www.facebook.com/guaranajesus/photos/pb.100064442869661.-2207520000./5043596245667700/?type=3>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Biblioteca escolar e leitura. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- LACTA OFICIAL. **Quem você encontrou primeiro?** São Paulo, 18 out. 2022. Instagram: @lactaoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVLPMc6MV9W/>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- MATEUS SUPERMERCADOS. **A última quarta especial de aniversário continua** [...]. São Luís, 28 set. 2022. Instagram: @mateussupermercados. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cjd9PIXJilk/>. Acesso em: 28 set. 2022.



MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

MOHR, Denise Kostycz. **Leitura**: reflexões, divergências e sugestões metodológicas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

QUINTANA, Mario. **Caderno H**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.



## APÊNDICES





## APÊNDICE A – Resolução do primeiro exercício proposto

### ANÚNCIO PUBLICITÁRIO I

#### Perguntas de resposta literal

- Que produtos/serviços estão sendo divulgados no anúncio apresentado?  
No anúncio, estão sendo divulgados produtos alimentícios vendidos no Mateus, como frutas, verduras e legumes.
- Respondam a indagação presente no anúncio: quantas laranjas tem na cesta?  
Há nove laranjas na cesta.
- Por que o anúncio contém essa indagação?
  - ( ) Para questionar os consumidores sobre o preço dos produtos anunciados.
  - ( × ) Para interagir com os consumidores/seguidores a partir do produto ofertado.
  - ( ) Para indicar aos consumidores quantos produtos, ao todo, estão à venda.
- Qual a principal finalidade desse anúncio publicitário?
  - ( ) Divulgar o dia de funcionamento do supermercado na semana.
  - ( ) Divulgar as principais mídias/redes sociais do supermercado.
  - ( × ) Divulgar produtos em oferta no aniversário do supermercado.

#### Perguntas para pensar e buscar

- Quais características do gênero anúncio publicitário vocês reconhecem nesse texto?  
O anúncio apresenta cores e imagens chamativas, logomarca, linguagem coloquial, verbo no modo imperativo.  
**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, peça que os alunos indiquem no próprio anúncio essas características. Exemplificando: uso das cores azul e amarelo em tons vibrantes, imagens facilmente identificáveis (frutas, legumes, verduras), logomarca (formada pelo nome estilizado da empresa e por um ícone de coração), gíria (zap) e verbos imperativos (acesse, escolha, receba, vem).
- Na sua opinião, por que a “quarta-feira” foi destacada como um dia especial?  
A quarta-feira foi destacada como especial devido à comemoração do aniversário do Mateus Supermercados.  
**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, conduza uma discussão sobre a quarta-feira fazer parte da programação de comemoração ao aniversário dessa empresa de varejo e atacado, colocando-se em pauta que o aniversário, enquanto data comemorativa, é considerado um momento especial e que a quarta-feira é, geralmente, um dia de oferta em mercados de médio e grande porte (super ou hipermercados). Também é possível relacionar a quarta-feira ao tipo de produto ofertado, visto que é, comumente, anunciado como um “dia de feirinha”, contendo promoções de hortifruti.

- Qual a relação entre o anunciante e a expressão “sua loja do coração”?

O anunciante e essa expressão se relacionam por meio da logomarca constituída pelo nome estilizado do “Mateus” e por um ícone no formato de coração.

**Observação:** Professor, dependendo do conhecimento prévio demonstrado pelos alunos na etapa de pré-leitura, conduza uma discussão sobre a relação entre o anunciante, a expressão “sua loja do coração” e o slogan “Você no coração da gente!”, frequentemente divulgado em propagandas e anúncios do Mateus Supermercados, mesmo não estando explícito no texto.

- A respeito do termo “zap”, respondam:

- a) a que se refere esse termo?

O termo se refere ao aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

- b) na sua opinião, por que ele foi empregado de forma abreviada? Expliquem.

O termo pode ter sido utilizado para se aproximar do público-alvo, por meio da linguagem coloquial, pois se tornou uma gíria conhecida e empregada pelos usuários do *WhatsApp*.

- c) o que vocês entendem pela expressão “Vem no zap!”?

A expressão “Vem no zap!” é uma forma de pedir para uma pessoa entrar em contato por meio do *WhatsApp*. No anúncio, é utilizada para solicitar ao público-alvo que acesse o link apresentado e envie mensagens a fim de receber ofertas do Mateus Supermercados.

### **Perguntas de elaboração pessoal**

- Vocês já viram textos semelhantes ao anúncio publicitário apresentado? Se sim, em qual mídia social? Que produtos/serviços estavam sendo anunciados?

Resposta de cunho pessoal.

- O que mais chamou a atenção de vocês no texto apresentado nesta atividade? Por quê?

Resposta de cunho pessoal.

## APÊNDICE B – Resolução do segundo exercício proposto

### ANÚNCIO PUBLICITÁRIO II

#### Perguntas de resposta literal

- Que produtos/serviços estão sendo divulgados no anúncio apresentado?

No anúncio, estão sendo divulgados chocolates da Lacta.

- Com base no anúncio, responda: com quem você dividiria um Lacta?

Resposta de cunho pessoal.

- Qual jogo/passatempo é possível identificar no anúncio?

( ) Cruzadinha ou palavras cruzadas.

( ) Charada ou adivinhação.

( x ) Caça-palavras ou sopa de letras.

- Qual a principal finalidade desse anúncio publicitário?

( ) Divulgar jogos/passatempos utilizados pelo anunciante.

( x ) Divulgar produtos alimentícios da marca anunciante.

( ) Divulgar o perfil do consumidor do produto anunciado.

#### Perguntas para pensar e buscar

- Quais características do gênero anúncio publicitário vocês reconhecem nesse texto?

O anúncio apresenta cor e imagens chamativas, logotipo, slogan, pronome de tratamento na segunda pessoa, linguagem coloquial.

**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, peça que os alunos indiquem no próprio anúncio essas características. Exemplificando: uso da cor azul em um tom vibrante, imagens facilmente identificáveis (caça-palavra, caneta, chocolate), logotipo (nome estilizado da marca), slogan “Desde 1912 criando laços”, pronome de tratamento (você), gíria (migos).

- Na sua opinião, por que foi utilizado um jogo/passatempo nesse anúncio publicitário?

Foi utilizado um passatempo para estabelecer uma maior interação com o público-alvo.

**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, conduza uma discussão sobre o uso de recursos dinâmicos em anúncios publicados em redes sociais, para captar a atenção do consumidor/seguidor e levá-lo a interagir por meio de comentários e reações como curtir, amar, rir, expressar surpresa, tristeza e aversão, representadas pelos emojis: 👍 ❤️ 😊 😞 😡.

- Qual a relação entre esse jogo/passatempo no anúncio e a expressão “criando laços”?

O passatempo e a expressão se relacionam por meio do termo “laço”, que está presente no slogan e, implicitamente, no jogo de caça-palavras, no qual o público deve encontrar termos referentes a pessoas próximas, com quem tem algum laço afetivo.

**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, conduza uma discussão com os

alunos sobre como o uso do caça-palavras reforça o slogan da Lacta, sobretudo quando se considera o tipo de produto anunciado: o chocolate em tablete, cujo formato permite dividi-lo proporcionalmente com outras pessoas e, conforme a ideia propagada no anúncio, ajuda a criar ou fortalecer laços.

- A respeito do termo “migos”, respondam:

a) a que se refere esse termo?

O termo é uma abreviatura de “amigos”, com quem se tem amizade/intimidade.

b) na sua opinião, por que ele foi empregado de forma abreviada? Expliquem.

O termo pode ter sido utilizado para se aproximar do público-alvo, por meio da linguagem coloquial, por ser uma gíria empregada para se referir de maneira carinhosa a amigos.

c) que outros termos com o mesmo sentido poderiam ser utilizados?

Outros termos: parças, manos/manas, *brothers*, *besties*, migles, amores.

### **Perguntas de elaboração pessoal**

- Vocês já viram textos semelhantes ao anúncio publicitário apresentado? Se sim, em qual mídia social? Que produtos/serviços estavam sendo anunciados?

Resposta de cunho pessoal.

- O que mais chamou a atenção de vocês no texto apresentado nesta atividade? Por quê?

Resposta de cunho pessoal.

## APÊNDICE C – Resolução do terceiro exercício proposto

### ANÚNCIO PUBLICITÁRIO III

#### Perguntas de resposta literal

- Que produto/serviço é anunciado no texto?  
No texto, são anunciados refrigerantes da marca Guaraná Jesus.
- Que elementos do gênero anúncio publicitário compõem o texto apresentado?
  - ( ) Marca/símbolo, balões de fala, slogan.
  - ( ) Logomarca, requadros, onomatopeias.
  - ( x ) Desenhos, logotipo, cores chamativas.
- Qual a provável intenção do anunciante ao utilizar “na” em vez de “à” em: “Foi *na* praia/rio com a família todinha”?
  - ( ) Corrigir a fala dos consumidores em relação ao uso da crase.
  - ( ) Recriar a fala usada pelos consumidores em situações formais.
  - ( x ) Adequar-se à fala cotidiana e aproximar-se dos consumidores.

#### Perguntas para pensar e buscar

- Qual o público-alvo do produto/serviço anunciado? Justifique a sua resposta.  
O público-alvo do produto anunciado é, em geral, o consumidor maranhense e, em particular, aquele que utiliza a rede social *Instagram*.  
**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, evidencie aos alunos que o uso de redes sociais como meio de circulação do anúncio delimita o tipo de consumidor que se deseja atingir.
- No enunciado “Coisas que todo maranhense já fez (ou *deveria fazer*) no feriado”, em que sentido, na sua opinião, a expressão “deveria fazer” foi empregada no anúncio?  
Essa expressão provavelmente foi usada no sentido de sugestão, para induzir o público-alvo a realizar as atividades de lazer mostradas no anúncio, pois envolvem a compra e o consumo de bebidas como o produto anunciado.  
**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, conduza uma discussão sobre o predomínio da função apelativa nessa expressão, utilizada para convencer os consumidores de maneira mais sugestiva, sem empregar o verbo no modo imperativo, e sim no indicativo (futuro do pretérito + verbo no infinitivo), mas mantendo a intenção de persuasão.
- Qual a relação entre as cores utilizadas no anúncio e o produto/serviço divulgado?  
O anúncio utiliza as cores predominantes (azul e cor de rosa) na embalagem de refrigerantes Guaraná Jesus.
- Considerando que o anúncio publicitário utiliza elementos verbais e não verbais para criar no público-alvo o desejo de consumir um produto/serviço, responda:

- a) quais ilustrações presentes no anúncio se relacionam diretamente ao produto/serviço divulgado? Justifique a sua resposta.

As ilustrações que se relacionam diretamente ao produto são a do almoço de galetos com Guaraná Jesus e a da saída à noite para lanchar com amigos. Nas imagens, esse produto aparece explicitamente na garrafa PET com a logomarca do Guaraná Jesus e nos copos com líquido (refrigerante) na cor rosa.

**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, conduza uma discussão sobre como no anúncio é utilizado algo marcante do produto divulgado (a cor) para representá-lo e levar o público-consumidor a reconhecê-lo, mesmo não apresentando explicitamente uma logomarca ou um logotipo, como no caso dos copos contendo o refrigerante.

- b) quais enunciados contidos no anúncio se relacionam indiretamente ao produto/serviço divulgado? Justifique a sua resposta.

As ilustrações que se relacionam indiretamente ao produto são a da ida à praia/rio com a família e a do passeio na praça com os amigos, porque remetem a atividades de lazer nas quais o refrigerante Guaraná Jesus pode ser comercializado e consumido.

**Observação:** Professor, durante a resolução desta questão, os alunos poderão, inclusive, utilizar exemplos na justificativa, atrelados ou não a vivências pessoais. Exemplificando: em praias, é comum a venda e o consumo de bebidas (como água mineral, água de coco, refrigerante etc.); também é comum esse consumo na beira de rios (como o Rio Una na cidade de Morros, destino de muitas excursões em feriados ou no final de semana), para aliviar o calor e a sede, e em praças, nas quais se tornou habitual a venda de lanches, por ser historicamente um ponto de encontro e socialização.

### **Pergunta de elaboração pessoal**

- Você já vivenciou alguma das situações mostradas no anúncio? Se sim, qual/quais e com quem? Relate de maneira resumida a situação vivenciada.

Resposta de cunho pessoal.



## Sobre a autora e sua orientadora

**Iranilde do Rosário Gomes**



Mestranda no Curso de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)/ 2004. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF)/2006. Membro do grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas e Discurso (GruPELD) - PPGEEB/UFMA. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luís Maranhão.

**Prof.ª Dr.ª Marize Barros Rocha Aranha**

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2006) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010). Docente permanente dos Programas de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Letras - PGLetras - Linha de Pesquisa: "Estudos de Linguagem e práticas discursivas" e do Programa de Pós -Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Mestrado Profissional) - Linha de pesquisa: "Ensino de línguas" da Universidade Federal do Maranhão. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino de







**ANEXOS**

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

**SÃO LUÍS | SEMED**

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada Leitura na perspectiva sociointeracionista: um estudo no 6º ano no Ensino Fundamental de Educação Básica "Ministro Carlos Magalhães" sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Iranilde da Rosa e Genes Melo Coordenada pelo(a) Prof(a) Marize Bavier Rocha Anaboda IES UFMA

A pesquisa será realizada na UER Ministro Carlos Magalhães, no turno mat /esp, no período de 30/09/2021 a 14/12/2021. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo ao desenvolvimento da pesquisa.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicação dos resultados, a SEMED deverá em tempo ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.


São Luís, 04 de outubro de 2021

  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

  
 Núcleo de Estágio e Pesquisa - NEP



## ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE**

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR(A)**

Eu, Sranilde do Rosário Gomes Melo, responsável  
 pelo Projeto de Pesquisa intitulado Leitura na Perspectiva  
Sociointeracionista: um estudo no 6º ano F. S. da IES

---

comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.


Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.


São Luís (MA) 02 de dezembro de 2021.

Sranilde do Rosário Gomes Melo  
 Pesquisador(a) responsável

## ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DA PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



---

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) Raimundo Norato Souza Serra


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Francilde do Rosário Gomes Melo regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada Instituição na Perspectiva Sociointeracionista: um estudo no C. A. do Ensino Fundamental.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclareçemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 09 / 12 / 2021



**Prof. Dra. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA  
Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA  
Matrícula: 1352568

## ANEXO D – DOCUMENTO DE AVERBAÇÃO DE DIVÓRCIO



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

**CERTIDÃO DE CASAMENTO**

NOMES	CPF
JOÃO ALFREDO MELO	236.386.723-87
IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES	332.660.933-72

MATRICULA:  
**0300150155 1989 2 00063 002 0020479 13**

**NOME COMPLETO DOS SOLTEIROS, DATAS E LOCAIS DE NASCIMENTO, NACIONALIDADE E FILIAÇÕES.**

**JOÃO ALFREDO MELO**, brasileiro, natural de São Vicente de Ferrer/Maranhão, nascido em 22/10/1963, filho de Rosalino Ricardo Melo e Maria da Conceição Melo.

**IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES**, brasileira, natural de São Vicente de Ferrer/Maranhão, nascida em 30/05/1968, filha de Nair Tolentina Gomes.

DATA DE REGISTRO DO CASAMENTO (POR EXTENSO)	DIA	MÊS	ANO
Vinte e dois de março de mil novecentos e oitenta e nove	22	03	1989

**REGIME DE BENS DO CASAMENTO**

Comunhão Parcial de Bens.

**NOME QUE CADA UM DOS CÔNJUGES PASSOU A UTILIZAR (QUANDO HOUVER ALTERAÇÃO)**

**IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES MELO**

**OBSERVAÇÕES AVERBAÇÕES**

Averbação: averbado a margem em virtude do mandado de averbação da ação de divórcio com processo nº 0849504-51.2021.8.10.0001 em sentença prolatada em 08/12/2021, por Dr. Alexandre Lopes de Abreu, Juiz Coordenador do Nepumec desta capital. Bens já partilhados. A divorciada volta a usar o nome de solteira: **Iranilde do Rosário Gomes**.

CARTÓRIO DA 3ª ZONA DE REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS  
Idália Alves do Nascimento Abraão –  
Av. Dos Expedicionários, Nº 133, João Paulo,  
CEP: 65.040-120

O conteúdo da certidão é verdadeiro. Dou Fé  
SÃO LUÍS/MA, 13 de dezembro de 2021.

  
**REGISTRADORA OFICIAL**  
 José Wilson R. de Matos Neves  
 Escrevente Autorizado

Poder Judiciário – TJMA

**Selo: AVERBA030015J1TQQHTN2VXL2Y83**

13/12/2021 09:38:57, Alo: 14.4.3, Total R\$ 39,80 Emol R\$ 35,87 FERC R\$ 1,07  
FADEP R\$ 1,43 FEMP R\$ 1,43 Selo Isento  
Consulte em <https://selo.tjma.jus.br>



Poder Judiciário – TJMA

**Selo: CERTID030015L864C5TC8XRPSQ78**

13/12/2021 14:44:33, Alo: 14.5.1, Partes(s): JOÃO ALFREDO MELO e IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES, Total R\$ 39,80 Emol R\$ 35,87 FERC R\$ 1,07 FADEP R\$ 1,43  
FEMP R\$ 1,43 Selo Isento  
Consulte em <https://selo.tjma.jus.br>





## ANEXO E – ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO CENTRO DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)




### ATA DE EXAME DE QUALIFICAÇÃO DE IRANILDE DO ROSARIO GOMES MELO

Aos dezoito dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e dois, às quatorze horas e trinta minutos, por meio da Ferramenta Executiva de Vídeo *Google Meet*, realizou-se a apresentação do Exame de Qualificação da discente **IRANILDE DO ROSARIO GOMES MELO**, intitulada: **LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira**. A Comissão Examinadora esteve constituída pela Professora Doutora **Marize Barros Rocha Aranha** (PPGEEB-UFMA - Orientadora), Professora Doutora **Luciana Rocha Cavalcante** (PPGEEB-UFMA – 1ª Examinadora) e a Professora Doutora **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes** (PPGEEB-UFMA – 2ª Examinadora). Iniciando os trabalhos a Professora Doutora Marize Barros Rocha Aranha, na qualidade de Presidenta da Comissão, declarou aberta a sessão, passando à palavra a mestranda para a exposição de seu Projeto de Dissertação. Concluída a apresentação, a Presidenta passou a palavra aos demais membros, convidando a Professora Doutora Luciana Rocha Cavalcante a arguir em primeiro lugar, seguida pela Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. Após a arguição, a discente respondeu aos questionamentos e considerações feitas ao seu trabalho. A seguir, a Comissão Examinadora, em sessão secreta, procedeu à avaliação, cujo resultado foi anunciado publicamente pela Presidenta, sendo a mestranda considerada: **APROVADA**

- (X) Com reformulação parcial
- ( ) Com reformulação total
- ( ) Sem reformulação

E, para constar, foi lavrada a presente ata, que foi assinada pelos membros da Comissão.

São Luís, 18 de abril de 2022.

  
Profª. Drª. **MARIZE BARROS ROCHA ARANHA**

  
Profª. Drª. **LUCIANA ROCHA CAVALCANTE**

  
Profª. Drª. **VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES**

## ANEXO F – DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE QUALIFICAÇÃO

23/04/2022 18:00

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

 <b>Portal do Coordenador Stricto</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</b> <b>SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES</b> <b>ACADÊMICAS</b>	EMITIDO EM 25/04/2022 09:58
---	--	-----------------------------

### DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **IRANILDE DO ROSARIO GOMES MELO** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/PPGEEB/CCSO - SÃO LUÍS do Curso de MESTRADO, no dia 18 de Abril de 2022 às 14:30, no(a) Ferramenta Executiva de Vídeo Google Meet, UFMA, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) MARIZE BARROS ROCHA ARANHA  
(Presidente)

Doutor (a) LUCIANA ROCHA CAVALCANTE  
(Interno)

Doutor (a) VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES  
(Interno)


A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: um estudo no 6º ano do Ensino Fundamental na Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira

*Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 072/2004-CONSEPE.*



São Luís, 25 de Abril de 2022.

  
 VANJA MÁRIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES  
 COORDENADOR(A) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/CCSO