

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

EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA



**PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
possibilidades de aprendizagens no 9º ano da Escola Municipal
Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney-MA**

**SÃO LUÍS
2023**

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

EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: possibilidades
de aprendizagens no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia,
município de Presidente Sarney - MA

São Luís
2023

EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: possibilidades de aprendizagens no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

São Luís
2023

Capa:

Produzida por Ciclo Agência (Agência de Assessoria de Comunicação).

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Emília Ferreira Alves.

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA :
possibilidades de aprendizagens no 9º ano da Escola
Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de
Presidente Sarney - MA / Emília Ferreira Alves Pereira. -
2023.

234 p.

Orientador(a): Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Formação leitora. 2. Mediação pedagógica. 3.
Perspectiva discursiva. 4. Práticas de leitura. I.
Castellanos, Samuel Luis Velázquez. II. Título.

EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA

PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: possibilidades de aprendizagens no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. **Samuel Luis Velázquez Castellanos** (Orientador)
Doutor em Educação (UFMA/PPGEEB)

Profa. Dra. **Claudia Panizzolo** (1ª Examinadora)
Doutora em Educação (UNIFESP/PPGE)

Profa. Dra. **Hercília Maria de Moura Vituriano** (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (UFMA/PPGEEB)

Profa. Dra. **Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes** (1ª Suplente)
Doutora em Educação (UFMA/PPGEEB)

Prof. Dr. **Cesar Augusto Castro** (2º Suplente)
Doutor em Educação (UFMA/PPGE)

Aos meus pais, cujos valores e ensinamentos são condições basilares nesta experiência ...

AGRADECIMENTOS

O mundo da pós-graduação, como assim se referiu certa vez o meu nobre orientador, é inerentemente marcado por um árduo processo de busca, de interação e de contínua reflexão; cerceadas ora pela solitária companhia dos livros e/ou do computador, ora pelas interlocuções de outros sujeitos que de alguma maneira compartilham saberes, experiências ou algum alento que nos auxiliam nessa travessia. Que teria sido de mim se não os tivesse atentos e disponíveis em cada contorno desse trajeto? Certamente não teria aprendido tanto, tampouco me permitido enfrentar os desafios e perseguir os objetivos pretendidos. Assim sendo, 'gratidão' é a palavra que fica ao final de tão sublime experiência. Gratidão...

A Deus, onipotente, onisciente, onipresente em todos os momentos da minha vida; pela graça de cada dia, pela sabedoria, pelas lutas e pelas vitórias alcançadas. A Ele toda a honra e toda a glória!

À minha mãe Petronila e ao meu pai Elesbão, pela educação concedida, pelos valores e ensinamentos que cunham o meu ser e o meu fazer.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, aos/às meus/minhas amados/as sobrinhos/as, aos/às cunhados/as, pelo carinho, apoio e pela compreensão.

Ao meu esposo Liomário, pelo incentivo e pela parceria nas alegrias e agruras desta trajetória.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos, por incondicional atenção e comprometimento com a minha aprendizagem; pelas pontuais intervenções que me fizeram neste percurso enxergar o não percebido, dizer e escrever o não dito, apreender o não compreendido... Por me permitir aprender pela partilha dos seus múltiplos saberes, assim como pela destreza e autenticidade do seu 'ser professor/pesquisador'... Permanece, pois, o meu respeito, a minha admiração e o meu sempre 'obrigada, professor!'

À Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, na pessoa da gestora Maria Neuraci, pela atenção, acolhida e contribuições para esta pesquisa.

Aos colaboradores desta pesquisa, estudantes, professores e coordenadores, pela confiança e disponibilidade em compartilhar seus saberes e suas experiências, colaborando para com a realização e êxito deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela oportunidade do mestrado e pelos saberes construídos.

Aos coordenadores do PPGEEB, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes e Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, por toda dedicação e atenção durante este percurso.

Aos professores do PPGEEB, mediadores das disciplinas, com os quais foram possíveis descobertas, desconstruções e reconstruções de conhecimentos.

À quinta turma do PPGEEB, pelas aprendizagens, experiências e afetos compartilhados, ainda que predominantemente por meios remotos.

Aos meus amigos de perto e de longe, presentes e ausentes, pelas palavras de incentivo, e pelas alegrias compartilhadas.

À prefeita Valéria Castro e ao Dr. Penaldon Jorge, pelo apoio, estima e respeito nas circunstâncias do nosso trabalho e do nosso percurso no mestrado.

Ao amigo professor mestre Altemar Lima, grande incentivador desta experiência.

Ao amigo Prof. Dr. Claudeilson Pessoa, pelo apoio e pelas contribuições no princípio deste percurso.

Ao amigo Prof. Franckland, pelo incentivo à prática da leitura e pela partilha de saberes.

Aos companheiros de trabalho, pelas vivências e convivências incentivadoras para esta investigação.

À minha secretária do lar e a todos/todas que contribuíram de alguma maneira para a concretização desta experiência.

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Lev Vygotsky

RESUMO

Nesta pesquisa, questiona-se em que medida as práticas de leitura desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano na Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney) têm contribuído para o processo de formação de leitores e para o desenvolvimento de outras aprendizagens? Objetiva-se analisar ditas práticas segundo as concepções em uso pelos docentes desse componente curricular e seus contributos para a formação leitora, visando a elaboração de um Caderno Pedagógico como proposta metodológica numa perspectiva interacional discursiva da língua(gem) que as ressignifique. Utilizam-se as pesquisas bibliográfica, documental e a pesquisa-ação (tipo colaborativa), orientadas pela abordagem Histórico-Cultural: na primeira, referenciamos estudos e teóricos que abordam a leitura na perspectiva dialógico-discursiva e suas respectivas práticas; a segunda, por meio de documentos normativos da educação básica, como a BNCC e o DCTMA que estabelecem as diretrizes curriculares em âmbito nacional e estadual; já a terceira, sustentada pela Observação Participante, o Diagnóstico Piloto/Diagnóstico e a Entrevista como instrumentos para a geração de dados. Identifica-se na investigação, a carência de práticas de leitura que garantam a necessária interação entre texto/discurso e leitores envolvidos, e de estratégias que favoreçam a mediação do professor e a compreensão do lido no ensino de Língua Portuguesa; na contramão, a prevalência da concepção de leitura como processo de decodificação ou de assimilação, tendo o texto como objeto a ser decodificado e reproduzido, segundo as propostas sugeridas para fins avaliativos. Contribui-se aqui para o respectivo campo epistemológico, bem como para a *práxis* pedagógica referente às práticas de leitura promovidas pelos professores de Língua Portuguesa de dita instituição, com a elaboração de um Caderno Pedagógico de Práticas de Leitura de forma colaborativa com base nos resultados, o qual se organiza em torno de quatro sequências didáticas ancoradas na perspectiva interacional discursiva da língua(gem)/leitura, no intuito de reconfigurar e ressignificar as práticas de leitura mediadas no contexto escolar.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Mediação pedagógica. Perspectiva discursiva. Formação leitora.

ABSTRACT

In this research it is questioned to what extent the reading practices developed in the teaching of Portuguese in the 9th grade at Dom Ricardo Pedro Paglia Municipal School (municipality of Presidente Sarney) have contributed to the process of training readers and to the development of other apprenticeships. The objective is to analyze these practices according to the concepts in use by the teachers of this subject and their contributions to the formation of readers, aiming at the elaboration of a Pedagogical Notebook as a methodological proposal in an interactional discursive perspective of the language that re-signifies them. Bibliographical and documental research and action-research (collaborative type) are used, guided by the Historical-Cultural approach: in the first one, we reference studies and theorists that approach reading in the dialogic-discursive perspective and their respective practices; in the second one, through normative documents of basic education, such as the BNCC (Base Nacional Comum Curricular in Portuguese, or Brazilian National Common Core Curriculum) and the DCTMA (Documento Curricular do Território Maranhense in Portuguese, or Common Core Curriculum from Maranhão State) that establish the core curriculum guidelines at the national and state levels; in the third one, supported by Participant Observation, the Pilot Diagnosis/Diagnosis and the Interview as instruments for data generation. It is identified in the investigation, the lack of reading practices that guarantee the necessary interaction between text/discourse and involved readers, and of strategies that favor the teacher's mediation and the understanding of what is read in the teaching of Portuguese; on the other hand, the prevalence of the conception of reading as a decoding or assimilation process, with the text as an object to be decoded and reproduced, according to the proposals suggested for evaluation purposes. A contribution is made here to the respective epistemological field, as well as to the pedagogical *praxis* referring to the reading practices promoted by the Portuguese Language teachers of the aforementioned institution, with the elaboration of a Pedagogical Notebook of Reading Practices in a collaborative way based on the results, which is organized around four didactic sequences anchored in the discursive interactional perspective of language/reading, in order to reconfigure and reframe reading practices mediated in the school context.

Keywords: Reading practices. Pedagogical mediation. Discursive perspective. Reading training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atuação do professor mediador das práticas de leitura.....	56
Figura 2 – Fachada da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia.....	61
Figura 3 – Apresentação do Projeto de Pesquisa	63
Figura 4 – Aplicação do Diagnóstico 2022	73
Figura 5 – Painel fotográfico dos Encontros Formativos	83
Figura 6 – Capa do Caderno Pedagógico	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das práticas de leitura observadas no contexto da pesquisa ...	67
Quadro 2 – Resultado do Diagnóstico 2022	74
Quadro 3 – Cronograma dos Encontros Formativos	78
Quadro 4 – Cronograma de aplicação das entrevistas	85
Quadro 5 – Sequência Didática 1: Poemas em Rede	86
Quadro 6 – Sequência Didática 2: Reportagem em Foco	95
Quadro 7 – Sequência Didática 3: Romance no Ar	104
Quadro 8 – Sequência Didática 4: Curiosidades da <i>Selfie</i>	115

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense

FAESF – Faculdade de Educação São Francisco

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IESF – Instituto de Ensino Superior Franciscano

ILUSES – Instituto Lusófono de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PNE – Plano Nacional de Educação

PQD – Programa de Qualificação de Docentes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação.

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O início de um trajeto	14
1.2 A problemática da pesquisa	17
1.3 Objetivos da investigação	19
1.4 Percorso metodológico	21
1.5 Estrutura do trabalho	27
2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS DE LEITURA: concepções e mediações	29
2.1 Língua(gem), leitura, texto e leitor: conceitos e variações	29
2.1.1 Concepções de leitura em interface com os conceitos de língua(gem)	30
2.1.2 O texto e o leitor na perspectiva interacionista da linguagem	35
2.2 O ensino-aprendizagem da Língua e da leitura: breve discussão	39
2.3 As práticas de leitura e a mediação pedagógica	50
2.3.1 Práticas de leitura: perspectivas, modalidades e intencionalidades	50
2.3.2 A mediação das práticas de leitura e as estratégias de compreensão leitora..	54
3 OLHARES E FAZERES NO CONTEXTO DA PESQUISA	60
3.1 O cenário e os sujeitos	61
3.2 A Observação Participante	66
3.3 Os Diagnósticos	70
3.4 Os Encontros Formativos: reflexão e planejamento.....	76
4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DOM RICARDO PEDRO PAGLIA: os achados da pesquisa e a proposta de intervenção.....	85
4.1 Concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor.....	86
4.2 Finalidades e intenções das atividades de leitura.....	95
4.3 Estratégias mobilizadas via mediação pedagógica das práticas de leitura.....	104

4.4 Proposta metodológica de mediação das práticas de leitura	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
ANEXO A – Carta de Apresentação	135
ANEXO B – Termo de consentimento e livre esclarecimento de participação	136
ANEXO C – Diagnóstico Piloto 2021 (Aplicado pela SEMED)	137
APÊNDICE A – Pauta de Observação	142
APÊNDICE B – Fichas de Observação	143
APÊNDICE C – Diagnóstico 2022	153
APÊNDICE D – Entrevistas aplicadas com os professores	157
APÊNDICE E – Entrevistas aplicadas com os coordenadores.....	165
APÊNDICE F – Produto da pesquisa: Caderno Pedagógico de Práticas de Leitura.....	171

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler se faz presente ao longo de todas as etapas educacionais vivenciadas pelas sociedades letradas, desde os primeiros contatos com a escrita no processo de alfabetização até os encontros mais complexos com o texto. No entanto, as vivências acadêmicas com a leitura, peculiarmente marcantes ou menos abrangentes para cada indivíduo, extrapolam os muros da escola, incidindo na relação sujeito-mundo. Contudo, apesar de ser reconhecida como imprescindível no cenário educacional e social, a leitura e o seu ensino tem sido objeto de contínuas críticas e de severos questionamentos com respeito à aprendizagem. Com efeito, é nesse contexto que emerge esta pesquisa, facultando-nos transitar por caminhos ainda pouco percorridos ou mesmo desconhecidos, na tentativa de forjar reflexões e possíveis respostas em torno desse fenômeno.

1.1 O Início de um trajeto

A formação da competência leitora, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adquire fundamental importância para o desempenho acadêmico e desenvolvimento sociocognitivo das crianças, adolescentes e jovens, considerando-se o contexto sociocultural atual, o qual exige o domínio da leitura nas demandas comunicativas em diferentes campos de atuação humana; competência que consiste na capacidade de mobilização de conhecimentos, experiências e habilidades de uso da língua(gem) nas situações de apropriação dos textos/discursos e de interação social (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, faz-se necessário garantir a aprendizagem da leitura em cada etapa de ensino, mediante atividades com demandas cognitivas crescentes, conforme assinala a BNCC, o que possibilita aos estudantes a ampliação das experiências e habilidades leitoras do ensino fundamental ao ensino médio (BRASIL, 2018). Nesse aspecto, Solé (1998) considera que, ao final do ensino fundamental, os discentes devem ser capazes de ler autonomamente, estabelecer inferências e interlocuções sobre o que leram, e de aprender progressivamente a utilizar a leitura com fins de aprendizagem, posto que se constitui em “[...] fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a [sua] aprendizagem” (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Nesse sentido, se a leitura, como atividade de interlocução e de construção de sentido (MORTATTI, 2001; BAKHTIN, 2016), compreende um eminente fator no processo de humanização e de desenvolvimento de outras aprendizagens; então, compete à escola e ao professor mediador, enquanto sujeito-docente-leitor, promover práticas de leitura significativas. Práticas que intencionalmente planejadas cumpram um sentido e uma função na perspectiva individual e social do discente-leitor, e lhe propicie alternativas de compreensão e entendimento do objeto lido (CASTELLANOS, 2007).

Para tanto, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)¹ acrescenta que o processo de aprendizagem da leitura e de formação leitora supõe o desenvolvimento de práticas de leitura cotidianas e, necessariamente, contextualizadas às práticas sociais de uso da língua (MARANHÃO, 2019). Práticas leitoras tomadas aqui como formas de apropriação do texto/discurso com múltiplas finalidades, marcadas pela variação do tempo e do espaço, das condições, modalidades e dos efeitos pretendidos (CASTELLANOS, 2007).

Entretanto, esses pressupostos alusivos ao processo de ensino aprendizagem da leitura nem sempre se traduzem na realidade cotidiana da instituição escolar, tampouco nas experiências leitoras dos sujeitos que dela participam; sobretudo, no cenário das escolas públicas, já que persitem as limitações com respeito à competência leitora, acarretando graves prejuízos no desempenho acadêmico dos estudantes (SOLÉ, 1998). Tal conjuntura suscita-nos frequentes inquietações entre os educadores e intensifica a necessidade de ampliar as reflexões e a compreensão das práticas de leitura mediadas no contexto das instituições de ensino.

Diante do exposto, *Práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, município de Presidente Sarney – MA* se constitui em nosso tema de investigação. Práticas que, se analisadas e ressignificadas, podem maximizar as possibilidades de aprendizagem; relações que se articulam entre leitura e aprendizagem, já que via leitura se aprende a ler, aprende-se sobre o ato de ler e lê-se para aprender (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016).

¹ Documento curricular de caráter estadual que, alinhado aos preceitos estabelecidos pela BNCC, orienta a elaboração dos projetos curriculares das escolas públicas e privadas, respeitando-se as peculiaridades socioculturais, históricas e geográficas do Estado do Maranhão.

Nossa sensibilidade para com a temática leitura, possivelmente esteja vinculada subjetiva e ideologicamente, parafraseando Bakhtin (2014), com a nossa história pessoal: as lacunas deixadas no processo de alfabetização em uma sala multisseriada (da alfabetização à 3ª série do ensino fundamental) de uma pequena escola do setor rural do município de Pinheiro – MA e; as circunstâncias de enfrentamento/superação mediante novas experiências socioculturais e acadêmicas com a leitura, depois que passamos a estudar em outras instituições, públicas e privadas, no setor urbano do mesmo município.

Ademais, o nosso processo de formação inicial no curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que nos despertou o encantamento pela literatura, alargando as possibilidades de leitura e o seu aprofundamento e as vivências que nos foram proporcionadas em nossa trajetória profissional, com os planos de leitura no ensino médio e os projetos referentes desenvolvidos no ensino fundamental, estão diretamente relacionados com a opção pelas práticas de leitura como nosso objeto de estudo. Essas experiências junto às crianças, adolescentes e jovens, nos possibilitou identificar necessidades e possibilidades de superação e, portanto, novas aprendizagens. Ressaltamos, ainda, que a escolha explica-se também pelas inúmeras situações com que nos deparamos em sala de aula como professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, bem como coordenação pedagógica, nos municípios de Pinheiro e Presidente Sarney, em que muitos estudantes chegaram ao 9º ano ou no 3º ano do Ensino Médio em processo de alfabetização, com habilidades elementares quando desempenharam atividades de leitura e interpretação dos textos.

O interesse pela instituição de ensino e público do 9º ano, justifica-se pelas dificuldades de leitura expressas nesse segmento nas práticas de decodificação e, sobretudo, de interpretação e compreensão, observadas no cotidiano escolar como coordenadora pedagógica de projetos de intervenção referentes ao ensino da leitura e da escrita e pelo baixo desempenho nas avaliações internas e externas, a exemplo da Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicada com foco nas habilidades e procedimentos de leitura, em que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a escola em questão obteve média de 2,7 em 2015, 3,4 no ano de 2017 e 3,7 em 2019 no que concerne aos Anos Finais do Ensino

Fundamental; sem embargo, mesmo que pequenos avanços possam ter sido notados, os resultados estão bem distantes da média nacional (6,0) (INEP, 2021).

Assim, a relevância da leitura para o desenvolvimento do educando, bem como para sua integração social (ANTUNES, 2003; SOARES, 2017) por um lado, assim como a carência de sua aprendizagem observada nas instituições de ensino por outro, além do entrelaçamento das nossas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, nos fizeram tomar uma atitude investigativa de reflexão e intervenção comprometidas com a educação escolar, enquanto educadora, em especial da área de Língua Portuguesa; o que nos permite, primeiramente, compreender o problema das práticas de leitura mediadas no espaço escolar e, depois, colaborar para o seu aprimoramento, pois, ao tratar do ensino da leitura, Smith (1989) ressalta que cabe aos professores garantir aos estudantes experiências adequadas ao respeito com finalidades significativas e ajudá-los quando houver dificuldades em ler via necessidades.

1.2 A problemática da pesquisa

As práticas de leitura mediadas no espaço da instituição pública escolar e suas implicações no processo de formação leitora dos educandos constituem o cerne da nossa investigação; portanto, intencionamos, por meio desta, suscitar reflexões junto aos sujeitos envolvidos (professores, estudantes e coordenadores pedagógicos) no que tange às experiências de ensino e aprendizagem da leitura e seus devidos sentidos e propósitos, analisando-se como problemática, em que medida as práticas de leitura desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano na Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia (município de Presidente Sarney) têm contribuído para o processo de formação de leitores e para o desenvolvimento de outras aprendizagens? Até que ponto o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pode colaborar para a ressignificação das práticas de leitura e para a formação de leitores?

Nessa linha de raciocínio, entendemos que um estudo a respeito das práticas de leitura desenvolvidas no contexto escolar e do modo como estas têm contribuído para o processo de formação de leitores representa, sobretudo, uma oportunidade para repensar as concepções teórico-metodológicas que orientam e justificam a mediação dessas práticas, as estratégias adotadas, bem como as

finalidades e intenções com que são propostas as atividades ao respeito, nas aulas de Língua Portuguesa. Pois,

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Essas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto (SOLÉ, 1998, p. 33).

Uma análise crítico-reflexiva em relação aos fenômenos imbricados no processo de mediação das práticas de leitura, por conseguinte, pode nos favorecer a (re)construção de saberes junto aos sujeitos colaboradores da pesquisa, possibilitando o aprimoramento dessas práticas e colaborando para a formação leitora dos estudantes, visto que, uma correta organização da aprendizagem dos educandos favorece o desenvolvimento mental, ativando novos processos que conduzem à elaboração de novas aprendizagens (VYGOTSKY, 2010).

Assim, no intuito de investigar o problema das práticas de leitura, somaram-se os seguintes questionamentos norteadores:

- Que concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor orientam o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa como mediador no ensino da leitura e das referentes práticas no 9º ano do Ensino Fundamental?
- Com que finalidades e intencionalidades são planejadas e desenvolvidas as atividades de leitura no ensino de Língua Portuguesa?
- Quais estratégias são mobilizadas nas práticas de leitura via mediação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano?
- Como esta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de um produto educacional que medeie o planejamento e a resignificação das práticas de leitura, no sentido de colaborar para a formação leitora?

Compreendemos que investigar as concepções de linguagem, de leitura, de texto e de leitor que orientam a mediação das práticas de leitura fez-se necessário, visto que, às práticas descontextualizadas e desmotivadoras que inibem o processo de formação de leitores subjaz um entendimento limitado e equivocado referente aos conceitos (KLEIMAN, 2016). Por outro lado, a leitura só tem razão de ser quando articulada às suas finalidades (SILVA, 1998), sendo, pois, fundamental identificá-las nas atividades leitoras já desenvolvidas pelos professores, a fim de prover o seu redimensionamento. Além disso, entendemos ser pertinente a

verificação dos procedimentos aplicados via mediação das práticas, já que a combinação de estratégias, orientada por variadas intenções, constitui um meio para abordar e compreender diferentes textos (SOLE, 2003). E, por fim, o desenvolvimento de um produto educacional que colabore para a ressignificação de ditas práticas e para a formação de leitores nos parece coerente, posto que, as práticas escolares de leitura não podem surgir do acaso, as mesmas necessitam ser planejadas para o cumprimento de determinados propósitos e interesses articulados às necessidades do contexto de ensino aprendizagem, para que resultem na formação de sujeitos-leitores (SILVA, 1991).

Nessa lógica, consideramos essencial que o docente “compreenda o que faz, como faz e por que faz. Que ele pense sobre isso e com base nesse entendimento possa colher elementos para mudar o que for preciso” (ANDRÉ, 2016, p. 28); ou seja, faz-se necessário um professor de Língua Portuguesa com autonomia e consciente dos fundamentos/intenções que orientam o seu fazer pedagógico, uma vez que, quem seleciona, planeja, organiza e desenvolve, junto aos sujeitos aprendizes, as práticas de leitura, estabelecendo as finalidades dessa ação, ainda que em situações adversas é ele.

1.3 Objetivos da investigação

Para o direcionamento da pesquisa, analisar as práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia segundo as concepções de leitura em uso pelos docentes de Língua Portuguesa, e os modos de contribuir para a formação de leitores, visando a elaboração de um Caderno Pedagógico como proposta metodológica de ressignificação dessas práticas se constituiu em nosso objetivo geral, pois entendemos que é necessário examiná-las no contexto escolar, a fim de explicitar em que consistem e os conteúdos nelas envolvidos, para então redefinir as condições potencializadoras de seu sentido (LERNER, 2007).

Identificar as concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor que orientam as práticas de leitura mediadas pelos professores de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental se constituiu em nosso primeiro objetivo específico, visto que, “Sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar de ditas práticas e dos programas de

leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuísmo e na improvisação” (SILVA, 1998, p. 81). Nesse sentido, consideramos ser necessário maior entendimento sobre a perspectiva de língua(gem) na qual se baseia o docente no tratamento da leitura, do texto e do sujeito leitor envolvidos nestas práticas mediadas no ambiente escolar.

Analisar as finalidades e as intenções com que são propostas as atividades de leitura no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano é nosso segundo objetivo específico; já que, o ato de ler deve orientar-se por finalidades de interesses práticos, visando à formação de leitores, e não somente como obrigação escolar ou como pretexto para outras atividades desprovidas de sentido (LERNER, 2007). Desse modo, carece-nos compreendermos as perspectivas e intencionalidades balizadoras destas práticas desencadeadas no contexto escolar no ensino de Língua Portuguesa, observando os objetivos ou habilidades delimitadas para sua efetivação.

No nosso objetivo terceiro, buscou-se verificar as estratégias mobilizadas nas práticas de leitura via mediação pedagógica no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano; posto que, as estratégias são condições imprescindíveis, numa prática orientada pelo professor, para intensificar a compreensão do leitor sobre o que lê, assim como para detectar e superar as possíveis falhas nos processos interpretativos (SOLÉ, 1998). Assim, o aprofundamento de questões relativas ao papel mediador do professor de Língua Portuguesa na proposição das práticas de leitura, como também aos procedimentos adotados na dinâmica de interação mediador-mediado, sujeito leitor-objeto lido e suas implicações no processo de formação leitora dos estudantes é crucial.

Por fim, objetivamos elaborar uma proposta metodológica de mediação das práticas de leitura, conjuntamente com os professores, como quarto objetivo específico, que colabore para a sua ressignificação e para a formação de leitores, pois, além das análises em busca de uma compreensão referente a ditas práticas mediadas na instituição de ensino, intentamos contribuir para o aprimoramento, mediante proposições ancoradas na perspectiva dialógico-discursiva de leitura. Não basta apenas discutir sobre a leitura, é necessário construir situações a serem vivenciadas na prática, que consolidem progressivamente o valor da leitura na vida dos educandos (SILVA, 1998).

1.4 Percurso metodológico

Em respeito ao que estabelece a Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017, referente aos objetivos e princípios metodológicos do mestrado profissional (BRASIL, 2017), nesta pesquisa, de natureza aplicada, buscou-se a geração de conhecimentos e sua aplicação em situações concretas para solucionar determinado problema (PRODANOV; FREITAS, 2013); neste caso, o problema da leitura e de suas práticas desenvolvidas na E. M. Dom Ricardo Pedro Paglia, nosso campo de pesquisa. Outrossim, o nosso processo investigativo foi orientado pelos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, cujos fundamentos estão ancorados na perspectiva materialista histórica e dialética, na qual, toda atividade humana, mediada nas relações sociais, passa a ser entendida a partir de sua história (ELHAMMOUMI, 2016).

Nesse sentido, o desenvolvimento histórico e cultural do ser humano mediante as suas relações sociais constituem fundamentos essenciais para estudar o problema das práticas de leitura, alinhadas aos conceitos de língua como fenômeno social e de linguagem como a língua em uso nos diversos campos da atividade humana (BAKHTIN, 2016), e para nos ajudar na compreensão dos diferentes processos que influenciaram histórica e socialmente esses fenômenos, visto que,

Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desde seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência. (VYGOTSKY, 1995, p. 67).

A escolha da abordagem Histórico-Cultural justifica-se pela possibilidade de uma análise explicativa do objeto de estudo, que nos auxiliasse no entendimento das relações dinâmico-causais determinantes para a origem e desenvolvimento do fenômeno, conforme propõe Vygotsky (1995). Dessa forma, ao estudar a realidade das práticas de leitura propostas no Ensino de Língua Portuguesa no 9º ano da escola campo, nos mantivemos atentos para a compreensão do processo de sua constituição em meio ao contexto sociocultural e histórico em que se concretizam, evitando-se uma mera descrição acerca das concepções e das experiências teórico-práticas ali verificadas, para assim intermediar possíveis transformações da realidade constatada.

Para tanto, nos utilizamos da Pesquisa Bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), pois nos permitiu descobertas em contextos mais amplos, mediante as contribuições de autores que nos auxiliaram no entendimento das práticas de leitura em uso, dos contextos em que se realizaram e dos pretextos que as sustentaram; autores tais como: 1) Koch e Elias em *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2007), Travaglia em *Gramática e interação* (2009) e Bakhtin em *Os gêneros do discurso* (2016), que ao abordarem as concepções de língua(gem) com ênfase na perspectiva interacionista/dialógico-discursiva, nos propiciaram diferentes concepções sobre língua(gem), leitura, texto/discurso e leitor; 2) Mortatti em *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (2001), Antunes em *Língua, texto e ensino: outra escola possível* (2009) e Silva em *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura* (2011), que colaboraram para compreendermos o ensino da língua, da leitura e do trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa, ao ampliarem as abordagens referentes a seu ensino aprendizagem e à formação leitora; 3) Castellanos em *Práticas de Leitura no Maranhão na primeira República: entre apropriações e representações* (2007), Lerner em *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2007) e Chartier em *Práticas da leitura* (2009), quando dialogam com as práticas de leitura, suas perspectivas e modalidades; 4) Vygotsky em *A formação social da mente* (2007) e em *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (2010), que contribuiu significativamente para a apreensão das categorias mediação, aprendizagem, desenvolvimento e suas devidas relações; assim como 5) Kopcke Filho em *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade* (1997), Solé em *Estratégias de Leitura* (1998) e Kleiman em *Oficina de Leitura: teoria e prática* (2016), quando nos ajudam a entender as estratégias de compreensão leitora e suas implicações no processo de mediação e de formação de leitores, que constituem as bases teóricas que conversam com nosso estudo e contribuíram para o aprofundamento e delimitação do objeto.

Fizemos uso também da Pesquisa Documental, que “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45), visto que os documentos constituem fontes ricas de dados que podem enriquecer e sustentar os

pressupostos teóricos e práticos relacionados às práticas leitoras desenvolvidas no contexto escolar.

Dessa forma, foram analisados documentos, tais como:

- A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: se identificam os gêneros textuais e os respectivos campos da atividade humana, as competências e habilidades, assim como os objetos de conhecimento estabelecidos como aprendizagens para o eixo Leitura do componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, observando-se sua pertinência nas propostas de leitura desenvolvidas no 9º ano da escola campo;
- O **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)**: dispõe de determinações normativas que norteiam as decisões e ações curriculares adequadas às características regionais e locais, permitindo-nos perceber a possível contextualização nas atividades de leitura desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa e viabilizar a sua concretização na proposta de intervenção;
- O **Organizador Curricular**: enquanto referencial de âmbito municipal, baseado nas determinações legais estabelecidas pela BNCC e pelo DCTMA para o ensino aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental, nos ofereceu subsídios acerca do currículo contemplado nas práticas de leitura analisadas e ressignificadas no 9º ano;
- As **Sequências Didáticas**: instrumentos de sistematização do trabalho do professor, que descrevem as propostas de leitura desenvolvidas na escola campo e aquelas planejadas na proposta de intervenção, manifestando implicitamente concepções e implicações no processo de mediação das práticas de leitura;
- além de outros documentos que dispõem de dados com respeito à leitura, especialmente, no que se refere à realidade do município e da escola foco, como aqueles disponíveis no site do INEP e as Avaliações Diagnósticas analisadas.

Por outro lado, fizemos uso também da Pesquisa-ação, mediante a qual se pretendeu um trabalho coletivo e compartilhado de socialização de saberes e práticas que pudessem produzir transformações de sentido e ressignificações do que se faz ou se pensa. (GHEDIN; FRANCO, 2011). Esta metodologia possibilitou-nos a integração dos sujeitos nos processos de problematização e reflexão sobre as

práticas de leitura, para além de refletir sobre a prática pedagógica e seus fundamentos, propomos ações de intervenção para melhorá-las. Tais procedimentos dialogam com os preceitos de Vygotsky (1987; 2007) e Bakhtin (2014; 2016), privilegiando uma dinâmica investigativa mediada pela interação e responsividade ativa dos sujeitos envolvidos, já que buscamos tanto a análise do problema quanto a sua resolução de modo cooperativo (THIOLLENT, 2011).

Nessa perspectiva, realizamos a pesquisa do tipo Colaborativa em que,

[...] os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações (FERREIRA; IBIAPINA, 2011, p. 122).

A proposta Colaborativa revelou-se essencial, já que implicou uma reflexão crítica sobre a *práxis* dos sujeitos envolvidos, interpretando-se as experiências concretas e as teorias que sustentam o processo de ensino aprendizagem da leitura, favorecendo novas formas de compreensão e de atuação no contexto da instituição escolar, pois, a reflexão é concebida como processo básico pelo qual se questiona e examina teorias e práticas com fins de transformar a realidade (IBIAPINA, 2016). Assim, convém destacar alguns procedimentos que orientaram a organização e a realização da pesquisa Colaborativa sustentada em Ibiapina (2008), considerando-se as etapas propostas por Thiollent (2011) na Pesquisa-ação e respeitando-se as condições e limitações decorrentes do contexto pandêmico da Covid-19.

Dessa forma, tomamos a princípio a *Fase Exploratória*, a qual consiste no levantamento de dados para geração de um diagnóstico inicial (THIOLLENT, 2011). Esta compreendeu desde a pesquisa bibliográfica e documental para delimitação e aprofundamento do objeto de estudo e dos primeiros contatos com a gestora, os professores e coordenadores pedagógicos, até as observações das aulas e do ambiente escolar; circunstâncias em que constituímos subsídios acerca das condições e dos pressupostos imbricados nas práticas de leitura em uso e averiguamos a dinâmica de funcionamento da escola campo. Além disso, consideramos os resultados de um diagnóstico aplicado pela SEMED no início do

ano letivo de 2021 com os estudantes envolvidos, considerado aqui como Diagnóstico Piloto, para a geração de informações sobre a situação inicial de alunos e professores com respeito à leitura; e, com base nesses resultados, aplicamos um segundo Diagnóstico em 2022, identificando-se aqui o perfil do aluno do 9º ano e as suas consequentes necessidades no tocante à competência e habilidades leitoras.

Em segundo momento, sucedeu-se à fase de *Reflexão* com os professores e coordenadores, num processo de negociação de sentidos e significados das práticas pedagógicas, com a finalidade de reelaborá-las, reconciliando a construção de conhecimento e a formação continuada de professores (IBIAPINA, 2016), mediante as interlocuções estabelecidas nos encontros formativos em torno das constatações geradas inicialmente nas Observações e nos Diagnósticos em uso. Por outro lado, concomitantemente às sessões reflexivas, realizamos a etapa de *Planejamento*; elaboração de um plano que respondeu às necessidades observadas na primeira etapa (THIOLLENT, 2011), propondo-se, colaborativamente, novas formas de mediação das práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa, originando-se o produto da nossa pesquisa como proposta de intervenção: sequências didáticas construídas coletivamente, direcionando um olhar mais consciente sobre o ato de planejar e mediar as referidas práticas, na perspectiva de uma *práxis* mais efetiva no processo de formação leitora.

As etapas seguintes seriam a *Ação* e sua respectiva *Avaliação* (THIOLLENT, 2011), o que corresponderia ao processo de aplicação do produto e posteriores reflexões. Todavia, não se realizaram em função das condições decorrentes do contexto pandêmico do Novo Coronavírus (Covid-19), conforme orienta a Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que determina em seu artigo 1º:

Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19), em obediência à Portaria GR nº 24/2020-MR, à Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e à Resolução nº 2018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, **facultativamente**, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020, n.p., grifo do autor).

Destarte, o desenvolvimento demandou instrumentos de investigação (MINAYO, 2009). Dessa forma, nos servimos da Observação, já que examinamos cuidadosamente fatos/objetos, estabelecendo percepção atenta, para além do ver e ouvir (FONTANA, 2018). Elegemos a Observação Participante, como modalidade

“pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2019, p. 121), pois, nos permitiu maior aproximação com os sujeitos envolvidos, observando-se as circunstâncias reais de leitura experienciadas no contexto da investigação. Nesse sentido, tornou-se indispensável, uma vez que nos possibilitou informações ou subsídios necessários para explicar e compreender os fenômenos que envolvem o ensino aprendizagem da leitura, constatando-se, em situações concretas, as concepções e intenções que orientam as decisões e comportamentos manifestados pelos docentes e discentes nos eventos de leitura vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa.

A Entrevista, como “[...] forma de interação social [ou] de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2019, p. 126), foi outro instrumento utilizado que se aplicou aos professores da disciplina e aos coordenadores pedagógicos, permitindo-nos dialogar diretamente com os envolvidos no processo de sistematização e de mediação de ditas práticas. Assim, foram aplicadas Entrevistas Semiestruturadas, com perguntas previamente estabelecidas, permitindo variações na ordem ou reformulações (GIL, 2019), no intuito de levantar-se informações e argumentos no tocante às concepções teórico-práticas, às finalidades e intencionalidades, como também às estratégias de leitura em uso.

Entre os sujeitos colaboradores da pesquisa (universo e amostra), estão os três professores do componente curricular em tela, mapeados nos seus respectivos eixos, conforme designação para o currículo local e de acordo com o número de turmas da escola campo: um docente do componente de Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária que leciona nas quatro turmas (9º A, 9º B, 9º C, 9º D) — “Josué”; a professora que atua em três turmas (a 9º B, 9º C, 9º D) — “Renée”, e a professora “Adélia” que trabalha em apenas uma turma (9º A), ambas com o componente de Leitura e Produção Textual. Além dos docentes, foram envolvidos estudantes do 9º ano do turno vespertino; público oriundo, em sua maioria, da própria comunidade do Distrito Três Furos e de outros povoados próximos. E ainda contamos com a colaboração de dois coordenadores pedagógicos do Núcleo de Formação de Língua Portuguesa da SEMED: o professor “Mário” e a professora “Florbela”; educadores licenciados em Letras que orientam o trabalho dos professores citados; codinomes fictícios, oriundos de nomes de autores e

personagens representativos das literaturas brasileira e maranhense, visto que nos remetem ao universo da leitura e a suas possíveis representações.

1.5 Estrutura do trabalho

O presente estudo está organizado em cinco partes: a introdução, três seções de desenvolvimento e as considerações finais. Na Introdução, apresenta-se breve fundamentação sobre o tema e o objeto da pesquisa, a problematização e os objetivos, assim como o percurso metodológico, explicitando-se a tipologia da pesquisa, os instrumentos, universo e amostra, para além da estrutura do trabalho, espaço em que delimitamos a forma de organização e de socialização.

Na segunda seção, *O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e as práticas de leitura: concepções e mediações*, organizam-se os argumentos em três subseções: 1) em *Língua(gem), leitura, texto e leitor: conceitos e variações*, trazemos as diferentes concepções de língua(gem) que determinam os conceitos de leitura, texto e leitor, e que repercutem na mediação dessas práticas e no comportamento leitor; 2) em *O ensino-aprendizagem da Língua e da leitura: breve discussão*, desenvolvemos algumas interlocuções a respeito do ensino da leitura no Brasil e destacamos a leitura como instrumento de aprendizagem; e 3) *n'As práticas de leitura e a mediação pedagógica*, tratamos acerca das perspectivas, modalidades e intencionalidades das referentes práticas e sobre a mediação via estratégias de compreensão leitora.

Na seção terceira, *Olhares e fazeres no contexto da pesquisa*, discorremos sobre o *locus* e os sujeitos da pesquisa, a Observação Participante e o Diagnóstico Piloto/2021 aplicado pela SEMED, assim como o Diagnóstico/2022 e as possíveis constatações, além de explicitarmos a dinâmica de realização dos encontros formativos; primeiras aproximações que direcionaram os olhares durante a pesquisa e na elaboração colaborativa da proposta de intervenção.

Já na quarta seção: *As práticas de leitura na escola Dom Ricardo Pedro Paglia: os achados da pesquisa e a proposta de intervenção*, trazemos análises e reflexões em torno das constatações do percurso investigativo e dos instrumentos aplicados, apresentando o produto. Desse modo, esta seção está dividida em 4 eixos: as *concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor*; as *finalidades e intenções das atividades de leitura*; as *estratégias mobilizadas via mediação das*

práticas de leitura e, a *proposta metodológica de mediação das práticas de leitura*. Por fim, as *Considerações finais*, na qual, resgatando o problema e os objetivos lançados, evidenciamos as respostas e possíveis aportes constituídos ao longo da investigação e da elaboração da proposta de intervenção.

Desta forma, consideramos que esta pesquisa poderá ampliar estudos na área da leitura e colaborar para o aprimoramento do trabalho docente, enquanto atividade instrumental ou *práxis* social, conforme define Tardif (2014), favorecendo as circunstâncias do ensino-aprendizagem e contribuindo para a formação leitora dos estudantes. Em suma, esperamos trazer contribuições para o campo epistemológico da leitura, bem como subsidiar a significação das práticas leitoras mediadas no contexto da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, do município de Presidente Sarney – MA.

2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA E AS PRÁTICAS DE LEITURA: concepções e mediações

O intento de compreendermos as práticas de leitura que se efetivam no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano, no contexto específico da Escola Dom Ricardo Pedro Paglia, observando suas implicações no processo de aprendizagem e de formação leitora dos estudantes, nos convoca a fazermos um percurso teórico em torno de categorias fundamentais que envolvem tanto a atuação do professor mediador como o comportamento leitor dos educandos nos eventos de leitura.

Assim, intencionamos refletir e discutir sobre conceitos e pressupostos relacionados à leitura, e a seu ensino e aprendizagem, para então analisarmos seus reflexos e inferências na dinâmica do planejamento e da efetivação das práticas leitoras no espaço escolar, uma vez que, as situações de leitura, seus sentidos e intenções estão orientados por pressupostos teórico-metodológicos que se traduzem na ação mediadora do professor (SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2003; TRAVAGLIA, 2009).

Na tentativa de alcançar nossos objetivos, trataremos sobre as concepções de língua(gem) que interferem nos conceitos de leitura, de texto e de leitor; sobre questões, quer de natureza sócio-histórica, quer do âmbito pedagógico que intervém no ensino aprendizagem da leitura; e, por fim, discutiremos sobre as práticas de leitura, suas perspectivas, modalidades e intencionalidades, bem como sobre as estratégias que poderão ser aplicadas na mediação das práticas leitoras experienciadas no contexto escolar.

2.1 Língua(gem), leitura, texto e leitor: conceitos e variações

A compreensão e resignificação das formas de apropriação e de representação da leitura fomentadas no cotidiano escolar, pressupõe o entendimento em torno dos conceitos e de suas variações referentes à leitura, ao texto e ao leitor; elementos que, imprescindivelmente, se justapõem no ato de ler e refletem a ação docente e os fazeres discentes nas circunstâncias de suas práticas, já que, estas “[...] são totalidades indissociáveis [...], e implicam conhecimentos implícitos e privados (LERNER, 2007, p. 19).

Nesse sentido, entendemos que se faz necessária a revisão dos conceitos para refletir-se acerca das crenças e tradições que têm historicamente marcado a identidade das práticas de leitura experienciadas nas instituições de ensino, e cogitar possibilidades de sua readequação. Ou seja, pensar caminhos que, aclarados por pressupostos teóricos bem definidos e alinhados às coetâneas condições sócio-históricas e culturais, nos permitam transcender as práticas de linguagem inoperantes no processo de aprendizagem dos educandos e, portanto, na sua formação enquanto leitores. Isto significa, também, buscar saídas para superar as contradições entre as intenções de democratização do conhecimento, e neste caso da leitura, e a propensão à conservação e reprodução das desiguais formas de seu aprendizado, que persistem na instituição escolar (LERNER, 2007).

Desse modo, compreender os distintos modos de conceber a língua(gem) e suas variações ao longo da história, bem como as permanências e intermitências no aprendizado da leitura e nas respectivas práticas, seja de forma explícita, seja de modo velado, se faz necessário para as análises em torno do ato de ler. Trata-se da busca por subsídios teórico-metodológicos que nos possibilitem refletirmos sobre as concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor que estão imbricadas nas práticas mediadas no contexto escolar. Como se configuram nas escolhas, nas atitudes e na relação leitor-texto/mediador-mediado nas situações de leitura?

2.1.1 Concepções de leitura em interface com os conceitos de língua(gem)

Uma questão fundamental para o ensino da Língua Portuguesa e que exerce influências na estruturação do trabalho com a leitura é a maneira como o professor concebe a língua(gem) e a própria leitura (SOLÉ, 1998; TRAVAGLIA, 2009). Assim, para uma análise consistente acerca das práticas leitoras mediadas no contexto escolar, é mister revisitar as diferentes concepções de leitura decorrentes dos conceitos de língua(gem), que poderão favorecer a compreensão dos fenômenos imbricados na prática docente e suas implicações no processo de formação leitora dos estudantes.

Levantamos as três principais possibilidades distintas de conceber a linguagem, baseando-nos nas abordagens de Koch e Elias (2007); Travaglia (2009) e Bakhtin (2014), destacando os pontos fundamentais pertinentes a cada uma e suas correlações com os conceitos de leitura. Tradicionalmente, Bakhtin (2014)

aponta duas grandes tendências orientativas dos processos linguísticos: o *subjativismo idealista*, no qual a criação individual é o fundamento da língua; e o *objetivismo abstrato*, em que o sistema linguístico, de formas estáveis, constitui a centralidade da língua.

Para o subjativismo idealista, cujos fundamentos determinantes são estabelecidos por Humboldt (2006) — seu mais notório representante —, importa a criação linguística materializada no ato individual da fala, na enunciação. A língua, nesse entendimento, consiste na expressão do psiquismo individual, análoga às manifestações artísticas, estando em contínua evolução (BAKHTIN, 2014). Nesse sentido, esta primeira concepção considera a linguagem como expressão do pensamento, mediante a organização e articulação interna das formas linguísticas, uma vez que “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Aqui, a leitura passa a ser concebida como atividade de assimilação passiva das ideias do locutor pelo seu interlocutor, de modo que a atenção do leitor se volta para o autor e para suas intenções, com fins de captar o sentido do pensamento materializado (KOCH; ELIAS, 2007); ou seja, o sentido do texto já está dado pelo autor, dispensando, assim, qualquer relação com o contexto de produção e de recepção, ou alguma interferência por parte do receptor no ato da leitura.

O objetivismo abstrato, tendência da qual Saussure é o mais expressivo representante contemporâneo, na contramão, interessa-se pelo sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais que garantem a unicidade da língua; a qual é compreendida como um sistema de signos essencialmente racionais, destituído de qualquer justificação ideológica, que obedece a leis linguísticas específicas e deve ser assimilado em seu conjunto pelo indivíduo. Em outras palavras, enquanto na primeira orientação a essência da língua é histórica (diacrônica), posto que há uma individualização das formas em renovação constante nas enunciações; na segunda orientação a lógica da língua é a repetição de formas fundamentalmente estáveis, em um quadro imóvel (sincrônico) (BAKHTIN, 2014). Assim, essa segunda orientação vê a linguagem como instrumento objetivo de comunicação; “a língua é vista como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Nessa perspectiva, o receptor recebe os sinais

codificados e os transforma em mensagem; isto é, decodifica-os, isoladamente do contexto social e histórico de sua produção e recepção. Aqui, a leitura é uma atividade de reconhecimento e de reprodução do sentido das palavras e estruturas do texto; compete ao leitor a decodificação das palavras para extrair o sentido do objeto lido (KOCH; ELIAS, 2007).

Nota-se, com efeito, que a compreensão dos fenômenos linguísticos a partir de um sistema e da consciência individual, nos distancia da realidade viva da língua e de suas funções sociais, posto que, conforme explica Bakhtin (2014), a língua é um fenômeno essencialmente histórico e social, onde os fatos linguísticos estão vivos e em evolução contínua. Dito isto, a leitura não poderá se configurar única e exclusivamente pela captação das ideias do autor e das formas que constituem a estrutura textual, como um ato passivo de recepção por parte do leitor, haja vista que a natureza social do texto implica uma inter-relação leitor-texto-autor, um processo de negociação de sentidos no ato de ler, do qual participam tanto o produtor quanto o leitor/ouvinte (KOCH, 2015), conforme veremos em uma terceira concepção a ser discutida.

E para começar a entender a dimensão desta próxima tendência de explicação e compreensão dos fenômenos linguísticos, consideremos o que sublinha Bakhtin (2014) em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, a fim de situar-nos na perspectiva interacionista da língua(gem), em contraposição às duas primeiras orientações:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127, grifos do autor)

Nesse ponto de vista, as enunciações são produtos da interação social estabelecida nas situações reais e concretas de comunicação, ideologicamente marcadas e, portanto, influenciadas pelas condições socioeconômicas e culturais dos interlocutores; ou seja, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 125). Nessa lógica, toda atividade de linguagem constitui um fenômeno socioideológico, devendo ser este compreendido não mediante princípios da psicologia individual; mas, essencialmente, por preceitos sociológicos, já que, “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal*

concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2014, p. 128, grifos do autor).

Assim, a linguagem passa a ser concebida como forma ou processo de interação, no qual o indivíduo, fazendo uso da língua, realiza ações e atua sobre o interlocutor, contrariamente ao ato de simplesmente expressar um pensamento ou transmitir uma mensagem (TRAVAGLIA, 2009); os sujeitos interagem mediados pelas condições reais do contexto de atuação, posto que

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, a leitura consiste em uma atividade de interação e de produção de sentidos, cujo enfoque no ato de ler é a interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2007); ou seja, o leitor não somente é o receptor do texto ou do enunciado, mas é aquele que processa a informação e dialoga com o objeto lido. Pois, o texto/enunciado, enquanto “unidade real da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 22), é parte de uma corrente de comunicação ininterrupta, de uma discussão ideológica em contínua evolução, em que se questiona, responde, refuta, se estabelecem significações diversas (BAKHTIN, 2014). A leitura, nesse contexto, constitui-se em um processo dialético de renovação dos discursos, mediante a recriação de sentidos, a reiteração de significações impregnadas pelas diferentes experiências humanas; “ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana” (SILVA, 2011, p. 47). Assim, enquanto atividade dialógica de participação,

[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo diante do escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. [...]. De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção), e utilização desses textos (MORTATTI, 2001, p.49).

Dessa forma, o sujeito-leitor ativamente envolvido nos eventos de leitura, apreende o signo linguístico, enquanto fenômeno ideológico de natureza social (BAKHTIN, 2014), não no sentido da imobilidade; mas no sentido dinâmico de sua evolução, tanto em razão das condições reais que orientam sua criação e materialização no enunciado, quanto em função do contexto de recepção deste,

cuja realidade envolve o leitor. Esse processo dialógico de iter-relação leitor-texto mediado pelas condições contextuais, implica, no ato de ler, não uma compreensão passiva, sem nenhuma avaliação ou conclusão, mas requer uma resposta, pois, toda compreensão encerra uma reação responsiva, expressa em palavras - novas enunciações, ou em ações por parte do leitor (BAKHTIN, 2016).

Diante do exposto, cabe-nos uma reflexão! Em que se baseiam as propostas de práticas de leitura mediadas no contexto escolar: na concepção de leitura enquanto atividade de captação do pensamento do locutor, como decodificação de uma mensagem; ou como processo de construção de sentido, mediante a interação leitor-texto? Qual destas orientações pode, de fato, significar as atividades leitoras e potencializar a prática docente no processo de ensino aprendizagem da leitura?

A última tendência, a interacionista, nos parece mais coerente com as condições sócio-históricas contemporâneas de uso da língua(gem) e, por conseguinte, revela-se como orientação viável para os eventos de leitura experienciados nas instituições de ensino. Ademais, a proposta curricular para o ensino da língua materna que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento balizador da educação básica brasileira, está direcionada e sustentada pela concepção interacionista dialógica ou enunciativo-discursiva da linguagem, na qual o eixo Leitura envolve práticas decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos (escritos, orais e multissemióticos) e de sua interpretação (BRASIL, 2018). Assim, tal proposta

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Endossamos, assim, o caráter social e histórico da língua(gem) e, por conseguinte, seu processo dinâmico de criação, significado pelos contextos reais da comunicação humana que, portanto, devem perpassar as práticas de linguagem, fundamentalmente as atividades de leitura, visto que estas constituem, potencialmente, circunstâncias de interação e diálogo entre sujeitos sociais e historicamente marcados; participantes da ininterrupta comunicação discursiva mediante constante responsividade (BAKHTIN, 2016). É, pois, na perspectiva interacionista dialógica que apoiamos as nossas discussões acerca da leitura,

comungando das abordagens e dos fundamentos teórico-metodológicos adotados pelos principais autores nos quais fundamentamos as nossas análises, bem como a nossa proposta de intervenção pedagógica. Dessa forma, entendemos que analisar as práticas de leitura sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural e dos conceitos bakhtinianos, pressupõe um diálogo com os aspectos históricos e socioculturais que envolvem o fenômeno da linguagem nas situações concretas de interação comunicativa, tal como se caracterizam as circunstâncias de leitura desenvolvidas em sala de aula. Portanto, a propósito do nosso itinerário para a compreensão das práticas leitoras mediadas no contexto escolar à luz da perspectiva dialógico-discursiva da linguagem, convém refletirmos a respeito de dois elementos fundamentais no processo de leitura: o texto e o leitor. O que é o texto e quem é o leitor? Que relação é estabelecida nos eventos de leitura?

2.1.2 O texto e o leitor na perspectiva interacionista da linguagem

O conhecimento acerca da natureza do enunciado e de suas peculiaridades na diversidade de gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2016), constitui fator preponderante em qualquer campo da investigação linguística, uma vez que nos direciona a compreender o caráter histórico da língua e suas relações com a vida, o que evita o formalismo e a abstração nos processos de análise dos fenômenos linguísticos. Assim, para analisarmos as práticas leitoras que se efetivam no contexto escolar, convém discutirmos sobre a concepção de texto (discurso) e de leitor (interlocutor) predominantemente na perspectiva interacionista da linguagem; tendência que sustentará nossas reflexões em torno do objeto investigado. Portanto, se faz importante nestas tessituras, esclarecermos os conceitos de texto e de discurso, para que compreendamos o sentido com que trataremos o fenômeno 'texto'; haja vista que, ao adotarmos a acepção interacionista ou dialógico-discursiva da linguagem, a denominação 'discurso' adquire relevância nas referências às situações de interação comunicativa.

Nesse sentido, caracteriza-se como discurso

[...] toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação (TRAVAGLIA, 2009, p. 67).

O conceito de discurso deriva da Teoria da Enunciação, que teve como precursor o pensador russo Mikhail Bakhtin, a qual postula que os processos de significação do texto são determinados pela sua natureza social e histórica; pelas suas condições de produção: o momento, o lugar, os sujeitos interlocutores e as intenções da interlocução (KOCH, 2007). Dessa forma, o texto passa a ser entendido como “o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio historicamente estabelecidos que têm de ser considerados” (TRAVAGLIA, 2009, p. 67). Nessa lógica, passamos então a tratar o texto não como um conjunto de formas linguísticas ou a simples codificação de uma mensagem por um emissor para ser decodificado por um receptor (conforme intenta a corrente linguística do objetivismo abstrato) e, tampouco como produto do pensamento do autor que deve ser captado pelo leitor, segundo preconiza o subjetivismo idealista; mas entender o texto/discurso como o resultado da interação comunicativa que se estabelece entre os interlocutores (produtor e receptor), mediada “por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função” (TRAVAGLIA, 2009, p. 71).

Nesse sentido, Bakhtin (2016) explica que o texto (oral ou escrito), incluído na comunicação discursiva, pressupõe um sistema de signos, uma linguagem, que corresponde ao que é dado e que pode ser reproduzido sem qualquer configuração semiótica ou relação de sentido; entretanto, concomitantemente a esse aspecto linguístico, o texto (como discurso) é único e está vinculado a um contexto genuíno de inter-relações com outros textos e com a própria autoria, já que reflete a imagem do seu autor, o autor-homem, enquanto sujeito dotado de uma consciência e de um mundo que se exprimem na materialização do discurso (BAKHTIN, 2016). Nisto situa-se todo o seu sentido; a sua intenção comunicativa. Note-se, portanto, que

[...] aquilo que o produtor do texto faz, como ele constitui e constrói o seu texto (que elementos linguísticos escolhe, as informações que seleciona e como os organiza no texto) depende não só da sua vontade, daquilo que pretende dizer, mas de uma série de elementos presentes na situação de interação, que normalmente são chamados de **condições de produção**. [...] a **exterioridade**, o **sujeito** e as **regularidades linguísticas** (TRAVAGLIA, 2009, p. 83, grifo do autor).

Conforme argumenta Travaglia (2009), a exterioridade constitui tanto o contexto imediato de comunicação, como também o contexto sócio-histórico-ideológico no sentido mais amplo, cujas características se entrelaçam e se

influenciam entre si. Além desse contexto extralinguístico, há também o contexto linguístico denominado de co-texto; isto é, uma determinada sequência de elementos linguísticos cujo sentido se dá na relação com outros elementos no texto. Já os sujeitos do discurso, o produtor e o receptor, são tomados como imagens construídas historicamente e socialmente; formas e posições ideologicamente assumidas pelo indivíduo de acordo com o tempo, o lugar e o grupo social. E sobre as regularidades linguísticas, constituídas sócio-históricas e ideologicamente, estas são os próprios elementos da língua e as relações estabelecidas entre eles.

Dessa forma, o sentido ou o efeito de sentido produzido por um determinado discurso não está dado, é construído na interação texto-sujeitos (KOCH; ELIAS, 2007) e, tal construção, dar-se-á em função do contexto, do co-texto, dos sujeitos interlocutores e dos recursos linguísticos que se combinam na situação de enunciação ou de produção do discurso. Nessa lógica, entendemos que

[...] a mera decodificação dos sinais emitidos pelo locutor não é de modo algum suficiente: cabe ao ouvinte/leitor estabelecer, entre os elementos do texto e todo o contexto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação (KOCH, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, quem seria o leitor, e que relação deve se estabelecer entre texto e leitor? Longe de ser meramente um receptor passivo das ideias de um autor ou um simples decodificador de uma mensagem dada por um emissor, consoante ao que se postula nas outras acepções de língua(gem) já mencionadas, na concepção interacionista ou dialógico-discursiva da linguagem, o leitor é visto como sujeito ativo que interage dialogicamente com o texto/discurso, construindo sentidos (KOCH; ELIAS, 2007). Pois, no processo de compreensão e de interpretação do texto

[...] o ouvinte/leitor não é absolutamente um “receptor” passivo, já que lhe cabe *atuar* sobre o material linguístico de que dispõe (além, é claro, da entonação, dos gestos, das expressões fisionômicas, dos movimentos corporais na linguagem falada), e, deste modo, *construir um sentido, produzir uma leitura* (KOCH, 2007, p. 24, grifo da autora).

Assim, cabe ao leitor, enquanto parceiro-interlocutor (BAKHTIN, 2016), realizar inferências; isto é, recuperar elementos implícitos que colaboram na produção de sentidos do texto, recorrendo a seus conhecimentos prévios e ativando os conhecimentos relativos ao evento comunicativo (KOCH, 2007). Nesse ponto de vista, o trabalho interpretativo desempenhado pelo leitor por meio da leitura do texto

“revela-se como o desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de [sua] significação, projetadas pela compreensão” (SILVA, 2011, p. 83).

Com efeito, o leitor ao praticar a leitura atua como participante real da comunicação discursiva, posto que sua compreensão plena do discurso é ativamente responsiva; supõe uma resposta, por meio da qual o leitor torna-se interlocutor (BAKHTIN, 2016). Torna-se, conforme reitera Castellanos (2007), um dos possíveis autores ou o criador de novos textos, mediante as experiências compartilhadas tanto em práticas leitoras vivenciadas anteriormente quanto naquela que se efetiva no momento presente. Nesse sentido, dada a natureza sócio-histórica do texto, do leitor e do papel ativo de sua participação responsiva, entendemos que as práticas de leitura promovidas no espaço escolar, devem constituir-se como eventos de interação e de criação entre sujeitos leitores, já que, estando atravessadas por relações entre pessoas, ao longo da história e hodiernamente, as práticas de leitura supõem interações (LERNER, 2007). Para tanto, é imprescindível que essas experiências leitoras sejam mediadas pela diversidade de gêneros textuais disponíveis nos diversos campos de atuação humana; “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Uma vez que,

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

O acesso a essa variedade de gêneros do discurso necessita ser providenciado pelo professor nas ocasiões de prática da leitura escolarizada, proporcionando ao aluno-leitor o diálogo com diferentes formas e intenções com que são produzidos e comunicados os discursos. Dessa maneira, o estudante será levado a perceber, sistematicamente, a multiplicidade de usos e de funções da língua(gem) na variedade de situações em que acontece a comunicação humana (ANTUNES, 2003) e, conseqüentemente, a compreender a dimensão histórica, sociocultural e ideológica do objeto lido e dos sujeitos envolvidos no ato de ler, entendido este, como a resposta dada pelo leitor à mensagem ou ao texto lido (SILVA, 2011).

Ademais, a imersão do estudante-leitor nesse universo textualmente mediado, supõe ainda o uso e reflexão das diferentes formas de linguagem, quer

seja por meio dos gêneros impressos, quer seja daqueles característicos da cultura digital, incluindo textos escritos, imagens, movimentos, cores, sons, entre outros recursos que muitas vezes estão associados à escrita e colaboram na construção dos sentidos dos textos (BRASIL, 2018) e, por conseguinte, ampliam os horizontes da leitura e potencializam o processo de formação leitora dos estudantes. Esta exigência se reafirma em uma das competências estabelecidas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (BRASIL, 2018, p. 83).

Dessa forma, aproximam-se as práticas de interação do contexto social atual às experiências leitoras proporcionadas pela escola, atenuando-se as dicotomias entre o que se lê nas escolas e as práticas sociais de leitura com as quais convivem os estudantes por meio da internet e de meios como o smartfone e o computador; inovação do texto eletrônico que traz consigo mudanças na forma de produção/reprodução dos textos, na sua materialidade e no seu suporte, e, simultaneamente, revoluciona as práticas de leitura (CHARTIER, 2014). Os textos multimodais (multissemióticos), aqueles que combinam diferentes modos comunicativos – escrita, imagem, som... por exemplo –, são presentes na nossa vida cotidiana (BARTON; LEE, 2015), podendo ser lidos e compreendidos nos eventos de leitura desencadeados em sala de aula, corroborando-se a ideia do texto como espaço de interação (KOCH; ELIAS, 2007); interação entre linguagens, entre leitor, texto e autor, e entre sujeitos leitores.

É, pois, nessa perspectiva que vislumbramos o leitor e o texto integrados às práticas leitoras desenvolvidas nas instituições de ensino. O leitor – sujeito social ativo envolvido por um contexto real de interação comunicativa; o texto (discurso) produto dessa interação que se realiza cotidianamente nas relações sociais, também fruto de contextos socioculturais, históricos e ideológicos. Portanto, é na relação entre ambos que deve se constituir o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da própria língua, sobre o qual, a propósito, nos compete algumas reflexões engendradas na próxima subseção.

2.2 O ensino-aprendizagem da Língua e da leitura: breve discussão

Ensinar, consiste em ajudar alguém a aprender, a construir seu saber ou suas competências (JOLIBERT, 1994). Nesse sentido, a autora explica que ao longo do tempo tanto a pedagogia tradicional – centrada no professor ou a pedagogia dita renovada – com ênfase no aluno, envolvem o ensino. Logo, entendemos que a educação escolar, tanto quanto o processo de apropriação da leitura e de formação leitora das crianças, adolescentes e jovens, demandam orientação e colaboração por parte de outros sujeitos envolvidos:

[...] adultos interessados e que saibam ensinar [que] se proponham a tornar acessível a linguagem escrita para as crianças [adolescentes e jovens] sob sua responsabilidade, o que implica observá-las e ajudá-las a ir além de onde se encontram, e daí um pouquinho mais além... em um processo que poderia não ter fim. (SOLÉ, 1998, p. 56)

Nisto se configura o ensino da língua e, mais especificamente da leitura, um processo de mediação exercido por um adulto preparado; ação contínua de interposição intencional que promove transformação e desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997), que potencializa as possibilidades de ampliação das competências de uso e reflexão da língua(gem) e de interação comunicativa do educando. No entanto, tudo isso que se refere aos propósitos e condições para esse ensino tem sido objeto de discussão e de críticas por diferentes atores interessados e/ou envolvidos de alguma forma nesse processo. Muito embora as críticas sejam quantitativa e qualitativamente desproporcionais às insuficientes respostas e intervenções dadas ao problema do ensino da leitura (SILVA, 2011), persiste a tentativa de compreendê-lo e, não obstante, de buscar respostas às inquietações e desafios que se nos apresentam no cenário das nossas escolas; sobretudo, da escola pública brasileira.

É nesse sentido que nos interessa observarmos o lugar e a função da leitura nas práticas de ensino da língua, enquanto processo e ato social de comunicação (SILVA, 1998); isto é, no âmbito das atividades pedagógicas desenvolvidas no componente curricular de Língua Portuguesa, cabe proporcionar aos estudantes, experiências que lhes possibilitem a participação significativa e crítica nas diversas práticas de linguagem, garantindo-lhes a ampliação das habilidades de uso social da língua (BRASIL, 2018; MARANHÃO, 2019), não existindo formas de visualizarmos o ensino aprendizagem da língua(gem) dissociado das práticas de leitura/escuta/escrita e do trabalho com o texto como eixo, dada a

sua abrangência como sistema de signos em uso na dinâmica de interação social (ANTUNES, 2009).

Assim, para melhor analisarmos e compreendermos as práticas de leitura que se efetivam no contexto escolar nas situações de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, intencionamos uma breve reflexão em torno de questões, quer de natureza sócio-histórica, quer pedagógica, que imprimem marcas muitas vezes determinantes às práticas e aos resultados pertinentes ao ensino da leitura. Para principiar esta discussão resgatamos alguns recortes históricos da educação brasileira, dada a sua confluência com a história desse ensino em nosso país.

As marcas das origens do ensino no Brasil, segundo Mortatti (2001), foram deixadas pela ação dos jesuítas, na segunda metade do século XVI. A educação era baseada nas “escolas de ler e escrever”, com fins de catequese e instrução dos indígenas; entretanto, com a publicação do plano de estudos organizado pela Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, o ensino passa a ser destinado aos filhos dos colonizadores, aos pertencentes às famílias privilegiadas, posto que, o domínio da oralidade e da escrita conferia status social. Como princípio dessa educação, havia uma tentativa de conservar a “doutrina do bom cristão”, formando homens com uma visão estagnada da realidade, desviando-se assim, a atenção em relação à sociedade desigual que se instaurava entre letrados e não letrados. O manejo da linguagem, além de ser instrumento de dominação ideológica e de alienação no Brasil colônia, era o principal instrumento para o ensino, devendo ser primeiramente dominada pelo professor para que a ensinasse ao aluno.

Modelo de educação jesuítica que marca fortemente o ensino até meados do século XVIII, quando, com as reformas do Marquês de Pombal inspiradas no movimento iluminista, surge o ensino público financiado pelo Estado; o objetivo agora era formar indivíduos para servir ao estado e não mais à igreja. Porém, mesmo depois da independência do Brasil (século XIX), durante o império, as mudanças educacionais não obtiveram êxito pela falta de profissional preparado para o magistério e de recursos para a reorganização da estrutura escolar e, já no contexto republicano com a Reforma Benjamim Constant, baseada nos princípios de liberdade, direito ao ensino e gratuidade da escola primária, ainda persiste um sistema educacional em construção marcado pelas desigualdades e pelos interesses da classe dominante, como no período anterior. A esses fatos somam-se os processos de urbanização e industrialização, trazendo novas exigências de

aprendizagem de leitura e escrita como meios de integração no novo contexto social; campanhas de combate ao analfabetismo e de luta não só pelo acesso à educação, mas pela qualidade do ensino se iniciam; (MORTATTI, 2001). Teriam se cumprido as novas exigências em relação ao ensino da leitura e da escrita, a fim de inserir os indivíduos no seu meio social? Alcança-se o século XX com mais da metade da população analfabeta (CASTELLANOS, 2007).

Outrossim, Mortatti (2001) assinala que, com as transformações mais abrangentes que demarcaram a primeira metade do século XX, seja pelo desenvolvimento econômico, seja pelo crescimento da população brasileira e suas consequentes mudanças políticas e sociais, se intensificaram os discursos e as intenções de democratização e de reorganização do ensino, visando a superação da baixa qualidade da educação no país. Nesse contexto, surgem os movimentos populares que tencionavam novos desdobramentos no sistema educacional brasileiro, como o movimento Escolanovista que, liderado por intelectuais inspirados nas ideias do pensador norte-americano John Dewey, disseminava novas maneiras de conceber a educação e as práticas escolares (PILETTI; PILETTI, 2021); cujos ideais foram reunidos e apresentados ao governo e à nação mediante *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932), objetivando romper com a tradição e adequar a educação aos anseios da nova ordem política e social (MORTATTI, 2000).

Por outro lado, na segunda metade desse mesmo século, para além das campanhas que visavam à ampliação e melhoria da educação escolar, como a de Erradicação do Analfabetismo, foi criada a primeira lei a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional em todos os seus ramos e níveis (Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) que, ao definir o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão como um dos fins da educação primária, já sinalizava a urgente necessidade de assegurar ao educando o direito de aprender a ler e escrever (PILETTI; PILETTI, 2021). Além disso, outros elementos fundantes da legislação e normatização da política educacional brasileira são instituídos nas últimas décadas, redefinindo as proposições e as condições para o desenvolvimento da educação no país; entre eles, a Constituição Federal de 1988 que, entre outras políticas públicas, reconhece a educação gratuita e de qualidade como direito de todos; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que, ancorada nos princípios da Constituição de 1988,

regulariza hodiernamente a educação escolar; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, cujas bases assentam-se nas premissas da LDB para orientar a dinâmica pedagógica da política educacional do Brasil (SANTOS, 2016).

Ademais, torna-se necessário destacar que, já no limiar do século XXI, outras diretrizes são (re)elaboradas, visando o enfrentamento dos problemas educacionais persistentes; não obstante, as tentativas de reorganização do sistema de ensino e as intenções de garantia de sua qualidade tenham se perpetuado ao longo do tempo. Nesse sentido, em 2014 é aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos — visto que o primeiro vigorou de 2001 a 2010 —, estabelecendo-se, entre outras diretivas, a erradicação do analfabetismo e a difusão dos princípios da equidade e da gestão democrática na educação (SANTOS, 2016), para além da reestruturação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, segundo as novas diretrizes para o currículo da educação básica, o que salienta o protagonismo do educando em seu processo de ensino-aprendizagem e, portanto, nas práticas de linguagem experienciadas no contexto escolar ou extraescolar (BRASIL, 2018).

Em face dessa trajetória, como ditas mudanças teriam repercutido no sistema educacional brasileiro e no aprendizado da Língua e da leitura? A partir daqui, podemos notar a preocupação com o ensino da leitura e da escrita desde os primórdios da educação brasileira, atravessando os propósitos vigentes no contexto atual; embora o domínio da linguagem estivesse restrito a uma minoria socialmente privilegiada, constituindo-se meio de ascensão social para estes e de exclusão para os mais pobres, uma vez que, os interesses e as condições de ensino situadas ao longo da história são quase sempre desfavoráveis às classes populares, o que resulta em um número elevado daqueles que ficaram à margem do processo de ensino aprendizagem da leitura, mesmo quando

[...] ler e escrever se tornam fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita e, "definitivamente", objeto de ensino e aprendizagem escolarizados, ou seja, submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensinável e demandando preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2000, p. 297).

Nessa esteira de subsídios, que denotam tentativas de intermediação na baixa qualidade da educação pública e, por conseguinte, de enfrentamento do analfabetismo no país no decurso da história, entendemos que há descompassos entre as intenções e/ou preceitos estabelecidos e suas concretizações no contexto

das instituições de ensino e, sobretudo, nos resultados concernentes ao ensino-aprendizagem da leitura; pois, “[...] permanece o quadro de subdesenvolvimento e debilidade cultural, panorama em que se inserem os problemas de organização da educação escolar, da formação de escritores e de público leitor [...]” (MORTATTI, 2001, p. 12).

Assim, parece-nos que há heranças de um percurso trilhado pelos brasileiros que repercutem ainda no ensino da leitura no contexto atual. Há ainda prioridades estabelecidas nos documentos legislativos e curriculares em relação à leitura e ao domínio da linguagem, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) e da BNCC, que comungam da ideia de que o ler e o escrever são necessidades básicas para a construção do conhecimento e para a participação social (BRASIL, 1996; 2018). Entretanto, a efetivação e os resultados do ensino para tais competências parecem inconsistentes e incoerentes com os propósitos idealizados, tal como se configuraram no cenário brasileiro em contextos anteriores.

Os reflexos da baixa qualidade desse ensino, podem ser notadamente percebidos nas dificuldades de leitura que se manifestam no cotidiano das escolas públicas e se expressam nos indicadores resultantes das avaliações em ampla escala. A saber, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) aponta baixa proficiência dos brasileiros em leitura, comparando-se o Brasil com outros 78 países avaliados. Entre os 10.961 estudantes brasileiros com 15 anos de idade (de escolas públicas e privadas) – que possivelmente já concluíram o ensino fundamental, 50% não possui nível básico, e apenas 0,2% alcançou o nível máximo de proficiência (BRASIL, 2019). Por sua vez, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Ideb 2019, o Brasil obteve média de 5,5 nos anos iniciais do ensino fundamental para 5,0 nos anos finais e, apenas 4,7 no ensino médio (INEP, 2021), evidenciando um declínio à medida que os estudantes avançam nas etapas de ensino na Educação Básica das escolas públicas, o que sinaliza limitações no desempenho leitor, já que os descritores avaliados em Língua Portuguesa constituem habilidades e procedimentos para a leitura.

Evidentemente que causas externas à escola interferem nesses números - já que esta reflete as condições da comunidade em que está inserida; todavia, é certo que fatores internos à instituição escolar condicionam a qualidade e os

resultados desse ensino (ANTUNES, 2003). Dessa forma, os indicadores acima descritos denotam também possíveis falhas da escola e dos professores na promoção do ensino da leitura, bem como na orientação de práticas de leitura efetivas no espaço da sala de aula, o que sinaliza a necessidade de reflexão em torno dos pressupostos teórico-metodológicos norteadores dessas práticas, de modo que possam ser reorganizadas e ressignificadas. Nesse sentido, convém nos interrogarmos e refletirmos: Em que circunstâncias tem se consumado o ato de ensinar a leitura no espaço das nossas escolas, e como essa ação tem repercutido no processo de aprendizagem dos estudantes?

Ainda no século XIX, por exemplo, diante da necessidade de expansão da instrução para todos e frente ao insucesso escolar no ensino da leitura baseado na soletração dos nomes das letras, o português Antônio Feliciano de Castilho instituiu o método fônico, que associava a escrita ao som das letras (BOTO, 2019); método que veio como inovação nas práticas de alfabetização, no processo de ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000). Ler nesse modelo é uma atividade sonora de decodificação, que propõe a extração da pronúncia antes mesmo de extrair o sentido do que se lê, consagrando a leitura em voz alta como meio de compreender um texto (BAJARD, 2014). Entretanto, na contramão ao método fônico, João de Deus instituiu o método global de alfabetização, quando lança em 1876 a Cartilha Maternal, entendendo que a alfabetização deveria partir da palavra, cujo significado seria o primeiro passo; método que passou a ser difundido no Brasil, sobretudo na província de São Paulo, pelo professor Silva Jardim, julgando ser aquele que tinha condições ideais para o progresso social do país (MORTATTI, 2000). Com grande repercussão no Brasil, tais inovações geraram discussões e posicionamentos distintos entre adeptos dos métodos sintéticos pré-existentes (como o método fônico, a soletração e a silabação) e os defensores do método analítico; o da palavração, criado por João de Deus. Debatia-se sobre o melhor método para ensinar a ler e escrever: o que partia das letras para as palavras, o que considerava primeiramente a palavra e seu sentido, ou até mesmo o que via a possibilidade de um método eclético analítico-sintético ou misto.

Nesse contexto de disputa em torno das tematizações, normatizações e concretizações referentes ao ensino da leitura e da escrita, Mortatti (2000) menciona ainda as materialidades forjadas e experimentadas na prática escolar, entre o final do século XIX e no decurso do século XX, como instrumentos de concretização dos

métodos de alfabetização e dos conteúdos, a exemplo, as cartas de ABC e uma variedade de cartilhas e de livros didáticos produzidos e mediatizados, sobretudo, por professores que atuavam na instrução pública paulista. Tais iniciativas revelam a busca incessante pelo melhor método para ensinar a ler e escrever, em uma tentativa de sobrepujar a tradição dos métodos sintéticos e instaurar a primazia do mais moderno, mais rápido e mais eficiente método para alfabetizar.

Somente no final do século XX, com o surgimento do conceito de letramento, como processo de introdução da criança às práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2018), a descentralização dos métodos de ensino da leitura e da escrita se concretiza e passa-se a considerar-se o processo de aprendizagem da criança em adesão ao modelo construtivista de alfabetização. Nessa perspectiva, entende-se que é pelo próprio educando que se sucede à construção do conhecimento linguístico; ou seja, “[...] o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo” (MORTATTI, 2000, p. 253). Na década de 1980, se entrecruzam as discussões em torno da natureza social do conhecimento, na contramão dos preceitos construtivistas piagetianos, quando se consolida o gradativo deslocamento para uma nova tendência, a perspectiva interacionista de Vygotsky (1987), na qual o ensino aprendizagem da leitura consiste num processo discursivo, cuja construção se dá pela interação mediadora entre sujeitos, ponderando-se a natureza social e histórica da língua (MORTATTI, 2000). A questão é: Ainda que se trate de tematizações voltadas ao processo de alfabetização, teriam esses métodos e acepções repercussão no ensino aprendizagem da leitura que se sucede nas diferentes etapas da educação básica na escola do século XXI?

Parece-nos que há indícios da permanência de práticas de ensino da leitura que não têm dado conta de garantir o processo de aprendizagem dos educandos em relação à leitura e à escrita, possivelmente por restringir o ensino da língua aos sons, às letras ou quiçá à palavra isoladamente, longe do seu sentido e do seu contexto, bases em que se assentariam as práticas de alfabetização amparadas no viés discursivo. Aspectos que se refletem no processo de formação leitora dos estudantes, já que estes, alcançando os anos finais do ensino fundamental, não chegam em sua maioria ao nível de proficiência esperado, conforme expressam os indicadores e a própria realidade no contexto escolar.

Ademais, o ensino aprendizagem da língua, assim como da leitura, tem se efetuado mediante práticas de decodificação e análises de elementos linguísticos e textuais dissociados do seu uso e de sua função (SILVA, 1998; ANTUNES, 2003); leituras alheias às experiências concretas de uso social da língua(gem) e desvinculadas dos contextos que envolvem o objeto lido e o sujeito-leitor. Atividades reduzidas a momentos de exercícios e de avaliação, ou ainda como treino da leitura em voz alta; práticas incapazes de suscitar no aluno-leitor a compreensão do lido e sem que haja qualquer relação de interação. Notamos, pois, reflexos da concepção da língua(gem) como código influenciando o fazer pedagógico no ensino da leitura, o qual, nestas condições subjacentes aos fundamentos sintéticos, dificilmente poderá ensejar o processo de formação leitora, de modo que se possa romper com as marcas de ineficiência dos caminhos trilhados até então para o aprendizado da leitura.

Tais propostas revelam-se, portanto, contrárias à perspectiva interacional dialógico-discursiva da linguagem que baliza nossas discussões e é entendida como tendência viável para o ensino da língua e, portanto, para o trabalho com a leitura, dado que, nesta acepção

[...] a especificidade do ensino da língua [tanto quanto da leitura] encontra-se no trabalho com **o texto**, compreendido sempre como uma atividade de produção de sentidos; o professor passa a ser entendido como um interlocutor ou mediador entre o texto – **objeto de ensino** – e a aprendizagem, e o aluno, como sujeito leitor e autor de seus textos. (MORTATTI, 2000, p. 278, grifo nosso).

É nesse sentido que Silva (1998) sugere dois princípios para a construção de uma nova pedagogia da leitura: primeiro, que o professor conheça as circunstâncias de vida dos alunos e tome como ponto de partida as experiências vividas por eles; segundo, que a orientação da prática do professor em sala de aula, tome a leitura como instrumento de conhecimento, questionamento e interação comunicativa: “[...] com um bom professor, atuando dentro das condições escolares propícias, são bem maiores as possibilidades de uma boa formação do leitor” (SILVA, 1998, p. 49).

Dito isto, percebemos a relevância do papel do professor na concretização das proposições dirigidas ao ensino da leitura, mediante uma postura de enfrentamento e de superação dos rastros de desigualdade e de insuficiência desse ensino, que se perpetuam na instituição escolar, viabilizando assim o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, o que repercutirá na

qualidade dos indicadores, na vida acadêmica do aluno e, fundamentalmente, na sua inserção e participação social. Pois, as atividades de leitura superficiais e apenas de análise ou correção morfofossintática, por exemplo, são propostas de sustentação e de legitimação das relações de desigualdade, o que gera muitas vezes o fracasso escolar (SOARES, 2017). Nessa lógica, Antunes (2007, p.156) defende que, especialmente, o professor de Língua Portuguesa

(...) deve ser, para todos os efeitos, um leitor assíduo, funcionalmente múltiplo e “amante” de textos literários (mobilizando emoções éticas) e não-literários (mobilizando os saberes de diferentes domínios); será uma pessoa que sabe fazer aquilo que ensina, que experimenta como “eterno aprendiz”, (...) que vai descobrindo a cada dia os jeitos de fazer melhor seu trabalho.

Assim, entendemos que o professor de Língua Portuguesa, atuando no 9º ano do ensino fundamental no contexto de uma escola pública, deverá assumir o papel de mediador do ensino aprendizagem da leitura, viabilizando não a imposição de uma cultura linguística ao estudante; mas a produção de sentidos, a compreensão do universo da leitura e da escrita nas suas diversas formas de expressão no contexto social, objetivando as possibilidades de apropriação da leitura, conhecimento social e humanamente imprescindível, sobretudo, aos mais pobres a quem esse saber tem sido muitas vezes negligenciado.

Notamos, portanto, que a postura autônoma do professor mediador das práticas leitoras no cotidiano escolar, mediante uma *práxis* transformadora e contextualizada que considere as condições socioculturais dos educandos e as peculiaridades do contexto de sua atuação (FREIRE, 2019), poderá promover oportunidades de participação linguística e de integração social dos educandos por meio da leitura. Para tanto,

[...], a leitura deixaria de ser uma tarefa escolar, um simples treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, junto com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social. Sabemos quanto a integração da pessoa em seu grupo social passa pela participação linguística, passa pelo exercício da “voz”, que não deve ser calada, nem reprimida, mas, sim, promovida, estimulada e encorajada. (ANTUNES, 2003, p. 119).

Com efeito, uma reorientação do ensino da leitura requer determinação e empenho dos envolvidos, mas supõe, sobretudo, ações fundamentadas e planejadas intencionalmente para que se possa chegar a uma escola que cumpra com o seu papel social de ensinar a ler, de formar leitores, e de ampliar as competências comunicativo-interacionais do estudante (ANTUNES, 2003). Nesse contexto, as práticas de leitura, assim direcionadas no 9º ano, podem constituir-se

em terrenos férteis para o ensino e, por conseguinte, para a aprendizagem, visto que, a leitura é concebida tanto como objeto de conhecimento em si mesmo, quanto como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens (SOLÉ, 1998). De outro modo, “Ao aprender a ler ou a ler para aprender [:] portanto, o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas registradas através da escrita (SILVA, 2011, p. 48).

Por esse ângulo, entendemos que as práticas de leitura propostas no ensino da Língua Portuguesa nessa etapa do ensino fundamental representam, naturalmente, possibilidades de aprendizagens, já que, segundo postulados da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKY, 2007, p. 103); ou seja, um bom aprendizado induz ao desenvolvimento, e desperta vários processos internos (de desenvolvimento) quando o aprendiz interage com outras pessoas ou em cooperação com seus pares. Destarte, o aprendizado da leitura, entendido como os saberes e competências que o próprio estudante pode construir com a ajuda de outrem (JOLIBERT, 1994; VIGOTSKY, 2007), viabilizado pela interação dialógica entre sujeitos – estudantes leitores e professor mediador, conduz ao desenvolvimento sociocognitivo do estudante e, conseqüentemente, mobilizará novos aprendizados num processo contínuo e concomitante, no qual o estudante ao aprender a ler (compreender) atua colaborativamente na descoberta e na construção de novos saberes. Pois,

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos (JOLIBERT, 1994, p. 12).

Nesse contexto, o ato de aprender, e neste caso o aprendizado da leitura, contrariamente à acepção de receptividade passiva do leitor em relação ao lido, consiste numa construção ativa de conhecimentos. Tal atividade supõe práticas de leitura orientadas cotidianamente com o apoio de estratégias que estimulem as interlocuções discursivas entre os sujeitos, facilitando e auxiliando o processo de ensino aprendizagem. Desse modo, é preciso, sempre e com autonomia, refletir sobre a ação docente, sobre *como, quando, por que, para que* o professor de Língua Portuguesa está ensinando a ler, e propor intervenções de superação das limitações

no aprendizado, fomentando e possibilitando aprendizagens essenciais para o desenvolvimento educacional e sociocultural dos educandos; isto é, (re)pensar as práticas de leitura fomentadas no ambiente escolar e as condições em que são mediadas.

2.3 As práticas de leitura e a mediação pedagógica

Para além de tratarmos da leitura na dimensão de seu aprendizado, importa-nos a sua repercussão na “prática de uma leitura cultural, [como] lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo” (GOULEMOT, 2009, p. 107), que não se exima das múltiplas referências extratextuais situadas, quer na história pessoal e coletiva do leitor (GOULEMOT, 2009), quer nas suas crenças, atitudes e expectativas que afetam o comportamento frente à leitura e seus resultados (CASTELLANOS, 2011). Dito de outro modo, o grande desafio da escola é garantir que os alunos, estando alfabetizados, mobilizem e interajam com os diferentes objetos culturais que circulam na sociedade, significa incentivar e oportunizar no cotidiano escolar a prática enriquecedora da leitura, que resulte em novas apropriações e, portanto, em níveis de aprendizagens e desenvolvimentos do leitor em formação.

Em vista disso, cumpre-nos reflexões como: De que maneira e em que perspectiva as práticas de leitura têm sido apresentadas aos estudantes leitores nas instituições de ensino? Que intencionalidades são implícitas ou explicitamente mobilizadas nas mediações das práticas de leitura no espaço escolar? Que estratégias podem colaborar para a mediação dessas práticas? Sobre estas indagações intencionamos algumas interlocuções a seguir.

2.3.1 Práticas de leitura: perspectivas, modalidades e intencionalidades

A leitura, como instrumento de acesso aos bens culturais e de aquisição de experiências, isto é, de conhecimentos construídos pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, tem sido desde sempre instituída como responsabilidade da instituição escolar (SILVA, 2011). Por certo, seria difícil conceber uma escola onde a leitura não esteja presente, já que, é lendo que aprendemos a ler e nos tornamos leitores (JOLIBERT, 1994; SOLÉ, 1998; LERNER, 2007). Isto implica compreender a

prática da leitura como uma constante no cotidiano escolar, oportunizando a todos os estudantes “apropriar-se das materialidades documentais com múltiplas finalidades, desde aquelas que subsidiam o processo ensino-aprendizagem até as que objetivam o lazer e o entretenimento [...]” (CASTELLANOS, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a prática escolar da leitura, vista na perspectiva charteriana como prática cultural - criadora, produtiva, inventora (CHARTIER, 2009) ou enquanto prática social – que permite repensar o mundo, (re)apresentando no cenário escolar uma versão viva das práticas sociais de leitura (LERNER, 2007), pode trazer implicações na vida social e pessoal dos estudantes-leitores. Se promovida mediante propósitos intencionalmente definidos, considerando o contexto histórico-social em que se situam os sujeitos e o produto cultural lido, representará espaço para a formação de leitores e de aproximação destes com o vasto universo de possibilidades de realização e de usos sociais da leitura, pois

A história da leitura nos tem ensinado sobre a diversidade das práticas designadas pela palavra “leitura”: ler em voz alta para os outros ou para si e ler silenciosamente, ler intensivamente ou extensivamente, ler para o estudo ou ler para o prazer, ou, como disse Umberto Eco, ler *libri da legere* e ler *libri* da consulta. Devemos levar em conta essas variadas formas de ler – que se tornaram contemporâneas com o passar dos séculos [...] (CHARTIER, 2014, p. 22).

Entretanto, qualquer que seja a forma de ler que se proponha para os estudantes em sala de aula, esta deve estar imbuída de finalidades previamente estabelecidas e compartilhadas com os sujeitos envolvidos no ato da leitura, visto que, ler é uma atividade orientada por propósitos, em que cada objetivo, conteúdo, estratégia ou atividade devem ser analisados e propostos em função das intenções que se perseguem, desde aquelas explicitadas no currículo àquelas coerentes com as condições peculiares ao contexto de ensino aprendizagem (LERNER, 2007). Do contrário, as práticas de leitura estarão esvaziadas de sentido e, portanto, de sua efetividade no processo de formação leitora, constituindo-se, dessa forma, em instrumentos de exclusão e de distanciamento dos educandos das práticas de uso social da língua(gem), as quais demandam domínio da leitura. Contudo, haveremos de considerar que as práticas de leitura, enquanto práticas sociais e culturais, estão imbricadas num processo histórico-cultural que influencia os distintos modos de ler e as finalidades desse ato. Nesse sentido, faz-se necessário perceber as modalidades de práticas que se perpetuam ao longo da história, no sentido de reconhecê-las e

redefini-las, adequando-as às intencionalidades pretendidas com aquelas propostas em sala de aula no contexto atual.

Chartier (2009) relata que nas sociedades tradicionais do século XVI ao XVIII, quando ler significava apenas a capacidade de decifração, as maneiras de ler distinguem-se em duas: uma leitura oral, lida e ouvida em voz alta ou baixa, herança da cultura medieval; e uma leitura silenciosa, de cunho visual, que se dá na intimidade de uma relação individual com o lido, suscitada pela cultura tipográfica. A distinção entre essas modalidades de leitura pode ser entendida também como um indicador das divergências socioculturais de uma determinada sociedade, haja vista que a capacidade dos que praticam a leitura silenciosa pode variar significativamente em relação àqueles que a oralizam, sendo estes comumente representados pelos camponeses e aqueles pelos cidadãos mais abastados.

Do contraste entre essas duas modalidades de leitura, decorre também as diferenças no estilo da leitura, o que implica variação nas relações entre leitor e objeto lido. Assim, na sociedade europeia da segunda metade do século XVIII e primeira do século XIX passam a coexistir dois modos de ler: um antigo estilo de leitura denominada intensiva e uma nova maneira de ler dita extensiva. A leitura intensiva, perpetuada até a primeira metade do século XVIII, consiste na escuta de textos lidos, relidos ou memorizados e recitados em voz alta para si ou para os outros, na intimidade familiar ou na igreja; a leitura passa a ser sinal de respeito e de reverência ao livro, dada a raridade e a preciosidade dos seus ensinamentos, posto que o leitor/ouvinte tem acesso a um número restrito de livros, como a Bíblia e o almanaque (CHARTIER, 2009). Desse modo, essa prática configura-se por meio da

Leitura comunitária onde nada é ocultado, onde o saber é fraternalmente partilhado e o livro reverenciado. Leitura ouvida e comunicada que coabita com a leitura silenciosa e individualizada do escrito num mesmo cenário cultural, onde o livro significa decoração e, a biblioteca, sinal de sapiência, poder e libertação (CASTELLANOS, 2007, p. 62).

Por sua vez, a leitura extensiva caracteriza-se pela leitura silenciosa e individual de numerosos textos para além das ocasiões religiosas ou familiares, em razão da ampla circulação do material impresso; mais superficial, esse novo estilo torna-se, conseqüentemente, menos eficaz que o modelo tradicional, já que este se dá mediante um trabalho de apropriação do texto de modo mais lento e atento (CHARTIER, 2009). Assim,

Com o aparecimento do livro e das novas formas de se ler, o leitor se transferiu de um modelo monástico de escritura, onde o escrito tinha apenas

uma função de conservação e de memorização através da leitura em voz alta, para um modelo escolástico de leitura, onde a reflexão se faz indispensável para a sua compreensão. (CASTELLANOS, 2007, p. 58).

Esses modos de ler repercutem nas diversas sociedades até a contemporaneidade, engendrando práticas plurais de leitura que se recriam a partir das contrastantes relações que o leitor passa a estabelecer tanto com o objeto lido quanto com os seus portadores; práticas que se apresentam e se representam no contexto escolar, quer oral ou silenciosamente, quer intensiva ou extensivamente. Contudo, necessitam ser empreendidas com fins de compreensão, não mais para memorização ou decifração do que se lê/vê/ouve. Isto supõe, essencialmente, o protagonismo da figura do leitor na relação de interação dialógica para com o produto cultural lido, segundo perspectivamos neste estudo. Pois, “a relação autor, texto, leitor deve compreender-se através das práticas diferenciadas e das utilizações contrastantes, pondo em relevo a pluralidade dos modos de empregos e da diversidade das leituras” (CASTELLANOS, 2007, p. 52).

Destarte, Lerner (2007) enfatiza a importância de explorar na escola as potencialidades dos gêneros e suportes variados aliadas às diferentes maneiras de praticar a leitura; ou seja, fazer coabitar atividades de natureza intensiva, nas quais seja possível mediar o processo de compreensão e de aprendizagem, com outras que favoreçam aos alunos à prática da leitura extensiva – comum em nossa sociedade, que promovam na escola espaços para suas escolhas e acesso ilimitado aos textos. Dessa forma, intensificam-se as práticas leitoras no interior das escolas, intencionando a aprendizagem da leitura e de outros conteúdos, estimulando-se ao mesmo tempo o gosto pela leitura, visto que, o objetivo deve ser sempre formar leitores críticos.

Nessa direção, o grande desafio é abandonar as atividades desprovidas de sentido, as quais distanciam os estudantes da leitura, já que o ato de ler deve orientar-se por propósitos de interesses práticos e não somente realizar-se como imposição ou obrigação escolar (LERNER, 2007); isto é, promover situações de leitura com múltiplas finalidades em função das necessidades e oportunidades que brotam na própria sala de aula ou na vida quotidiana dos educandos, de ler para se comunicar e interagir com os outros, para descobrir informações e para estimular a imaginação (JOLIBERT, 1994). Em outras palavras, leitura para informar-se, para estudo ou para fruição do texto (GERALDI, 2004); contudo, compreendemos que tais

propósitos podem não se estabelecer de forma isolada e estanque, mas simultaneamente, se entrecruzam e se consolidam nos eventos de leitura, dada a sua dinamicidade dialógica e as singularidades que envolvem os leitores engajados no ato.

Todavia, a variação dos modos de praticar a leitura implica na adoção de estratégias adequadas às modalidades propostas, bem como às intenções com que se efetivam as práticas de apropriação e consumo dos objetos culturais (CHARTIER, 2009; GOULEMOT, 2009) na sala de aula, posto que, a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização, os quais variam conforme os motivos e objetivos implicados no ato de ler (ANTUNES, 2003). Nesse sentido, pensemos sobre o processo de mediação das práticas de leitura escolares e sobre que estratégias podem facilitá-lo e favorecer a compreensão do objeto lido e, por conseguinte, a formação leitora dos estudantes?

2.3.2 A mediação das práticas de leitura e as estratégias de compreensão leitora

Refletir sobre as práticas de leitura e suas implicações no processo de formação leitora exige repensar as condições mobilizadas para o seu desenvolvimento, considerando o papel do professor na sistematização e efetivação dessas práticas mediadas no interior da escola, pois, na condição de mediador, o docente atua como mobilizador e incentivador, possibilitando ao educando o próprio aprendizado (VIGOTSKY, 2007). É nesse sentido que Meier e Garcia (2007), apoiados nos pressupostos vygotskianos, entendem a mediação pedagógica como um processo de interação entre sujeitos, caracterizada por uma intervenção intencional e planejada do mediador, o qual seleciona os meios e intensifica os estímulos ao mediado, mobilizando e ampliando suas experiências com vistas à construção de novas aprendizagens.

Isto posto, inferimos que a ação de mediar práticas de leitura escolares pressupõe o reconhecimento das necessidades dos sujeitos leitores, isto é, de suas reais condições de aprendizagem, as quais demarcam as intenções com que são propostas; práticas que requerem, impreterivelmente, um planejamento, já que consiste na organização das ações ou práticas pedagógicas, definindo o passo a passo para desenvolver habilidades e conhecimentos nos estudantes que os tornem leitores (SOARES, 2020). Em outros termos, é nesse ato de planejar que se reflete e

se evidenciam as intenções que orientarão a atuação do professor nas atividades em sala de aula (GERALDI, 2004), assim como as escolhas referentes às estratégias adequadamente incentivadas nos distintos momentos do evento de leitura, como também aos instrumentos necessários à mediação, pois constituem-se meios que auxiliam os sujeitos na realização de alguma atividade mediada para atingir um determinado objetivo (VIGOTSKY, 2007). Nessa lógica, inclui-se, entre outros recursos materiais, o texto como instrumento fundante no ato da leitura, para além da linguagem que, enquanto meio de interação social, se constitui em uma ferramenta imprescindível no processo de mediação das atividades leitoras.

Desse modo, a postura mediadora do professor, enquanto portador de mediações (MEIER; GARCIA, 2007), revela-se, pois, essencial na delimitação dos objetivos, dos gêneros do discurso, dos sentidos e dos meios requeridos para a realização das atividades leitoras, os quais repercutem na dinâmica de apropriação da leitura pelos discentes-leitores, bem como na relação mediador-mediado. Isto porque, o aprendizado da leitura, conforme já o referimos, realiza-se pelo próprio leitor que constrói seus saberes mediante a intermediação colaborativa de outros sujeitos envolvidos no ato de ler.

Essa concepção do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem, contextualizada com os pressupostos vygotskyanos, está relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) criado para elaborar as dimensões do aprendizado escolar e suas devidas relações com o processo de desenvolvimento do estudante. Assim, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real – indicativo do que a criança já aprendeu e consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial - determinado através das realizações do aprendiz mediadas ou em colaboração com outros mais experientes (VIGOTSKY, 2007). Dessa forma, a ZDP pode ser entendida como o espaço (simbólico) de atuação do professor mediador, orientando e potencializando o aprendizado dos estudantes; a partir das competências e conhecimentos já construídos e devidamente observados, com vistas às potencialidades e possibilidades de novas aprendizagens. Nisto precisamente se configura a ação mediadora do professor de Língua Portuguesa na efetivação das práticas de leitura, ao facultar os meios e condições necessários para auxiliar os discentes na compreensão do lido e na construção de novos saberes. Essa configuração pode ser ilustrada na figura 1 representada a seguir:

Figura 1 - Atuação do professor mediador das práticas de leitura



Fonte: Produção da autora (2021)

Necessariamente, nessa ação mediadora das práticas de leitura, o docente definirá as estratégias de compreensão leitora; condições basilares para as relações de interação mediador-texto-leitor, que favoreçam a construção do sentido do texto e a própria aprendizagem, já que esta é construída na interação de sujeitos cooperativos (KLEIMAN, 2016). Mas o que são estratégias? E que tipo de estratégias poderão facilitar o aprendizado nos eventos de leitura mediados no interior da instituição escolar?

As estratégias de leitura, segundo Kleiman (2016), são operações regulares para abordar um texto, sendo, pois, o processo de leitura, um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem do texto. Nesse sentido, não podem ser entendidas como técnicas infalíveis; mas como procedimentos que podem ser empregados em situações múltiplas de leitura, subsidiando os sujeitos-leitores na compreensão dos textos lidos e na consecução das finalidades pretendidas com a leitura (SOLÉ, 1998). Logo, as estratégias de compreensão leitora “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70).

Nessa lógica, Solé (1998) assinala a necessidade de se ensinar não só a leitura, mas também as estratégias para ler e compreender autonomamente, pois “se, evidentemente, deve-se ler para aprender, é necessário também aprender o que se deve ler, e como se deve lê-lo” (CHARTIER, 2014, p.31). Desse modo, as práticas de leitura mediadas via estratégias de compreensão leitora possibilitam ao

estudante desenvolver, para além das estruturas conceituais, as procedimentais e atitudinais que implementam seu desempenho no próprio ato (CANTALICE, 2004).

Assim, entendemos que ao praticar a leitura orientada em sala de aula, intensiva ou extensivamente, o estudante, sobretudo do ensino fundamental em processo de formação leitora, apropria-se também dos procedimentos direcionados para esse ato; por outro lado, estes, por sua vez, poderão subsidiar a atitude do leitor nas variadas situações de leitura vivenciadas dentro ou fora da escola. Para tanto, Solé (1998) e Kleiman (2016) classificam em duas as estratégias facilitadoras da dinâmica de leitura e compreensão textual desempenhada pelo leitor: as estratégias cognitivas e as metacognitivas: as primeiras, seriam aquelas operações realizadas inconscientemente pelo leitor para alcançar um objetivo de leitura, utilizando-se de conhecimentos sem qualquer ato reflexivo; as segundas, em referência às metacognitivas, seriam os procedimentos realizados conscientemente, por meio dos quais o leitor saberá avaliar a própria compreensão e dizer para que está lendo um texto, determinando os objetivos da leitura (KLEIMAN, 2016).

Percebemos que o processamento das atividades leitoras consciente e reflexivamente, via estratégias metacognitivas, pressupõe a definição de objetivos sobre os quais o leitor tenha conhecimento e clareza. Isto sinaliza a importância da atuação do professor na mediação de práticas leitoras intencionalmente planejadas, com objetivos significativos e, portanto, que sejam efetivas na formação do leitor proficiente; isto é, aquele que lê porque tem uma finalidade, e compreende o que lê recorrendo a procedimentos diversos (KLEIMAN, 2016). Nessa perspectiva, formar leitores competentes significa

[...] formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acevo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Essas ações ou procedimentos a serem desempenhados pelo leitor demandam a intermediação discursiva do professor, viabilizando o processo de interação com o texto e de compreensão em diferentes momentos que encerram o percurso de mediação da atividade leitora; desde as antecipações que consistem na contextualização do evento de leitura, do gênero e do respectivo tema, até as ações que se efetivam durante o ato de ler para o processamento do texto, e aquelas que, se incentivadas após a leitura, ampliam as possibilidades de compreensão do lido e

do aprimoramento da competência leitora dos educandos (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998). Outrossim, os questionamentos acionados no decurso dessas etapas, tanto pelo professor-mediador, quanto pelos discentes-leitores, favorecem o processo de interação e de engajamento, auxiliando-os no entendimento do texto (KOPCKE FILHO, 1997).

Dessa forma, entre as estratégias a serem desenvolvidas antes da leitura, atividades ou técnicas para a pré-leitura (CANTALICE, 2004), são recomendadas também as especulações ao respeito de indicadores textuais (autor, título, tema, entre outros), a ativação de conhecimentos prévios dos alunos referentes ao gênero e ao tema em questão, e o compartilhamento das finalidades pretendidas com a situação de leitura (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998; CANTALICE, 2004; KOCH; ELIAS, 2007); procedimentos estes que, como aponta Solé (1998), constituem pontos de partida para a motivação e significação das atividades leitoras.

Por outro lado, para o processamento do texto enquanto leem, aplicam-se procedimentos de interpretação via seleção de informações e de palavras-chave, a realização de inferências e de perguntas, o cotejo de informações e das previsões; ações que viabilizam a construção de sentidos em torno do objeto lido e a partilha de conhecimentos (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016). Ademais, tão importantes quanto as demandas estratégicas anteriormente discutidas, são as atividades propostas ao término da leitura, pois constituem condições para consolidar a compreensão do objeto lido e ampliar a competência leitora, sendo eminente destacar nesta etapa a ideia principal e o tema do texto, elaborar resumos orais ou escritos, reler o texto, propor outras reflexões ou novas leituras sobre o tema estudado (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998; CANTALICE, 2004).

Do exposto, percebemos o caráter dialógico discursivo da leitura, postulado por Bakhtin (2014; 2016), uma vez que o ato de ler se inicia antes mesmo do contato com o texto mediante as estratégias de previsões e relações com os conhecimentos prévios que conversam com o objeto a ser lido. E mesmo depois do ato da leitura propriamente dito, esses saberes se intercomunicam com outros textos/discursos a serem lidos e compreendidos a partir de novas práticas leitoras propostas. Portanto, entendemos que esses procedimentos direcionados e incentivados na efetivação das práticas de leitura são potencializadores das possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento sociocognitivo e linguístico do educando.

Nessa esteira, compreendemos que, ao incentivar estratégias de metacognição na mediação das práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa, para além de viabilizar o envolvimento e entusiasmo dos leitores, sobretudo daqueles com dificuldades em ler, enfatiza-se a importância dos conhecimentos prévios e o papel ativo do leitor no ato da leitura e na própria aprendizagem, concebendo-se, assim, não mais a leitura como busca de informação, mas como relação entre ideias: do leitor, do texto, e de seu contexto (KOPCKE FILHO, 1997). Por isso, tão necessária e importante quanto as estratégias de compreensão leitora é a ação mediadora do professor empenhado em formar leitores, o qual deverá planejar as propostas de leitura com textos, objetivos e estratégias alinhados às necessidades dos discentes e às expectativas de aprendizagem legalmente estabelecidas; mas também, teórica e metodologicamente fundamentadas na perspectiva de um discente-sujeito-leitor ativamente envolvido nos eventos de leitura desencadeados em sala de aula ou mesmo naqueles vivenciados para além dos muros da escola.

3 OLHARES E FAZERES NO CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto de ensino e de aprendizagem, sendo complexo e diversificado, adquire relevância quando intencionamos a reflexão e a (re)adequação teórico-metodológica da prática pedagógica (IMBERNÓN, 2011). Dessa forma, a instituição escolar constitui espaço privilegiado para uma análise e compreensão consistente em torno das práticas de leitura, posto que, sua interpretação e possíveis explicações alicerçadas na abordagem Histórico-Cultural, não podem distar-se do universo sociocultural em que se materializam e de seus reais significados.

Nessa perspectiva, para além dos dados de natureza bibliográfica e documental requeridos na pesquisa social, enunciamos nesta seção aqueles obtidos no campo da investigação, isto é, no local em que ocorrem os fenômenos (GIL, 2019); narrativas e subsídios gerados mediante os procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa empírica: o cenário e os sujeitos, a observação participante, os diagnósticos e as possíveis constatações, além de explicitarmos as tessituras referentes aos momentos de reflexão e planejamento que se configuraram nos encontros formativos. Primeiras interlocuções que nos permitiram entrecruzar olhares e comungar saberes/fazeres que subsidiaram nossas ações no percurso da investigação e na sistematização do produto.

Para a organização e apresentação desses dados, utilizamos quadros e gráficos, que facilitam a interrelação e compreensão das discussões e interpretações, já que o principal propósito desses recursos é “ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 169).

Nessa lógica, por meio dos quadros apresentamos os dados discursivamente organizados, como os referentes aos diagnósticos, à observação e aos eventos formativos realizados, representando via gráficos, aspectos visuais que permitem uma descrição imediata do fenômeno (PRODANOV; FREITAS, 2013), incluindo-se aqui, dados evidenciados nos Diagnósticos. Note-se que esses mecanismos, ainda que sistematizados em torno de dados descritivos e predominantemente quantitativos, jogam luzes sobre o processo de desvelamento dos implícitos que envolvem o fenômeno, tendo em conta as ações e os discursos

dos sujeitos envolvidos, o que possibilita um melhor entendimento e cotejo das informações explicitadas, assim como a consolidação das análises.

3.1 O cenário e os sujeitos

O cenário da nossa pesquisa está inserido no município de Presidente Sarney – MA, localizado na microrregião da Baixada Ocidental Maranhense, o qual foi desmembrado do município de Pinheiro e ganhou sua emancipação em 1994. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao último censo/2010, o município possui uma extensão territorial de 724,2 km², uma população de 17.165 habitantes, e densidade demográfica de 23,7 habitantes por km²; ocupa, entre os 5.560 municípios brasileiros, o lugar de número 5.542 no indicador que avalia emprego, renda, educação e saúde, e apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,555 (IBGE, 2010).

No que concerne ao seu sistema de ensino, o município apresenta, segundo resultados do SAEB 2019, indicadores educacionais de 4,5 para os anos iniciais e 4,4 para os anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2021), dispondo de 43 unidades escolares, 05 no setor urbano e 38 na área rural; contexto onde está situada a *Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia* (*locus* da nossa investigação), localizada no Distrito Três Furos; povoado margeado pelo Rio Turi, principal fonte de renda e de subsistência daquela comunidade.

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia



Fonte: Registro da autora (2021)

A instituição foi fundada em 24 de junho de 2000, sendo reformada e climatizada em abril de 2019. Sua estrutura física constitui-se de 12 amplas salas de aula, um pátio interno, uma cozinha e um refeitório, além de uma sala dos professores e uma secretaria agregada à sala da direção, tendo um banheiro feminino e um masculino, e um outro destinado aos professores. Atende em média 717 alunos: em 12 turmas de 4º, 5º e 6º anos no turno matutino; 12 turmas de 7º, 8º e 9º anos no turno vespertino; e 03 turmas da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Concentrando-nos aqui nas quatro turmas do 9º ano, público alvo da investigação, 98 estudantes como universo a ser trabalhado, aproximadamente 24 por sala.

A equipe pedagógica e administrativa da escola é composta por uma gestora, 01 psicopedagoga, 45 professores, 02 auxiliares administrativos, além de outros profissionais, como agentes de portaria, merendeiras e operadores de serviços gerais. Esta unidade de ensino conta ainda com o auxílio da coordenação pedagógica desenvolvida por meio dos Núcleos de Formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) – de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Naturais, cujas orientações são direcionadas nos encontros bimestrais de formação e planejamento com os professores da rede municipal, como também nas necessidades de acompanhamento e intervenção nas escolas.

As reuniões no âmbito escolar, são promovidas com os professores quando necessitam discutir alguma situação específica sinalizada por eles ou pela gestora, como por exemplo, as ocorrências de indisciplina, o desempenho dos alunos nos componentes curriculares, os conselhos de classe ao final de cada bimestre, e ainda para comunicar algum encaminhamento pedagógico da SEMED. Por outro lado, são recorrentes as reuniões bimestrais, para além do encontro de início do ano letivo, com pais/mães ou responsáveis dos educandos, sobretudo daqueles que apresentarem baixo rendimento escolar.

Sobre a dinâmica de funcionamento da escola, em relação ao turno vespertino, as aulas iniciam às 13h15min até as 17h, contando-se cinco horas aulas de 45 minutos, sem reserva de tempo para intervalo, pois o lanche é servido no percurso da terceira ou da quarta aula; momento para o qual os estudantes tomam entre 10 a 15 minutos e retornam para a sala. Em razão do contexto pandêmico decorrente da Covid-19, a SEMED adotou para o ano letivo de 2021 a metodologia de alternância de grupos, em que as turmas são divididas em subgrupos - A e B,

intercalando-se a frequência durante a semana, além de seguir os protocolos de segurança, como o uso de máscara e de álcool em gel, orientados pelas agências e órgãos competentes da saúde. Já em 2022 o município retornou ao presencial, com a totalidade dos alunos matriculados, flexibilizando as recomendações quanto ao uso de máscara e de álcool em gel.

O contato inicial com esta instituição estabeleceu-se em agosto de 2021, quando nos dirigimos à gestora com a Carta de Apresentação (Anexo A) para comunicar a nossa intenção investigativa. Mostrando-se atenta e disponível, a gestora nos forneceu as informações necessárias para a concretização do estudo, a saber, o número de turmas e de estudantes do 9º ano e os respectivos professores de Língua Portuguesa, seus horários de aulas e o meio para contactá-los.

Ainda em agosto de 2021 mantivemos contato, via *WhatsApp*, com os professores e coordenadores pedagógicos, apresentando-nos e forjando os primeiros diálogos ao respeito do nosso propósito; além disso, combinamos uma possível data para apresentar o Projeto de pesquisa a ser desenvolvido. Assim, em acordo com os interlocutores, nos reunimos na escola 31/08/2021.

Figura 3 - Apresentação do Projeto de pesquisa



Fonte: Registro da autora (2021)

Neste importante momento de interação, evidenciamos a temática e o objeto de estudo, a problemática, os objetivos, bem como o percurso metodológico da investigação e a forma de participação e envolvimento dos sujeitos. Na ocasião, com os cinco envolvidos, perguntamos sobre a possibilidade e a disponibilidade, os quais responderam afirmativamente, manifestando entusiasmo e satisfação.

Elegemos os professores de Língua Portuguesa do 9º ano por exercerem papel fundamental na mediação das práticas de leitura, provendo-as de seus devidos sentidos e significados para os estuantes-leitores; etapa de ensino que demanda práticas planejadas e estrategicamente desenvolvidas de maneira mais intensa, visando o aprimoramento das habilidades leitoras e, conseqüentemente, a formação de leitores competentes. Destarte, o envolvimento dos coordenadores pedagógicos se fez necessário, uma vez que, a eles, lhes compete o trabalho de orientação sobre o planejamento e encaminhamentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos, assim como a sistematização e execução das ações dirigidas ao processo de formação continuada dos docentes em pauta.

Entre os professores escolhidos, o perfil para a seleção foi necessário:

- a) **Josué** (professor de Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária do 9º ano): tem 23 anos, é graduando em Letras pelo Programa Ensinar da UEMA (2018 – 2023) e cursa especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Lusófono de Educação Superior (ILUSES) (2022 – 2023). Atua como professor há três anos no município e está há dois na escola campo da pesquisa, lecionando o componente curricular de Língua Portuguesa.
- b) **Renée** (professora de Leitura e Produção Textual de 3 das turmas do 9º ano): possui 40 anos, é licenciada em Letras na UEMA, pelo Programa de Qualificação de Docentes (PQD) e especializada em Metodologias do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Atua na educação há 15 anos, e além da docência, já exerceu as funções de gestora escolar e coordenadora pedagógica; trabalha há 12 anos como professora de Língua Portuguesa na escola em tela, lecionando nos turnos matutino (5º ano) e vespertino (8º e 9º anos). Colaborou nas etapas iniciais desta pesquisa, a saber, a fase da observação participante, da aplicação e análise dos diagnósticos e das sessões reflexivas nos encontros formativos, ficando inviável a sua participação na etapa de planejamento das sequências didáticas (dois últimos encontros) e da entrevista, em razão de seu afastamento da escola para tratamento de saúde.
- c) **Adélia** (professora de Leitura e Produção Textual de uma das turmas do 9º ano): possui 42 anos, é licenciada em Letras na UEMA, pelo Programa de Qualificação de Docentes (PQD), com especialização em Metodologias do

ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) e em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional na mesma instituição. Atua na educação há 19 anos, e está há 14 nesta escola como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (8º e 9º anos); já exerceu, além da docência, a função de gestora escolar.

- d) **Mário** (coordenador pedagógico do Núcleo de Formação de Língua Portuguesa da SEMED (4º ao 9º ano): tem 36 anos, é licenciado em Letras pela Faculdade de Educação São Francisco (FAESF), possui especialização em Metodologias do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) e em Coordenação Pedagógica pela UFMA; mestrando em Ciências da Educação pelo Instituto Lusófono de Educação Superior (ILUSES) (2022 – 2024). Iniciou a carreira de professor no ano de 2006, atuando como coordenador pedagógico entre 2013 e 2016 no município de Pinheiro, e desde 2017 no município de Presidente Sarney.
- e) **Florbela** (coordenadora pedagógica do Núcleo de Formação de Língua Portuguesa da SEMED (4º ao 9º ano): tem 39 anos, é licenciada em Letras pela UFMA e está cursando especialização em Gestão Escolar pelo Instituto Lusófono de Educação Superior (ILUSES) (2022 – 2023). É mestranda em Ciências da Educação pelo mesmo instituto (2022 – 2024) e atua como professora desde 2002 nos municípios de Pinheiro e Presidente Sarney, estando a exercer a função de coordenação há 3 anos.

Até aqui, podemos perceber que os sujeitos interlocutores são todos profissionais graduados/graduando em Letras; portanto, teoricamente aptos à operacionalização do trabalho pedagógico com a leitura, o qual demanda saberes específicos: os disciplinares referentes à língua em uso, para além dos conhecimentos pedagógicos, curriculares e experienciais próprios da docência (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014). Nesse sentido, embora conscientes de que o aprendizado da leitura e sua prática são inerentes à dinâmica de apropriação do conhecimento em todas as áreas do currículo escolar, optamos por estudá-la a partir da perspectiva teórica e prática dos professores e coordenadores do componente de Língua Portuguesa, pois no dizer de Mortatti (2001), se tomados os pressupostos

das normas e do funcionamento social da língua, interessa não só no ato da leitura o conteúdo do texto - o que pode ser entendido para fins diversos em outras disciplinas, mas também importa a sua condição de texto, concebido pela sua natureza linguística nas relações intra/extra e intertextuais; aspectos que são intrínsecos ao componente em tela.

3.2 A Observação Participante

Em busca de compreender as práticas de leitura vivenciadas no cotidiano escolar, conciliamos o instrumento da Observação para perscrutar fenômenos que cunhem nossas análises: ações, reações, atitudes, discursos (os ditos e os não ditos) entre outras variáveis que se imbricam nas mediações e nas interrelações desses sujeitos nos eventos de leitura fomentados no espaço da sala de aula; pois, “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21). Nesse sentido, é a partir da realidade social em que se legitimam que tais práticas podem ser analisadas, compreendidas e ressignificadas.

Imbuídos desse propósito, na segunda semana do mês de setembro do ano de 2021, retornamos à E. M. Dom Ricardo Pedro Paglia, dialogamos com os professores sobre as projeções para a realização dessa importante etapa da pesquisa, e solicitamos à gestora o horário de aulas correspondente ao componente de Língua Portuguesa no 9º ano. Em consonância com os objetivos previstos, sistematizamos a Pauta de Observação (Apêndice A) e as iniciamos em 04 de outubro de 2021 até o 09 de novembro do mesmo ano, computando um total de 20 horas/aulas.

Assim, sem perder de vista o empenho dos professores em conduzir as práticas direcionadas ao ensino aprendizagem da leitura, nos parece útil referirmos a algumas constatações de como acontecem as respectivas práticas em uso; evidências que, captadas a partir do contexto real em que se concretizam, nos possibilitaram uma análise contextualizada com respeito à dinâmica de mediação, suas finalidades e as condições estratégicas em que se efetivam, assim como as concepções subjacentes à ação docente e implicadas no comportamento leitor dos educandos no ato de ler.

Dessa forma, com base nos registros via Observação Participante (Apêndice B), e dialogando com os fundamentos teórico-metodológicos que nos sustentam, sintetizamos nossas percepções a partir de categorias centrais:

Quadro 1 – Síntese das práticas de leitura observadas no contexto da pesquisa

Categorias	Observações
A leitura e suas práticas	Proposta nas modalidades oral ou silenciosa com perguntas sobre os elementos linguísticos e textuais, muito raramente considerava-se os conhecimentos prévios dos alunos, os aspectos contextuais e intertextuais na construção do sentido dos textos, exigindo-se que entendessem e assimilassem o dito pelo autor.
O texto	Apresentado como objeto a ser decodificado, assimilado e/ou reproduzido, na maioria das vezes desvinculado do seu contexto de produção e recepção, notava-se a carência/ausência de gêneros e de suportes textuais nas distintas modalidades da linguagem.
O leitor	Atuava de forma individual na decodificação e descoberta do sentido do texto sem explicitar as relações com suas experiências, apresentando limitações no processo de interação com o texto lido, com o/a professor/a e com seus pares.
As finalidades	As atividades de leitura eram propostas para fins avaliativos ou como pretexto para a produção/reprodução de texto, por vezes como prática improvisada sem um propósito explicitado ou sem um sentido para os discentes.
A mediação	A intermediação dava-se pela exposição oral dos docentes, algumas vezes com auxílio de textos impressos, projetor de multimídia, cartaz e lousa; por outro lado, com pouca interação dos alunos, limitando-se alguns a responder as perguntas do/da professor/a ou a receber as intervenções feitas individualmente.
As estratégias	A leitura oral ou silenciosa seguida de perguntas lançadas oralmente pelo docente eram os procedimentos mais comuns, ausentando-se o incentivo de estratégias de antecipação, simultâneas ou posteriores à leitura que colaborassem para a compreensão global do texto.

Fonte: Produção da autora (2022)

Dadas as condições nas quais eram experienciadas as práticas de leitura observadas na unidade em pauta, percebemos certo ecletismo no que diz respeito à concepção de leitura em uso pelos docentes, já que, divergindo-se dos princípios dialógico-discursivos que marcam as mediações da interlocutora Renée, nas atividades leitoras mediadas pelos colaboradores Josué e Adélia, notam-se predominantemente aspectos fundantes do subjetivismo idealista da língua(gem) como também do objetivismo abstrato (BAKHTIN, 2014). Isto porque, sem a devida articulação do texto com seus aspectos contextuais e intertextuais e com as experiências dos leitores, pressuposta pela acepção interacional/discursiva (KOCH; ELIAS, 2007), buscava-se no ato da leitura a decodificação do texto e a assimilação de seu sentido mediante o reconhecimento dos elementos linguísticos e textuais. Exemplo disso são os questionamentos direcionados pelos docentes com ênfase

nos acontecimentos, nos personagens ou nas informações explícitas, limitando-se as possibilidades de diálogo do leitor com o texto e de construção de seus sentidos.

Outrossim, sendo o texto o cerne das práticas de ensino aprendizagem da língua e da leitura, necessita ser proposto para ser interpretado e compreendido na sua dimensão discursiva (ANTUNES, 2003; BAKHTIN, 2016; BRASIL, 2018;), na qual, ao (re)construir os seus sentidos, o sujeito-leitor produz uma leitura marcada pela sua história e subjetividade (ORLANDI, 2012). Contudo, distanciando-se desse pressuposto, o texto era mais frequentemente tomado como um sistema de signos a ser decodificado e reproduzido longe de seu contexto e de sua funcionalidade. Por outro lado, observamos a carência de gêneros e suportes textuais na sua diversidade, já que viabilizar o contato com diferentes discursos e seus portadores para leitura é condição necessária para despertar o interesse pelas atividades leitoras, além de possibilitar a ampliação do repertório linguístico/cultural dos educandos (SOLÉ, 1998). Além disso, notamos reiteradas ausências do texto, sobretudo nas aulas de Conhecimentos Linguísticos, em que se priorizavam conceitos e exemplos descontextualizados e, logicamente, sem a devida relação com as funções enunciativas, posto que, mesmo nas análises linguísticas, o objeto de estudo será sempre o texto (ANTUNES, 2003).

Nessa perspectiva, o leitor, ao contrário de atuar como interlocutor ativamente envolvido na dinâmica de interação com o texto/discurso (KOCH; ELIAS, 2007; BAKHTIN, 2016), portava-se quase sempre como receptor, manifestando dificuldades em processar informações mais complexas e não explicitadas na superfície textual, ou mesmo para verbalizar suas percepções sobre o lido, havendo certa resistência de grande parte dos discentes nas circunstâncias em que eram interpelados, ficando também restrita a relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no ato da leitura.

Destarte, as atividades de leitura, cujos fins reduziam-se a meros pretextos (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2003; GERALDI, 2004) para avaliar ou para produzir um texto, e mesmo aquelas que não tinham um propósito enunciado, eventualmente desfavoreciam as possibilidades de interlocução e de engajamento dos sujeitos; pois, para que o leitor se envolva nos eventos de leitura é imprescindível que estes sejam significativos, que privilegiem conteúdos relacionados com seus interesses e, essencialmente, correspondam a um objetivo (SOLÉ, 1998). Nessa direção, constatamos traços imanentes às perspectivas de

língua(gem) em uso pelos docentes evidenciados pela ação mediadora, assim como pelos procedimentos dos discentes-leitores em face das atividades de leitura e das mediações engendradas; corroborando-se o entendimento de que não há ensino ou prática de linguagem que não sejam, consciente ou inconscientemente, articulados a uma concepção (TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2009); conjunto de princípios que norteiam a própria mediação e imprimem direção nas diferentes situações de leitura e nas consequentes implicações (ANTUNES, 2009).

A propósito, verificamos nas aulas da professora Renée maior variedade de gêneros e de suportes, mediante o uso do Datashow e de material impresso, como também as tentativas de forjar diálogos com o objeto lido e possíveis reflexões ao respeito, ainda que parte dos estudantes não correspondessem. Por sua vez, o professores Josué e Adélia intermediavam as atividades com apoio da lousa e, raras vezes, de textos impressos, presenciando-se, em apenas uma de suas aulas, a utilização de um cartaz e de um paradidático para leitura; no entanto, a relação de interação professor-aluno e deste com o objeto lido era empreendida via perguntas orais, focalizando-se os explícitos do texto, que não foram suficientemente explorados e compreendidos, na medida em que os questionamentos auxiliam o leitor a centrar sua atenção nos aspectos que, à luz da concepção em uso, são considerados fundamentais na leitura (SOLÉ, 1998).

Nesse contexto, as práticas de leitura nas modalidades oral e silenciosa, acrescidas de interrogações protagonizadas pelos docentes ou de uma produção escrita dos alunos, caracterizam as estratégias mais frequentemente adotadas via mediação pedagógica na escola campo; ações que para Solé (1998), denotam foco no resultado da leitura e não em seu processo, isto é, nas possibilidades de problematização/contextualização, de interpretação e compreensão do texto lido em todo o percurso da atividade leitora. Ressalte-se, a exemplo, que a escrita de crônicas em decorrência da leitura desse mesmo gênero que aparece com frequência nas narrativas, se justifica pela proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa² orientada pela SEMED, cujo desenvolvimento no 9º ano coincide com o

² A Olimpíada de Língua Portuguesa, desenvolvida pelo Programa Escrevendo o Futuro, é um concurso de produção textual de caráter formativo, criado em 2008 com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras (<https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 29 nov. 2022).

período em que foram realizadas as observações, ocupando-se parte das aulas para esse fim, em particular as de Leitura e Produção Textual.

Desse modo, além de escassas as práticas de leitura configuradas no contexto escolar, constatamos que eram desprovidas de estratégias que, privilegiando a natureza discursiva da leitura, viabilizassem aos leitores as interlocuções com o texto lido e sua compreensão global, pois, se o leitor compreende o que lê, está aprendendo e, para isto, mobiliza uma série de estratégias (SOLÉ, 1998); ou seja, procedimentos que antes da leitura, constituem ações fundamentais para incentivar os alunos, e poderiam se fazer pelas previsões em torno do texto, pela apresentação das finalidades, pela ativação dos conhecimentos prévios, entre outras formas de contextualização do objeto e do evento de leitura, além daqueles que deveriam ser incentivados durante a leitura para o processamento do texto, em que os estudantes seriam levados a fazer indagações sobre o lido, realizar inferências e cotejar as previsões, assim como os que colaboram para alargar os horizontes em torno do gênero ou do tema em questão ao serem fomentados para depois da leitura (COPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998); contínuo diálogo que demanda (re)leituras, novas reflexões, interrelações entre discursos e sujeitos partícipes da dinâmica de comunicação humana.

Entendemos, pois, que os subsídios aqui sinalizados em torno das condições em que se concretizaram as práticas de leitura no chão da escola campo, nos sugerem a necessidade de diálogos e reflexões que, articulando teoria e empiria, nos propiciem a partilha de significados acerca do objeto em análise, com vistas a compreendermos as armaduras conceituais e os propósitos imbricados na ação mediadora dos professores e suas consequentes implicações na formação de sujeitos leitores; olhares e fazeres que nos possibilitem, numa construção coletiva e significativa, repensarmos novas e fundamentadas formas de ler e de aprender com a leitura, tendo em conta a sua complexidade e as reais necessidades dos educandos.

3.3 Os Diagnósticos

Um estudo de natureza aplicada em torno das práticas de leitura experienciadas no contexto escolar e de suas implicações no processo de formação de leitores, requer o conhecimento das reais condições de aprendizado em que se

encontram os sujeitos nelas envolvidos. Nessa direção, fizemos uso do Diagnóstico, uma vez que possibilita a verificação e a identificação das dificuldades referentes ao processo de aprendizagem ou de ensino dos educandos, a fim de intervir e (re)orientá-los (SOARES, 2020). Nesse sentido, consideramos para as nossas análises dois diagnósticos: o Diagnóstico Piloto (Anexo C) - promovido pela SEMED no início do ano letivo de 2021, e o Diagnóstico proposto pela pesquisadora (Apêndice C) – aplicado no primeiro semestre de 2022; isto é, por meio desses instrumentos avaliamos o nível de desenvolvimento real dos estudantes do 9º ano com respeito a suas habilidades leitoras, visando favorecer as demandas necessárias ao desenvolvimento das potencialidades nesse quesito.

O primeiro diagnóstico, sistematizado em torno de 10 (dez) questões contemplando descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa³ do SAEB, foi aplicado pela SEMED às turmas de 9º ano de 2021, visando levantar informações sobre a situação inicial de leitura dos estudantes e propor ações interventivas, já que naquele ano passariam por esse processo avaliativo em ampla escala. Os resultados e o instrumento nos foram disponibilizados pelos coordenadores pedagógicos do núcleo de formação de Língua Portuguesa da SEMED, para que pudéssemos perceber o desempenho dos discentes-leitores e suas possíveis limitações com relação às habilidades de leitura, visto que estas constituem capacidades linguísticas e textuais que compõem a nossa competência leitora (KLEIMAN, 2016).

Das quatro turmas avaliadas com esse primeiro instrumento, tomamos como amostra para as análises, os dados referentes a uma turma (9º A), com um total de 17 alunos, na qual constatamos que o número de erros se sobrepôs aos acertos, e que os percentuais mais elevados de respostas incorretas se concentravam nos itens relacionados às seguintes habilidades (descritores): *D3⁴ – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita; D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.* Esses subsídios nos deram base

³ Conjunto de habilidades inerentes à capacidade de ler e compreender textos, em consonância com cada etapa da educação básica, que orienta a elaboração de itens de avaliações externas, como as do SAEB (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

⁴ A designação D3, D4, D5, D15 refere-se a 'Descritor' e sua respectiva numeração, conforme se apresentam os descritores (habilidades) na Matriz de Referência do SAEB.

para as posteriores discussões, bem como para o redimensionamento de um novo diagnóstico a se aplicar com estudantes do 9º ano matriculados na escola campo em 2022.

Com base nas constatações via Diagnóstico Piloto e Observação Participante, intermediamos as reflexões nos dois primeiros Encontros Formativos junto aos sujeitos interlocutores, segundo categorias que despontaram a partir das análises, conforme se descreve na subseção 2.4. Por outro lado, ancorados nas discussões mediadas pelo tripé: diagnóstico, observação e reflexão, um segundo diagnóstico foi elaborado colaborativamente, estruturando-se em torno de 6 (seis) questões alinhadas aos quatro descritores/habilidades já sinalizados com maiores *déficits* no primeiro.

O referido instrumento foi aplicado no dia 08 de junho de 2022 a uma amostra de 24 discentes: 11 meninos e 13 meninas (turma 9º D), no intuito de caracterizar o perfil dos estudantes que chegam ao 9º ano na escola campo, comparando os resultados de ambos diagnósticos em turma/tempos distintos. Conforme acordado, utilizamos para esse fim o quarto e o quinto horários correspondentes às aulas de Leitura e Produção Textual da professora Renée. Com o auxílio da docente, iniciamos o momento às 15h30min, primeiramente apresentando-nos e dialogando com a turma sobre a atividade que seria aplicada e os procedimentos para o seu desenvolvimento, esclarecendo que esta deveria ser respondida individualmente com bastante atenção, e que teriam tempo suficiente para ler/reler cada texto e as respectivas questões, assim como respondê-las adequadamente, organizando-os em filas e disponibilizando-lhes lápis, borracha e caneta, para que fossem utilizados.

Às 15h40min distribuímos a primeira parte da atividade (1º e 2º itens), e orientamos quanto ao tempo para sua resolução (20min). Nessa dinâmica, observamos que alguns alunos tentavam conversar durante a atividade, embora tivéssemos pedido que se concentrassem e fizessem a leitura individualmente e em silêncio. Com cerca de dez minutos de havermos começado, a turma foi chamada para o lanche; combinando com a professora e estudantes que após 20 minutos (ao final desta primeira etapa) sairiam para lanche por 10 minutos. Após esse intervalo, retomamos com a segunda parte (3º e 4º itens), mais 20 minutos para a sua resolução, entregando-lhes os dois últimos (5º e 6º) em tempo similar.

Figura 4 - Aplicação do Diagnóstico 2022



Fonte: Registro da autora (2022)

No transcurso da aplicação, circulávamos por entre as carteiras e notamos que alguns estudantes se apressavam para responder à questão sem a devida leitura atenta do texto proposto; outros liam e reliam, demonstrando dúvidas e insegurança sobre a resposta correta; e ainda percebemos os que tentavam visualizar a resposta do colega para reproduzi-la. Tais comportamentos dos leitores em formação no ato da leitura, denotaram dificuldades no processamento e na compreensão dos textos lidos, pois,

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (SILVA, 2011, p. 50).

Concluindo-se a resolução das questões, entregamos a Folha de Respostas, e orientamos o preenchimento cuidadoso do gabarito coerente com as escolhas correspondentes a cada item da atividade. Ao finalizarem esta última etapa, às 17h00min, recolhemos os materiais, agradecendo pela colaboração e atenção de todos. Vale ressaltar que, dos 24 alunos, estavam presentes 21; no entanto, em diálogo com a gestora, esta encaminhou comunicado aos três discentes que se ausentaram, solicitando que estes comparecessem às aulas nos dias seguintes, oportunidade em que retornamos à escola (10 de junho de 2022) e lhes aplicamos o mesmo instrumento.

Mediante a correção das questões e a respectiva tabulação, os resultados deste segundo diagnóstico, assim como no primeiro, apontam a predominância dos erros sobre os acertos em todos os itens avaliados, confirmando, portanto, as

difficultades de leitura referentes às mesmas habilidades, como se observa no quadro 2.

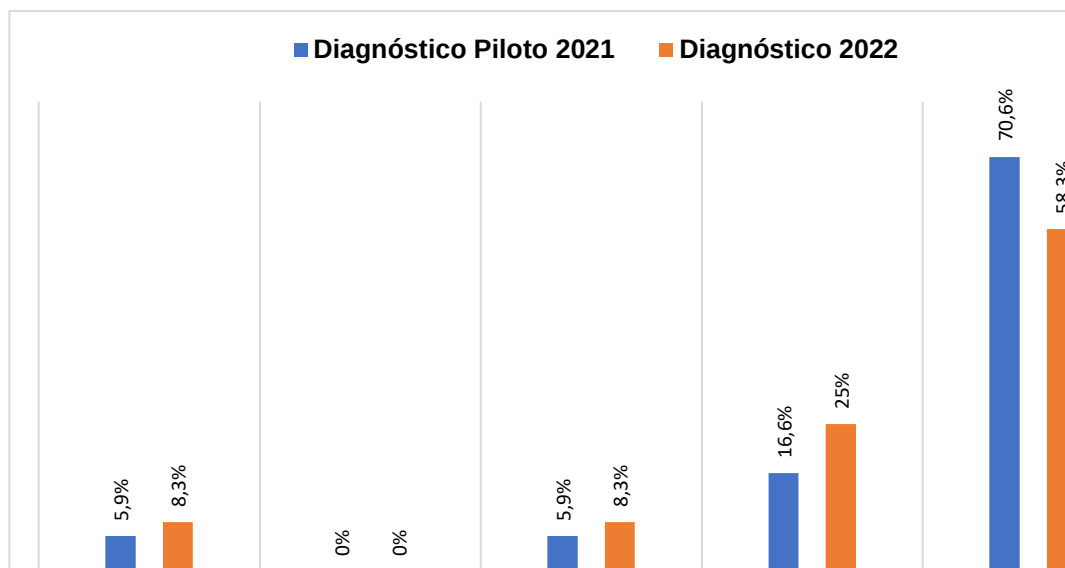
Quadro 2 - Resultado do Diagnóstico 2022

Questões	Acertos	Erros	Habilidades
01	07	17	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
02	10	14	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
03	11	13	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
04	09	15	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
05	09	15	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
06	06	18	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Podemos notar que tais habilidades compreendem desde a capacidade de uso dos conhecimentos linguísticos para perceber as relações de sentido entre as palavras e as marcas discursivas que estabelecem nos textos, para além do conhecimento textual, tendo em conta as estruturas e linguagens em uso, até a aptidão de realizar inferências, para ler as entrelinhas, os implícitos do texto. Ou seja, os discentes-leitores da E. M. Dom Ricardo Pedro Paglia, embora no curso do 9º ano, prescindem dessas aprendizagens cruciais que, quando mobilizadas, favorecem o processo de interação com o objeto de leitura e sua consequente compreensão, pois a atividade de leitura exige do leitor competente a capacidade de mobilizar habilidades plurais para construir os sentidos dos textos lidos (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

Nesse sentido, ao compararmos os resultados dos dois Diagnósticos, os quais se aplicaram a públicos distintos e em anos letivos diferentes, podemos notar aproximações com respeito à competência leitora dos educandos, tendo como parâmetro os níveis de leitura estabelecidos pela SEMED no primeiro diagnóstico e aplicados ao segundo, de acordo com os percentuais de acertos: Excelente (100% de acertos); Satisfatório (80% a 90%); Médio (60% a 70%); Baixo (40% a 50%) e Crítico (0% a 30% de acertos). O Gráfico 1 mostra a proporção de estudantes-leitores identificados para cada um desses níveis, mediante resultados desses dois instrumentos.

Gráfico 1 - Nível de leitura dos estudantes do 9º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Um acentuado grau de dificuldade na competência leitora se evidencia, considerando-se o movimento decadente dos níveis em questão. Quanto mais elevada a escala de acertos e o referente nível, menor é o percentual de alunos incluídos. Notamos, portanto, que a maior parte dos estudantes se concentra no nível crítico, rendimento menor ou igual a 30% para os dois instrumentos. Dito de outra forma, 12 (70,6%) entre os 17 avaliados no Diagnóstico Piloto apresentaram de 0 a 03 acertos, somente, para os dez itens analisados. Por outro lado, 14 (58,3%) dos 24 examinados no Diagnóstico 2022 alcançaram um número mínimo de 0 a 2 acertos para as seis questões em uso.

Com efeito, por estas representações, é possível perceber o perfil do leitor do 9º ano da escola campo. Problemas referentes às habilidades de inferência, por exemplo, demonstram que os discentes, em sua maioria, conseguem ler apenas os explícitos do texto; no entanto, além destes significados a inferência supõe outros “implícitos, subjacentes, contextuais, que não aparecem na superfície, mas que são fundamentais para o entendimento global do que é lido” (ANTUNES, 2009, p. 106). Além disso, a dificuldade de grande parte dos alunos em interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso, evidenciando-se suas limitações com respeito à atividade interpretativa intermediada pela multimodalidade da linguagem, visto que nesta, o leitor conjuga sua leitura de mundo com a do texto, tendo em conta a

articulação das linguagens em uso por interferência do gênero e do suporte (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

Destarte, o baixo desempenho dos discentes-leitores nas questões relativas à capacidade de estabelecer relações lógico-discursivas marcadas pelo uso de determinadas expressões no texto, revela indícios de problemas referentes ao reconhecimento do caráter funcional da língua que, segundo Antunes (2009), só se constitui mediante o contexto de seu uso, sob a forma de texto. Não obstante, nos anos finais do ensino fundamental, sobretudo na fase de sua conclusão, para além da fruição e do prazer experienciados no ato de ler, os alunos necessitam desenvolver habilidades pontuais como as de inferência e estabelecimento de relações intra e extratextuais para que sejam capazes de interpretar e compreender (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

Nesse sentido, as evidências com respeito à competência e às habilidades leitoras podem estar estreitamente relacionadas às práticas observadas em sala de aula: atividades de leitura quase sempre centradas nos elementos linguísticos e estruturais dos textos, destituídos de seus contextos, de seus sentidos e de sua funcionalidade comunicativa ou aquelas marcadas pela carência e/ou ausência de suportes e gêneros textuais que explorassem as distintas modalidades da linguagem e suas múltiplas formas de uso; ações que desfavorecem o processo de interação responsiva do leitor com o texto/discurso - seus explícitos e implícitos, como pressupõe a perspectiva dialógico-discursiva da leitura.

Isto posto, entendemos ser necessário repensar as concepções e práticas referentes ao ensino aprendizagem da leitura a partir dos subsídios aqui constituídos, buscando aclarar os significados desses olhares e fazeres, com vistas a uma reorganização teórica e metodologicamente sustentada das práticas de leitura mediadas no contexto em análise. Foi com esse propósito que planejamos e materializamos os encontros formativos, favorecendo aos interlocutores eventos de reflexão e de planejamento mediante contínuo diálogo sustentado em teóricos que cunham suas abordagens na perspectiva discursiva da linguagem e, portanto, defendem a natureza interativa e responsiva da leitura.

3.4 Os Encontros Formativos: reflexão e planejamento

O enfoque colaborativo supõe procedimentos metodológicos que alcançam não apenas a atuação da pesquisadora no cenário da investigação em busca de compreender as práticas de leitura, mas também a participação dos sujeitos estreitamente envolvidos na mediação dessas práticas, já que, para além dos objetivos da pesquisa, estão entretecidos na metodologia propósitos da formação docente (FERREIRA; IBIAPINA, 2011).

Nessa direção, a formação transcende ações que intencionem uma mera atualização científica e didático-pedagógica e passa a representar a possibilidade de forjar espaços de participação, reflexão e de instrumentalização teórica e prática de educadores que correspondam à complexidade e às demandas educacionais vigentes (IMBERNÓN, 2011). De outro modo, se expressa também como processo contínuo de ausculta em torno de suas próprias crenças oriundas de experiências passadas que compreendem desde as formas como foram ensinados, como foram formados e aprenderam a ensinar, até aquelas resultantes das suas vivências no âmbito educativo, que repercutem nas práticas de ensino aprendizagem da leitura (CASTELLANOS, 2011). Por isso, para que se faça significativo e útil, é fundamental que o processo formativo desponha de situações concretas no próprio contexto em que atuam os sujeitos, de maneira que possam, colaborativamente, dialogar, refletir e delinear estratégias para ressignificar as práticas; na tentativa de aperfeiçoar e cultivar

Crenças sobre práticas inovadoras no ensino e aprendizagem da leitura e na formação leitora dos alunos, que serão concebidas e significadas, não pela tecnologia imposta, mas pela experiência pedagógica e o desejo de transgressão do professor ao criar novos ambientes e novas estratégias que valorizem o conhecimento anterior de seus alunos, respondendo a suas necessidades e propiciando novas alternativas de compreensão e entendimento (CASTELLANOS, 2011, p. 342).

Nessa lógica, a dinâmica de desenvolvimento dos Encontros Formativos enunciados pauta-se nas percepções imediatas constituídas no *locus* da pesquisa mediante a Observação Participante⁵ e os Diagnósticos⁶ em uso; condições iniciais de leitura constatadas, tanto no que se refere à mediação pedagógica, quanto ao respeito da competência leitora dos estudantes e de suas eventuais necessidades nesse âmbito. Dessa forma, realizamos 6 (seis) sessões de reflexão e planejamento, cujos objetivos e as respectivas interlocuções despontaram de categorias empíricas

⁵ Disponível na subseção 3.2

⁶ Acessíveis na subseção 3.3

articuladas ao referencial teórico e aos propósitos almejados, conforme se apresentam no cronograma do quadro 3.

Quadro 3 - Cronograma dos Encontros Formativos

ENCONTRO	DATA	OBJETIVO
1º	18/05/2022	Refletir sobre as categorias aprendizagem, leitura e leitor a partir dos dados da observação e do diagnóstico piloto, segundo o primeiro objetivo específico, que nos exige analisar o ensino aprendizagem da leitura, sua contextualização e as concepções implicadas nas respectivas práticas e na formação do aluno leitor.
2º	25/05/2022	Refletir e discutir sobre as categorias mediação, texto e prática de leitura , em função do segundo e terceiro objetivos específicos, que apontam para o planejamento, os gêneros e suportes, as finalidades, as estratégias de leitura e suas implicações na mediação de ditas práticas e no processo de formação de leitores.
3º	01/06/2022	Elaborar uma Atividade Diagnóstica a ser aplicada com uma amostra do 9º ano/2022, com base nas dificuldades apresentadas no Diagnóstico Piloto/2021 e nos problemas verificados via observação participante.
4º	22/06/2022	Analisar os resultados do Diagnóstico 2022 , vinculados às categorias Leitura e Mediação Pedagógica , dialogando em torno das habilidades leitoras e das estratégias de leitura, em torno das práticas de leitura significativas, tão necessárias na formação leitora.
5º	27/07/2022	Planejar, a partir de sugestões compartilhadas e discutidas, a primeira e a segunda das quatro Sequências Didáticas (SD) que compõem a proposta de intervenção, a fim de corresponder às necessidades dos discentes-leitores evidenciadas e analisadas nos encontros anteriores.
6º	01/08/2022	Sistematizar a terceira e a quarta Sequências Didáticas (SD) que compõem a proposta de intervenção, no intuito de corresponder às necessidades dos discentes-leitores evidenciadas e analisadas nos encontros reflexivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Ressalte-se que esses importantes momentos de interação crítico-reflexiva foram realizados na escola campo, em horários favoráveis aos participantes. Dessa maneira, as interlocuções e as decisões tomadas coletivamente nos bastidores de cada encontro eram intermediadas pela pesquisadora via grupo de *WhatsApp* - criado para esse fim, em concordância com os colaboradores. Assim, as duas primeiras sessões fundaram-se a partir de categorias, problemas e necessidades evidenciados e categorizados em função dos resultados do Diagnóstico Piloto (aplicado pela SEMED) e da Observação Participante. Desse modo, em 18 de maio de 2022, efetuamos o primeiro encontro, tendo a *aprendizagem*, a *leitura* e o *leitor* como categorias norteadoras das discussões, analisando-se o ensino aprendizagem da leitura, a necessidade de sua

contextualização e as concepções implicadas nas respectivas práticas e na formação do leitor.

Na ocasião fizemos uso do Datashow para socializarmos a finalidade do evento, mostrando as categorias/subcategorias em análise e o gráfico com resultados do diagnóstico, que nos auxiliaram na mediação das discussões. Nesse proceder, instauramos o diálogo, instigando os participantes à reflexão em torno da aprendizagem (JOLIBERT, 1994; VIGOTSKY, 2007), da leitura (MORTATTI, 2001; KOCH; ELIAS, 2007) e do leitor (CASTELLANOS, 2007; KOCH, 2007; BAKHTIN, 2016) – seus conceitos e representações na prática escolar, mediante a aplicação da estratégia ‘*Brainstorm*’⁷ (tempestade de ideia). Partindo dessas considerações e apoiando-nos em nosso marco teórico de referência, ampliamos as análises sublinhando-se, por um lado, o caráter imprescindível do contexto⁸ nas situações de ensino aprendizagem da Língua e da leitura; por outro, a importância de aclarar e redefinir a respectiva concepção que orienta a mediação pedagógica, enfatizando-se a perspectiva interacional discursiva (TRAVAGLIA, 2009; BAKHTIN, 2014) - e sua interrelação com o conceito de aprendizagem, como viés para o direcionamento de práticas de leitura significativas e efetivas no processo de formação de alunos leitores. Após esse momento, exibimos um vídeo (7min) intitulado “Aprender a aprender”⁹, propondo reflexões e analogias com respeito às categorias em análise e com a prática pedagógica dos interlocutores.

Nessa mesma dinâmica, em 25 de maio de 2022, desenvolvemos o segundo encontro, acrescentando-se a *mediação*, o *texto* e as *práticas de leitura* como eixos balizadores das interlocuções. Resgatamos, como ponto de partida, as percepções sobre o vídeo em pauta no encontro anterior e questionamos sobre sua relação com as categorias em foco, suscitando reflexões acerca do que consideram os professores ser a mediação (VYGOTSKI, 1997; MEIER; GARCIA, 2007), o texto (TRAVAGLIA, 2009; BAKHTIN, 2016) e as práticas de leitura (CASTELLANOS, 2007; LERNER, 2007; CHARTIER, 2009). Aliadas a essas categorias, engendramos as discussões sobre a importância de definirmos as finalidades e estratégias de

⁷ Estratégia de geração de ideias e conceitos, utilizada para discutir e esclarecer determinado tema. Baseia-se na exposição espontânea e individualmente (oral ou escrita) de ideias dentro de um dado tempo, para que se faça, posteriormente e coletivamente, a análise, discussão e (re)organização de informações e conceitos relevantes sobre o assunto em foco (CARMARGO; DAROS, 2018).

⁸ Ver na subseção 2.1.2, página 36 – sobre o texto e seu contexto: o imediato e o socio-histórico-ideológico (KOCH, 2007; TRAVAGLIA, 2009).

⁹ Disponível em https://youtu.be/Pz4vQM_EmZl

compreensão leitora via planejamento, bem como a necessidade de variação dos gêneros e suportes textuais para a mediação das práticas de leitura que intencionem a formação do leitor competente, ativamente envolvido no ato de ler.

Em face dessas discussões alinhadas às constatações realizadas, fomentamos reflexões respeitantes a: Como promover a mediação de práticas leitoras significativas que atendam às necessidades do respectivo contexto e colaborem no processo de formação de estudantes leitores? Estabelecemos breves interlocuções acerca da necessidade de intensificar as práticas de leitura no ambiente escolar e de potencializá-las mediante a sistematização e o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora – antes do encontro com o texto, durante e no momento do ato de ler e, ulterior à leitura (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016), ao passo que propusemos a construção coletiva de um Painel de Estratégias de Leitura, disponibilizando-se os materiais necessários (papel cartão, tarjas com a descrição de procedimentos e setas indicando os diferentes momentos de sua possível aplicação no percurso das atividades leitoras).

Com base nos resultados via Diagnóstico Piloto/2021, da Observação Participante e nas respectivas interlocuções fomentadas nestas primeiras etapas, materializamos o nosso terceiro encontro no 1º dia do mês de junho de 2022; circunstância em que intermediamos a elaboração de um segundo Diagnóstico que foi aplicado a uma amostra do 9º ano de 2022, com fins de identificarmos o perfil dos estudantes que chegam a essa etapa de ensino. Com esse propósito, resgatamos as habilidades de leitura (descritores) que sinalizaram o baixo desempenho dos discentes-leitores no primeiro diagnóstico, compartilhamos algumas sugestões de gêneros textuais para a devida contextualização dos itens, procedendo-se à sistematização. Nesta oportunidade, dialogamos ao respeito da turma na qual se aplicaria esta atividade e a quantidade de aulas necessárias, verificando-se ainda a data e os horários viáveis.

Nessa direção, em função da análise dos resultados desse segundo diagnóstico, concretizamos o nosso quarto encontro formativo em 22 de junho de 2022; dados que, vinculados às categorias *Leitura* e *Mediação Pedagógica*, nos possibilitaram revisitar conceitos e práticas, assim como dialogar em torno das habilidades leitoras, das estratégias de leitura e das práticas de leitura significativas e necessárias para formar leitores competentes, aptos a ler e compreender os

diferentes discursos. Na tentativa de estabelecermos as interlocuções, também compartilhamos o quadro¹⁰ que evidencia o número de acertos e erros relativos a cada item do diagnóstico e as correspondentes habilidades avaliadas. A continuação, lhes apresentamos o gráfico¹¹ comparativo dos resultados dos dois diagnósticos, mostrando o nível de leitura dos estudantes no 9º ano. De posse do instrumento aplicado, analisamos ainda as respostas dadas a algumas das questões propostas, notando-se, de um lado, leituras baseadas apenas nos explícitos dos textos com ausência de inferências e de articulação entre linguagem verbal e não verbal; de outro, as limitações dos discentes-leitores ao estabelecer a relação de sentido dos termos ou expressões a partir do seu contexto de uso.

Nesse contexto, levantamos as seguintes questões para reflexão: O que nos dizem os dados sobre a leitura e sobre a mediação pedagógica de sua aprendizagem? Que habilidades e estratégias leitoras necessitam serem incentivadas nas práticas de leitura? Como promover práticas de leitura mais significativas para os estudantes, que sejam efetivas no processo de aprendizagem e de formação leitora?

Assim, no decurso do diálogo os professores expressaram que:

Percebemos que nossos alunos estão em um nível bem superficial de leitura, [já que] ainda não conseguem interagir com o texto e apropriar-se dele. Isto nos mostra a necessidade de mudança de práticas e de estratégias; vejo que a gente precisa incentivar mais as práticas de leitura para que elas sejam o centro da nossa prática pedagógica, tendo o texto como objeto fundamental nesse processo (RENÉE, 2022).

Vejo problemas na inferência, que a gente já falou em encontros passados; acho que isso é muito evidente, porque todas as questões, por mais que não tenham uma relação direta com a inferência de sentido para a resposta, mas há a necessidade de inferir, e ainda é muito raso o nível de leitura; então precisamos estimular o nosso aluno a ler e a pensar (JOSUÉ, 2022)

Quando o aluno chega no 9º ano com dificuldades para ler, a gente fica se questionando o que fazer; precisamos dar uma atenção maior a esse aluno que muitas vezes por não ter o incentivo da família parece que já se acomodou com as suas dificuldades. (ADÉLIA, 2022)

À guisa das reflexões desencadeadas, enfatizamos que, ainda que fatores para além da escola interfiram no processo de formação leitora dos estudantes, nos compete (re)pensar a nós professores sobre a nossa responsabilidade nesse quesito, sobre o que se pode fazer e de que maneira

¹⁰ Quadro 2 - Resultado do Diagnóstico 2022, disponível na subseção 3.3.

¹¹ Gráfico 1 - Nível de leitura dos estudantes do 9º ano, acessível na subseção 3.3.

podemos colaborar para a melhoria da competência leitora dos educandos; isto é, nos cabe a compreensão do fenômeno das práticas de leitura, mas também o exame e a projeção de alternativas para o seu aprimoramento, “compreendendo que discentes fracassados na leitura não precisam ser culpados, mas sim ajudados a ter sucesso no ato de ler.” (CASTELLANOS, 2011, p. 341). No ensejo destas considerações, sinalizamos a necessidade de práticas que sejam intencionalmente planejadas segundo as necessidades dos educandos.

Nessa esteira, passado o período de recesso dos colaboradores, em 27 de julho de 2022, nos reunimos para a sistematização de duas das quatro Sequências Didáticas que compõem a nossa proposta de intervenção, constituindo-se aí o quinto encontro. Na tentativa de corresponder às necessidades e ausências concernentes às práticas de leitura mediadas no contexto da pesquisa, evidenciadas pelos instrumentos em uso e discutidas nas etapas reflexivas, intermediamos o processo de planejamento colaborativo das sequências “Poemas em Rede” e “Reportagem em Foco”. Em meio às interações, esclarecemos quanto ao desafio de inserirmos nas propostas, entre outras atividades, a possibilidade de acesso aos objetos culturais propostos para a leitura por meio da internet na própria sala de aula, o que antes não lhes era possível, já que, por compreendê-la como ferramenta necessária para ampliar os horizontes da leitura, intervimos junto ao secretário de educação do município e esse recurso passou a ser disponibilizado para alunos e professores nesse espaço.

Em razão da estruturação das outras duas Sequências Didáticas “Romance no Ar” e “Curiosidades da *Selfie*” que constituem o Caderno Pedagógico de Práticas de Leitura materializado como produto, efetivamos o nosso sexto e último encontro no 1º dia do mês de agosto de 2022. Para este momento, além das atividades de discutir e planejar práticas de leitura significativas e efetivas no processo de formação de leitores, reservamos espaço para avaliarmos este importante percurso colaborativo e expressarmos os agradecimentos.

Na oportunidade, Josué afirmou ter sido

Uma experiência de muito aprendizado, porque percebi como posso melhorar a minha prática e fazer com que ela tenha sentido para o meu aluno para que ele possa aprender; essa oportunidade de diálogo mais próximo no processo de formação foi muito importante e precisamos vivenciar mais vezes. Fico muito orgulhoso de ter participado dessa pesquisa e de saber que ela pode ajudar a nossa escola a melhorar.

Por sua vez, a professora Adélia disse que

Foi uma honra participar e aprender com a pesquisadora, penso que foi um privilégio para todos nós. Pude perceber como nós podemos nos esforçar mais para ajudar o nosso aluno a melhorar na leitura; que às vezes com coisas simples nós podemos fazer com que [eles] se interessem pela leitura, como a gente viu no planejamento das sequências. Me senti motivada a ler também e aprender mais sobre a minha área; peço até que me indique o site para compra de livros.

Já o coordenador Mário considerou que

Foi muito interessante a maneira como os encontros foram organizados e conduzidos, a gente percebia, de fato, o comprometimento da pesquisadora em colaborar com a escola e com a nossa formação. Os encontros suscitaram reflexões sobre as nossas práticas e nos despertaram para outras que realmente promovessem a aprendizagem significativa dos alunos.

Ao passo que a coordenadora Florbela enfatizou que

Foram momentos muito ricos em aprendizagem, com reflexões muito pertinentes sobre aquelas categorias que são fundamentais para a nossa prática, além das experiências na elaboração de sequências didáticas que realmente motivassem o aluno a se engajar na leitura.

Expressamos-lhes, por fim, a nossa gratidão pela participação e colaboração, e doamos aos nossos parceiros-interlocutores (BAKHTIN, 2016) alguns livros de teóricos que nos inspiraram e referenciaram o nosso trabalho; ato impregnado pelo desejo de nos colocarmos em contínuo processo de formação e de fazermos da leitura, também, instrumento de aprendizagem e de aprimoramento profissional.

Figura 5 - Painel fotográfico dos Encontros Formativos



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

À luz do exposto, reconhecemos a natureza singular da pesquisa aplicada a que se propõe o mestrado profissional, na medida em que nos possibilitou aproximações com a realidade, com fins de interpretar as práticas de leitura em uso, assim como suas implicações na aprendizagem dos educandos, e vislumbrar caminhos outros para experienciá-las no ambiente escolar e não escolar; ou seja, em face dos olhares e fazeres no contexto da pesquisa, consolidamos a requerida dialogicidade teoria-prática/ação-reflexão a que está condicionada uma *práxis* transformadora, visto que “[...] a educação se re-faz constantemente na *práxis*.” (FREIRE, 2020, p. 102), em função da (re)construção de saberes necessariamente implicados e aplicados a uma realidade historicamente marcada e, por isso mesmo, em processo de transformação.

Assim, percebemos que alguns aspectos se mantiveram permanentes, como a leitura respaldada na superfície textual e a insuficiência nas estratégias de compreensão leitora. Por outro lado, oscilam entre os dados evidenciados as finalidades da atividade leitora, ficando implícitas e silenciadas as intenções imbricadas na mediação das práticas de leitura; aspectos esses que, articulados às análises em torno das entrevistas e do produto da pesquisa, serão discutidos na próxima seção.

4 AS PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA DOM RICARDO PEDRO PAGLIA: os achados da pesquisa e a proposta de intervenção

Neste espaço privilegiamos as análises em torno das constatações resultantes e dos instrumentos aplicados, aliadas ao produto da pesquisa – Apêndice F; reflexões que, alinhadas aos objetivos da investigação, despontam das conjecturas engendradas na proposta metodológica de intervenção, as quais foram entrecruzadas com os achados neste percurso e articuladas às enunciações dos sujeitos interlocutores via entrevista; ato dialógico pelo qual são construídas reflexões e representações dos sujeitos sobre a realidade (MINAYO, 2009).

Desse modo, as discussões se configuram em torno de categorias empíricas e teóricas que, segundo necessidades/ausências/dificuldades que se evidenciaram via observação participante e diagnósticos, foram redimensionadas e operacionalizadas nas sequências didáticas que fazem parte do produto da pesquisa; as quais foram, discutidas nos encontros formativos e, posteriormente, revisitadas mediante a entrevista semiestruturada que se aplicara aos sujeitos interlocutores em 11 e 13 de outubro de 2022, segundo cronograma expresso no quadro 4:

Quadro 4 – Cronograma de aplicação das entrevistas

Data	Horário	Interlocutores
11/10/2022	8h00min	Florbela (Coordenadora Pedagógica)
	10h00min	Mário (Coordenador Pedagógico)
13/10/2022	9h00min	Josué (Professor de Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária)
	15h00min	Adélia (Professora de Leitura e Produção Textual)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A entrevista nos permitiu verificar as (re)interpretações e percepções dos sujeitos colaboradores ao respeito das concepções, finalidades e estratégias que se imbricam na ação mediadora das práticas de leitura, suas convergências e/ou divergências, intermitências e permanências, para além das impressões captadas por nós em torno da proposta de intervenção pedagógica, segundo nos orientam os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, as sequências didáticas nas quais se pautam as nossas análises são instrumentos organizados intencionalmente que podem orientar as intervenções dos professores para melhorar uma determinada prática de

linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); neste caso, as práticas de leitura. Haja vista que, as escolhas referentes aos objetos de conhecimento, às habilidades e sugestões metodológicas, bem como aos materiais e à forma de avaliação que integram tais instrumentos, intencionam corresponder às necessidades/ausências que se articulam às categorias centrais, notadas no contexto da pesquisa. Por isso, dialogando com as constatações nas distintas etapas via instrumentos, estas se inserem como representatividade dos subsídios analisados em cada subitem desta seção, embora reconheçamos a multiplicidade de elementos explicitados ou não na sua construção.

4.1 Concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor

No intuito de superar o ecletismo nas concepções dos docentes e suas representações nas prevalentes práticas de decodificação que se configuram nos eventos de leitura mediados no contexto da pesquisa, explicitamos e operacionalizamos na Sequência Didática 1: Poemas em Rede, os princípios dialógico-discursivos da linguagem que demarcam as escolhas e os propósitos nos quais se organiza. Assim, exploramos o gênero poema, oportunizando aos estudantes-leitores, a apropriação de textos poéticos nas suas distintas formas: poemas de forma fixa e livre, poemas concretos e os ciberpoemas, mediante um percurso metodológico que se apoia em estratégias que favorecerão os sujeitos-leitores, para além de aproximações com suas vivências e com o contexto sociocultural, segundo a dinâmica de interação estabelecida, a respectiva significação e compreensão do lido, no intuito de respondermos a suas necessidades, conforme se apresentam no quadro 5.

Quadro 5 – Sequência Didática 1: Poemas em Rede

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura	NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Reconstrução da textualidade e	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. A/o professora/professor adentra à sala de aula, trazendo uma rede de pesca e declamando um poema de autoria de um ex-aluno da escola: “Os peixes do Rio Turi” (texto elaborado em 2018, por <i>Jackson Santos Gomes</i>, em ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa). Outra possibilidade seria o convite do próprio autor para que apresente o

compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Apreciação e réplica	poema neste momento. 2. Questionamentos aos estudantes: - Quem conhece esse poema? Quem o escreveu? (apresentar o autor e esclarecer sobre o momento da sua produção) - O poema aborda aspectos próprios da nossa comunidade: o rio, os peixes, a pesca...Você já experienciou a atividade de pesca? Tem uma rede de pesca em casa? Conhece os peixes do Rio Turi? 3. Lançamento do convite aos estudantes: Hoje vamos pescar outros poemas e saberes por meio da leitura!
HABILIDADES	
D3¹² – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso. (EF89LP33)¹³ Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – [...] poemas de forma livre e fixa, poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estofarão, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	4. Comunicação da proposta de prática de leitura “Poemas em Rede” com auxílio do projetor, esclarecendo que realizarão procedimentos diversos para capturar poemas e saberes 5. Proposta da organização da turma em semicírculo, dispondo no centro da sala a rede de pesca com poemas impressos - de forma fixa, de forma livre, concretos, ciberpoema, afixados às suas bordas 6. Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero e o suporte: - Você já leu ou já produziu um poema? Do que tratava? Como se estruturava? - O que seria um poema? O que é uma rede? E o que seria um poema em rede? - Consolidação dos diferentes conceitos de rede, relacionando a ideia da rede com internet, e questionando as diferenças entre poemas impressos e os disponíveis nas mídias digitais. - Sobre os poemas que vamos ler, teriam eles a mesma estrutura? 7. Elaboração de hipóteses sobre a temática: - Sobre o que tratam os poemas que vamos ler? - Quem seriam os autores desses textos? Em que época foram escritos? - Apresentação dos autores dos textos propostos, com breves informações sobre eles - Você já leu ou conhece algum deles? 8. Socialização dos objetivos/habilidades 9. Esclarecimentos sobre a existência de seis poemas diferentes na rede no centro da sala, produzidos por esses autores, que serão lidos 10. Solicitação aos discentes para que se agrupem em seis subgrupos (média de 4 alunos) 11. Convite a um membro de cada grupo para capturar um poema dos disponíveis na rede (em pequenos rolos em folha de papel A4, e enumerados de 1 a 6) 12. Explicação sobre a estratégia “Circuito de poemas” pela qual farão a leitura: os grupos terão 7 (sete) minutos para a leitura de cada poema; quando a/o professora/professor der o sinal, deverão passar o poema lido ao grupo da direita, e assim sucessivamente, até que todos leiam os seis textos. 13. Orientação com respeito ao registro de informações sobre cada poema lido em material próprio “Registros e Interações” disponibilizado para cada aluno: título do texto, autor, organização do texto, assunto, e questões para discussão
MATERIAIS NECESSÁRIOS	Durante a leitura Estratégias de interpretação e processamento do texto: 1. Desenvolvimento da estratégia “Circuito de poemas” em grupo, conforme orientações dadas: leitura silenciosa dos seis poemas (2 de

¹² Refere-se a ‘Descritor’ (habilidade) e sua respectiva numeração na Matriz de Referência do SAEB.

¹³ Código de identificação das habilidades na BNCC, em que o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade (6º ao 9º/8º e 9º), o segundo par de letras corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano (BRASIL, 2018).

Poemas de forma fixa Poemas de forma livre Poemas concretos Ciberpoema (impresso e em vídeo) Rede de pesca Computador Projektor de multimídia Material de apoio: Registros e Interações	forma fixa, 1 de forma livre, 2 poemas concretos, 1 ciberpoema) 2. Realização dos registros individualmente, segundo material sugerido: Registros e Interações 3. Depois do circuito concluído, a/o professora/professor acrescenta 10 minutos e orienta os discentes a uma rápida discussão em torno das questões dispostas no material “Registros e Interações” 4. Retorno ao semicírculo para as reflexões e discussões coletivas com base nas leituras e diálogos estabelecidos. A/o professora/professor compartilha os questionamentos e os textos via projetor e medeia as discussões: - O que chamou atenção na leitura dos poemas? Que questionamentos você faria sobre eles? - Entre os textos lidos, qual deles você considera mais interessante quanto ao assunto tratado? Por quê? - Que semelhanças e diferenças você notou entre os poemas 1, 2 e 3? - Observando os textos 4, 5 e 6, como os recursos (palavras, formas, imagens) colaboram para a construção dos seus sentidos? O que podemos compreender sobre cada um deles? - Qual dos textos lidos se caracteriza como poema de forma fixa, livre, poema concreto, ou ciberpoema? Em que contextos foram produzidos e circulam esses textos? 5. No percurso das interlocuções, a/o professora/professor deverá incentivar a interação dos leitores, esclarecer as dúvidas e acrescentar informações pertinentes sobre os textos, como suas características e respectivos autores. Depois da leitura Estratégias de ampliação da competência leitora: 1. Proposição de novas reflexões e novas leituras: - Além dos poemas de forma fixa, de forma livre e os poemas concretos, você leu um ciberpoema. Vamos revê-lo de outra forma? - (Re)apresentação do ciberpoema “Chá” (poema 6 do circuito) em vídeo – forma original do gênero - via projetor, observando os recursos utilizados na sua composição (imagens, sons, movimentos) e seus efeitos na construção dos sentidos, questionando: - Que sentidos podemos atribuir ao ciberpoema exposto? O que dizem as imagens, movimentos e palavras? - O que seria um ciberpoema? Como se diferencia dos demais poemas que você leu? Em que suportes podemos encontrá-los? - Resgate da ideia de poemas em rede (rede de pesca/rede de internet/ciberpoema) 2. Indicação de sites para acesso a outros poemas de poetas brasileiros, escritos e em vídeos https://www.culturagenial.com/poesia/ https://www.recantodasletras.com.br/poesias-concretas/ 3. Orientações sobre a escolha de um poema para compartilhar com os colegas: cada aluno receberá uma folha para o registro de um poema, com título, autor e fonte, e trazer na próxima aula para afixar na rede de pesca que deverá permanecer em um canto da sala durante a semana com esse fim, para que os novos poemas sejam socializados e apreciados.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
A avaliação dar-se-á no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos: - Conhecimentos prévios ativados - Participação e desempenho no circuito de poemas e nas discussões desencadeadas - Percepções e construções dos alunos em relação aos textos lidos - Capacidade de interpretar, relacionando as diferentes linguagens presentes nos textos	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nessa esteira de elementos a ter-se em conta, antes de se materializar a leitura ou o ato de ler, a ‘Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção [do texto]’ (primeiro objeto de conhecimento) se deve à necessidade de orientar-se sobre as finalidades e os procedimentos, tanto quanto de se contextualizar o objeto e o evento de leitura, visto que envolve os sentidos que estão no texto, no contexto e no próprio leitor (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2009); dinâmica que se concretiza, sobretudo, via estratégias de antecipação aqui propostas, pois subsidiam os sujeitos-leitores na compreensão dos escritos e na consecução dos objetivos (SOLÉ, 1998), além de favorecer a organização do espaço da sala de aula em consonância com as atividades desenvolvidas (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008).

A ‘Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos [...]’ (segundo objeto de conhecimento) se faz necessária via estratégias sugeridas durante e após a leitura, na medida em que, pelo processo de interação do leitor com o texto, se viabiliza o reconhecimento de unidades linguísticas e textuais próprias do gênero que influem na construção de seus sentidos (KOCH; ELIAS, 2007; TRAVAGLIA, 2009). Já com respeito à ‘Apreciação e réplica’ (como terceiro objeto proposto), se dá pela necessidade de que o leitor estabeleça interlocuções e interprete o lido (SOLÉ, 1998; MORTATTI, 2001), mediante habilidades de inferência e interpretação, conforme se propõe nas atividades durante e depois da leitura.

É nessa perspectiva que propomos o ‘Circuito de poemas’ para possibilitar a leitura dinâmica dos diferentes textos poéticos, de modo a que se percebam relações e divergências, bem como os subsídios que colaboram para os sentidos, conforme preveem as habilidades. Por outro lado, indicamos o material de apoio ‘Registros e Interações’ que auxilia os estudantes nas interlocuções, uma vez que a aprendizagem é construída na interação (JOLIBERT, 1994; VIGOTSKY, 2007; KLEIMAN, 2016).

Como primeira habilidade a ser tomada em conta, que se viabiliza via estratégias mobilizadas antes, durante e depois do encontro com o texto, ‘Inferir o sentido de uma palavra ou expressão’ corresponde às dificuldades observadas nesse aspecto, já que a inferência lexical é uma prática necessária para a apropriação de vocabulário e para a compreensão do lido (KLEIMAN, 2016). Por outro lado, ‘Interpretar textos via material gráfico’ e ‘Ler de forma autônoma [...]’ (como segunda e terceira habilidades a serem perseguidas) se faz crucial para a

leitura dos poemas nas suas diferentes formas, sobretudo dos concretos e do ciberpoema, já que seus sentidos se constroem também pelos elementos gráficos que os compõem (recursos linguísticos e multissemióticos) (ANTUNES, 2009; BRASIL, 2018). Já 'Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos [...]' (como quarta habilidade), em diálogo com as citadas anteriormente, se concretiza mediante as estratégias de processamento do texto, essencialmente dos poemas concretos e do ciberpoema, como também pela releitura deste último na sua composição original em vídeo; estratégia de ampliação da competência leitora, pela qual se oportuniza novas reflexões, possibilidades outras de compreensão e de aprendizagem (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998).

Com efeito, os princípios teórico-metodológicos referentes à concepção interacional/dialógica da língua(gem), se ratificam em cada elemento tomado em conta nesta sequência didática, já que a leitura se configura como espaço de interação e de construção de sentido (MORTATTI, 2001; KOCH; ELIAS, 2007); ato de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 2016), que se materializa na dinâmica da sequência em pauta. Desse modo, para além dessas constatações, nos interessa analisarmos que conceitos e reflexões se manifestaram no discurso dos sujeitos colaboradores no diálogo estabelecido via entrevistas após os eventos colaborativos de formação e de elaboração das sequências didáticas.

Assim, para identificarmos as concepções de leitura e de língua(gem) que orientavam as práticas de leitura mediadas pelos professores de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, sentimos a necessidade de perguntar aos docentes como a conceituavam e quais concepções norteavam a mediação pedagógica em referência a essas práticas, uma vez que o ensino da Língua e o trabalho com a leitura são determinados e/ou influenciados pela perspectiva de língua(gem) e de leitura adotada pelo professor (SOLÉ, 1998; TRAVAGLIA, 2009; ANTUNES, 2003; 2009). Nessa lógica, aspectos como os pressupostos teórico-metodológicos em uso pelos professores e as suas manifestações na prática docente via mediação pedagógica são necessários para entendermos a natureza de ditas práticas promovidas no contexto escolar e suas implicações na formação leitora dos educandos.

Como respostas a nossas indagações os professores Adélia e Josué nos disseram que:

A leitura, ela ... é um modo para interagir na sala de aula, né, com os alunos. Eles interagem com eles mesmo e com a turma e professor. Para que haja dentro dessa leitura um entendimento da linguagem que me... me dê compreensão, né? Aí nós vamos avaliar a linguagem desse aluno, o que eu posso identificar nessa leitura. Eu vejo dessa forma, como forma de interação, além de conhecimento, e creio também de interpretação do texto, né? Não é ler por ler, mas que tenha conhecimento do que está lendo. (ADÉLIA, 2022).

A leitura é um meio pelo qual o indivíduo usa para ter acesso ao conhecimento. [...]. Quando eu, depois dessas formações que você fez, que eu pude rever algumas ideias minhas acerca daquilo que é uma sala de aula, do que é a aula de Língua Portuguesa. Eu pude perceber que... a importância de se ter uma “prévia” do meio que rodeia o aluno, isso está muito dentro da perspectiva interacionista. É onde nós vamos começar a pensar em metodologias, justamente pra fazer com que todo o conhecimento prévio do aluno seja algo prático pra vida dele [...] (JOSUÉ, 2022).

A partir do exposto, podemos verificar que mesmo que Adélia tenha dito que a leitura é entendida como “forma de interação, além de conhecimento, e creio também de interpretação” e Josué tenha coincidido ao afirmar que “é um meio pelo qual o indivíduo usa para ter acesso ao conhecimento”, ambos discrepam no quesito leitura como interação; a primeira, evidenciando referências à perspectiva interacional discursiva da língua(gem), alude à leitura como interação e interpretação; enquanto o segundo, não explicitando tal conceito, enfatiza-a como instrumento de acesso ao conhecimento, sugerindo que este, ao contrário de ser construído, é assimilado, contramão dos preceitos discursivos. A não ser, quando Josué se adianta e discute a importância do “conhecimento prévio do aluno” como pressuposto da “perspectiva interacionista”; aqui traz à tona a possibilidade de participação ativa de sujeitos que, no ato da leitura, constroem sentidos e não apenas assimilam as ideias e conhecimentos dados no texto. Isto evidencia uma perspectiva de linguagem que, para além de ver a leitura como forma de acesso ao conhecimento, supõe o diálogo entre o leitor e o objeto lido.

Destarte, mesmo que ambos professores tenham aludido à concepção interacional discursiva da língua(gem), esta pouco se traduz nos conceitos de leitura, visto que sugerem ser um ato de interação; mas, sobretudo, para fins de conhecimento. Para Antunes (2009, p. 218, grifo da autora) “[...], atividades e práticas, tudo vai ser apenas *consequência das linhas teóricas* às quais emprestamos credibilidade e saliência.”, ficando em questão, nas propostas de práticas de leitura mais relevantes, a perspectiva na qual se veja o funcionamento interativo da língua. Por outro lado, Orlandi (2012, p. 49) afirmara que “[a perspectiva

discursiva] não vê na leitura do texto apenas a decodificação [e] a apreensão de um sentido que já está dado nele. [...]; a leitura [também seria] o momento crítico de constituição do discurso, o momento privilegiado do processo de interação.”

Desse modo, apesar de esparsas inconsistências nas enunciações dos professores, notam-se reflexões conceituais predominantemente tendenciosas ao interacionismo discursivo da língua(gem); acepções que se revelam divergentes daquelas que demarcavam as práticas de leitura empreendidas no contexto da pesquisa, segundo evidenciaram a observação e os diagnósticos: práticas limitadas à decodificação e captação das ideias do texto/autor, desprovidas das interlocuções necessárias à compreensão dos textos. Depreende-se, assim, uma tentativa de redimensionamento de conceitos – e supostamente da *práxis*, em função das discussões nos encontros formativos e da elaboração colaborativa das sequências didáticas; fato sinalizado no próprio discurso do colaborador Josué ao declarar que “[...], depois dessas formações que você fez, [foi] que [conseguiu] rever algumas ideias [...] acerca daquilo que é uma sala de aula, do que é a aula de Língua Portuguesa.”

Com respeito à importância do texto no processo de ensino aprendizagem da leitura e de como deve atuar o leitor nas atividades propostas em sala de aula, foi necessário perguntar-lhes, visto que estes conceitos dialogam com a noção de leitura que se adota e, conseqüentemente, têm implicações nas decisões em torno do *para quê* e do *como ler* (KOCH; ELIAS, 2007; ANTUNES, 2009). Ademais, a leitura instaurada nos princípios da discursividade se constitui pela relação entre leitor e texto, na medida em que este assume sua centralidade nas práticas de linguagem e o leitor desempenha papel ativo na dinâmica de compreensão do lido (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2003; 2009; BRASIL, 2018). Nessa lógica, o uso do texto/discurso – situado num contexto de produção e de recepção, e a relação leitor-texto-sujeitos tornaram-se imprescindíveis para observarmos os princípios teórico-metodológicos que orientavam a mediação das práticas de leitura no ambiente escolar.

Como respostas a nossas indagações Adélia e Josué argumentaram que:

O aluno [leitor] não vai só decodificar o que está ali, também vai ter que interpretar. Ele vai interagir para que ele possa produzir o próprio texto dele também, não é só achar ali o texto e pronto; vai... vai estar fazendo, é... identificações, do que o texto tá trazendo de informação para a vida dele. [...] ler e reproduzir aquilo que ele leu, fazer uma reflexão também, né? (ADÉLIA, 2022)

O texto, ele filtra e agrega cultura, valores... ele tem essa bagagem construída por alguém que escreveu com uma finalidade e que vai contribuir para a formação do indivíduo. Ele [o texto] é importante para analisar e fazer uma socialização em sala de aula, onde os alunos possam agregar sentido ao texto e expandir seus conhecimentos. [...]. O leitor é alguém que está incluído na sociedade e acaba também agregando seus valores, seus conhecimentos ao texto... (JOSUÉ, 2022)

Do exposto, percebemos que Adélia, ao dizer que “O aluno [leitor] não vai só decodificar o que está ali, também vai ter que interpretar. Ele vai interagir para que [...] possa produzir o próprio texto [...]”, concebe o escrito não apenas como produto a ser decodificado, mas para ser interpretado e re(construído) por um leitor sujeito que, para além de constatar o dito, interage e participa do ato de compreensão, que pressupõe a criação de um novo discurso. Por sua vez, Josué concorda ao respeito, quando afirma que “Ele [o texto] é importante para analisar e fazer uma socialização em sala de aula, onde os alunos possam agregar[-lhe] sentido e expandir seus conhecimentos.”, o que denota também, a possibilidade de participação do leitor na construção dos sentidos do texto, como instrumento de aprendizagem a ser lido, analisado e socializado. Além disso, ao acrescentar que “O texto, [...] filtra e agrega cultura, valores [...]. O leitor é alguém que está incluído na sociedade e acaba também agregando seus valores [e] seus conhecimentos ao texto...”, enfatiza aspectos elucidativos do caráter sócio-histórico e cultural do discurso, cujos interlocutores (autor e leitor), também inseridos em um contexto, revelam-se compartíipes no ato da leitura e de sua significação.

Nessa perspectiva, contrariamente às concretizações observadas nas práticas desses professores em sala de aula — em que se apresentavam textos desvinculados dos respectivos contextos, apenas como objetos a serem receptados e decodificados, ao passo que se tinha um leitor passivo que, apresentando limitações nas práticas de interação com o lido, detinha-se ao exposto na superfície textual para responder às perguntas do professor — as asserções acima evidenciaram reflexões mais consistentes pautadas nos princípios discursivos, que dialogam com a ideia de texto e de leitor proposta na dinâmica das sequências didáticas. Nesse viés, Solé (2003, p. 21) enfatiza que “O leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, [...], que dá sentido e significado ao que lê”, na medida em que “O texto se constitui enquanto tal[,] no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa [...] são capazes de construir, para ela, determinado sentido.” (KOCH, 2021, p. 30).

Já com respeito aos coordenadores pedagógicos, ao perguntarmos em que concepção de língua(gem) e de leitura ancoravam o trabalho de orientação pedagógica para o ensino aprendizagem da língua portuguesa e da leitura, nos afirmaram que:

É um trabalho, na verdade, ancorado pela perspectiva discursiva, né? Para que ele se torne um aluno ativo, seja um cidadão crítico, [...]. Então, a gente trabalha na perspectiva mesmo da interação, de ampliar os horizontes a partir da leitura, da participação do aluno... A leitura seria esse contato do leitor com a informação, com o mundo, hoje, de uma forma mais globalizada, sendo crítico e reflexivo em relação àquilo que lê, aquilo que compreende, né? (FLORBELA, 2022).

É... o nosso trabalho é desenvolvido de acordo como se concebe o próprio processo da língua. A língua comunicação, língua interação. [...]. O trabalho com textos significativos, que levem o aluno a interagir, a refletir sobre o contexto em que vive; que se perceba nesse contexto, se identifique, se veja dentro das perspectivas textuais que são colocadas. Com base nisso, a perspectiva interacionista discursiva, em que se percebe a leitura... não algo descontextualizado, mas que volte o aluno a refletir sobre o contexto em que ele vive, tem sido, talvez, um trabalho difícil. [...]. A leitura seria, a princípio, até uma questão social mesmo, do indivíduo se inserir no mundo, de pertencer a ele, interpretar o mundo. (MÁRIO, 2022).

Em vista disso, podemos entender que tanto Mário quanto Florbela tomam a perspectiva interacional discursiva da língua(gem) como base norteadora do trabalho de orientação pedagógica que desenvolvem, pois, em seus dizeres, no que Florbela enfatiza que “a gente trabalha na perspectiva mesmo da interação, de ampliar os horizontes a partir da leitura, da participação do aluno”; Mário argumenta que “A língua [é] comunicação [e] interação. [...]. O trabalho com textos significativos, [devem levar] o aluno a interagir, a refletir sobre o contexto em que vive”. Nessa perspectiva, Florbela salienta o papel ativo e participativo do aluno no ato da leitura, enquanto Mário ressalta a necessidade de se ter em conta textos significativos e o contexto sociocultural dos estudantes nos eventos de leitura; aspectos fundamentais nas práticas de leitura alicerçadas na concepção em voga.

Desse modo, as reflexões enunciadas pelos coordenadores pedagógicos convergem com o entendimento dos docentes ao respeito dos referentes conceitos e reiteram a concepção interacional discursiva como fundamento para o ensino aprendizagem da língua(gem) e da leitura; pois, se faz necessário que os profissionais envolvidos no trabalho com a leitura “[...] disponham de marcos conceituais que lhes permitam enfrentar o [seu] ensino de maneira estratégica e diversificada” (SOLÉ, 2003, p. 32).

4.2 Finalidades e intenções das atividades de leitura

Com o intento de transcender as práticas de leitura que eram propostas para fins avaliativos ou como pretextos para a produção/reprodução de textos, por vezes improvisadas, sem um propósito explicitado ou sem um sentido para os discentes, definimos e operacionalizamos, na Sequência Didática 2: Reportagem em Foco, as finalidades e intencionalidades que orientam as escolhas e a significação das atividades projetadas. Nessa perspectiva, elegemos o gênero reportagem como eixo norteador do percurso metodológico sugerido, privilegiando-se estratégias que viabilizem aos discentes-leitores a compreensão do gênero, mediante um diálogo mais intenso com o lido, favorecendo-lhes o desenvolvimento de habilidades que demandam maior complexidade no ato da leitura, em razão das necessidades constatadas, segundo se expressam no quadro 6.

Quadro 6 – Sequência Didática 2: Reportagem em Foco

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura	NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Exploração da multissemiose Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. Resgate do gênero trabalhado nas aulas anteriores (poema); lembrando que havia poemas com estruturas consideradas clássicas e outros modernos. Mas por que modernos? (suscitar constatações dos discentes) 2. Convite aos estudantes para a leitura e compreensão de um outro gênero textual: a Reportagem, a qual nos ajudará a entender alguns porquês do poema moderno 3. Comunicação acerca da proposta de prática de leitura “Reportagem em Foco” com auxílio do projetor 4. Esclarecimentos em torno das etapas e procedimentos diversos que realizarão para a leitura e compreensão do gênero proposto 5. Socialização dos objetivos/habilidades que serão perseguidas nessa proposta de prática de leitura 6. Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero e o suporte: - Você já leu ou assistiu a uma reportagem? Qual a temática abordada? - O que é uma reportagem? Em que suporte podemos encontrá-la? - Destaque de algumas características sobre o gênero em pauta e suas finalidades - Explicação sobre o que seria um suporte textual - Informações referentes ao suporte da reportagem que será
HABILIDADES	
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma	

mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF69LP03) Identificar em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem.	lida: Revista Superinteressante. Perguntar se alguém conhece ou já teve acesso a essa revista. Acrescentar alguma informação sobre esse veículo (temas interessantes, linguagem atrativa e atualizada, disponível na forma impressa ou digital. Acesso ao site da revista com auxílio do projetor (https://super.abril.com.br/), para uma rápida visualização de algumas manchetes
MATERIAIS NECESSÁRIOS	
Reportagem impressa Computador Projetor de multimídia <i>Post-its</i> <i>Flip-chart</i> Protocolo de Leitura Saquinho com nomes dos discentes Apito	7. Elaboração de previsões e especulações em torno do tema do texto: - A reportagem que vamos ler, abordará sobre qual tema? - Apresentação, via projetor, do título da reportagem e de outras semioses associadas (pôster da semana de arte moderna, adaptado pela revista), suscitando reflexões em torno da manchete, do subtítulo, das imagens, questionando sobre a temática do texto - Destaque da expressão <i>Arte Moderna</i>: Questionamentos aos discentes sobre os poemas que leram na proposta de leitura anterior: Quais daqueles poemas podem ser considerados arte moderna? - E o que teria sido a Semana de Arte Moderna? - Proposição da organização dos educandos em duplas. - Aplicação da estratégia “Brainstorm com <i>post-its</i>” (Tempestade de ideias), levantando conhecimentos prévios sobre a temática. - Cada dupla receberá um <i>post-it</i> para o registro de suas ideias em torno do que seria a “Semana de Arte Moderna, respondendo à pergunta “O que sabemos?” - A/o professora/professor marca 5 minutos para que os discentes façam os seus registros - Exposição dos <i>post-its</i> contendo os registros em um painel de <i>flip-chart</i>, afixado à frente da sala: SEMANA DE ARTE MODERNA: O que sabemos? O que aprendemos? - Explicação aos discentes sobre a necessidade de, no percurso da leitura, averiguar a relação dos conceitos manifestados previamente (O que sabemos?) com as ideias apresentadas no texto, ampliando os saberes sobre o tema; para após a leitura responderem à segunda pergunta (O que aprendemos?) 8. Convite aos discentes-leitores para a construção de novas aprendizagens sobre Arte moderna, compreendendo o que foi a Semana de Arte Moderna e sua repercussão na cultura brasileira 9. Organização da turma em círculo para a realização da leitura 10. Distribuição do texto impresso para cada um dos alunos. <u>Durante a leitura</u> Estratégias de interpretação e processamento do texto: 1. Realização da Leitura Colaborativa ou Compartilhada, considerando o Protocolo de Leitura sugerido pela/o professora/professor, compartilhado com apoio do projetor: - Manipulação do texto, observando título, subtítulo, número de páginas, data de publicação, disposição do texto, ilustrações, informações em destaque... - Leitura oral e coletiva do texto com a mediação da/o professora/professor que, no percurso da leitura, direciona questionamentos sobre pistas linguísticas orientadas no

	Protocolo de Leitura que colaboram para as inferências e construção de sentidos acerca do contexto de publicação, da temática e da perspectiva de abordagem - Incentivo aos discentes-leitores para destacar informações ou termos pertinentes, analisando as relações lógico discursivas que estabelecem no texto (conforme sugestões do Protocolo) - Socialização, com apoio do projetor, de algumas obras com características modernas (pinturas de Anita Malfatti), à medida que são descritas no texto - Leitura oral dos infográficos “Expoentes da semana no municipal” e “Herdeiros do Modernismo-Raiz”, que integram a reportagem, apresentando importantes personalidades e artistas que participaram da Semana e outros adeptos do Modernismo, observando como estes dialogam com o texto 2. Orientação para que os educandos façam novas perguntas sobre o objeto lido, ao concluírem a leitura compartilhada do texto 3. A/o professora/professor medeia o diálogo com a turma, viabilizando a interação com o texto a partir dos questionamentos expressos 4. Para as sinalizações dadas pela/o professora/professor durante a leitura e as interlocuções, recomendamos o uso de um apito: na interrupção da leitura, no lançamento de perguntas, ou para dar continuidade à leitura por um outro estudante 5. Para a indicação dos alunos, quer para ler ou para responder aos questionamentos, sugerimos o sorteio, mediante o uso de um saquinho contendo os nomes dos estudantes; outra possibilidade pode ser por meio do sorteador eletrônico, via internet. Depois da leitura Estratégias de ampliação da competência leitora: 1. Sistematização e síntese das ideias: - Retomada da pergunta 2 do Painei “O que aprendemos?” - Solicitação aos alunos para que retornem às duplas para sistematizar ao menos 6 (seis) tópicos, com pontos importantes aprendidos mediante a leitura da reportagem - Disponibilização de novos <i>post-its</i> a cada dupla para a sistematização dos registros em 15 minutos - Após o tempo determinado, sob a mediação da/o professora/professor, cada dupla deverá dirigir-se ao painel e, socializando o seu conceito previamente registrado para “O que sabemos?”, compartilha as novas aprendizagens com base nos registros para “O que aprendemos?”, afixando o <i>post-it</i> no campo indicado no painel 2. Outras alternativas: - Promoção de um sarau com apresentação de obras dos artistas da Semana de Arte Moderna: exposição, recital, música, caracterização dos artistas... - Orientação aos discentes para que pesquisem e escolham um tema ou fato da sua região ou localidade para elaborar uma reportagem nas aulas de produção textual.
AValiação da Aprendizagem	

A avaliação dar-se-á no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos:

- Conhecimentos prévios mobilizados em torno do gênero e da temática
- Participação e desempenho no percurso da leitura colaborativa e nos diálogos estabelecidos
- Realização de inferências e construção de sentidos em relação ao objeto lido
- Exploração das semioses na interpretação do texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nessa direção, a ‘Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos’¹⁴ (primeiro objeto de conhecimento) corresponde à ausência dessa ação nas práticas de leitura observadas, pois se faz imprescindível nas situações de leitura, sobretudo, no ensejo de estratégias que se realizam antes e durante o encontro com o texto. Por sua vez, a ‘Exploração da multissemiose’ (segundo objeto a ser tomado em conta) refere-se à necessidade de se explorar as diferentes linguagens presentes nos gêneros textuais (BRASIL, 2018) - e que se apresentam na reportagem em foco, posto que, quando articuladas, facilitam a compreensão do lido.

Em ‘Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto’ (terceiro objeto de conhecimento), busca-se corresponder à necessidade de se incentivar estratégias de compreensão leitora (SOLÉ, 1998); ou seja, ensinar como ler (CHARTIER, 2014), considerando-se as distintas etapas da leitura. Em vista disso, sugerimos para o processamento do texto a ‘Leitura Compartilhada’ auxiliada pelo ‘Protocolo de Leitura’, dinâmica que faculta o diálogo com e sobre o lido, já que é na interação que o leitor menos experiente percebe os pontos obscuros e/ou relevantes do texto e constrói os seus sentidos (KLEIMAN, 2016).

Com respeito à ‘Apreciação e réplica’ (como quarto objeto), se deve à necessidade de que o leitor, num processo de reflexão e transformação, interprete e compreenda o objeto lido (FREIRE, 1983; SILVA, 1991); ato que se concretiza no decurso da leitura e, essencialmente, pela construção coletiva do ‘Painel’ mediante a elaboração e socialização de ‘Síntese’ após a leitura; sistematização e partilha das aprendizagens construídas, como alternativa de aprimoramento da competência leitora (KOPCKE FILHO, 1997).

Por sua vez, ‘Inferir uma informação implícita em um texto’ (como primeira habilidade proposta) se sugere no intuito de corresponder à dificuldade dos estudantes nesse quesito, pois o trabalho com a leitura na escola deve abranger

¹⁴ Dinâmica de contextualização do objeto e do evento de leitura. Ver página 89.

desde habilidades mais elementares, até as inferenciais que possibilitem ao leitor transpor a superfície textual e elaborar conclusões a partir de uma leitura mais profunda e consistente (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017; BRASIL, 2018). E ‘Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto [...]’ (segunda habilidade) relaciona-se às ausências observadas, bem como às limitações dos discentes-leitores nesse aspecto, já que o sentido e a função comunicativa dos termos/expressões devem ser compreendidos mediante as relações estabelecidas contextualmente (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017; ANTUNES, 2009).

Já em ‘Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo [...]’ (terceira habilidade a ser considerada) se faz necessário nas estratégias de processamento textual, na medida em que favorece análises respeitantes aos implícitos, às intenções e efeitos pretendidos pelo autor/editor; isto é, longe de ser mera reprodução de sentido, a leitura exige que o leitor, para além das linhas, leia as entrelinhas do texto (SILVA, 1991). E ‘Identificar em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem’ (como quarta habilidade) se faz decisivo para a leitura e compreensão do texto, visto que supõe o reconhecimento de aspectos cruciais que colaboram para as inferências e análises em torno do objeto lido; que se cumpre, sobretudo, nas estratégias desenvolvidas antes e durante o ato da leitura (SOLÉ, 1998).

Assim, as finalidades e intenções das atividades leitoras propostas se explicitam nos subsídios tomados em conta nesta sequência didática em função das necessidades/ausências observadas no campo da pesquisa, posto que, a estruturação de uma pedagogia da leitura e de suas respectivas práticas demanda, antes de tudo, o esclarecimento dos desígnios pretendidos para com o processo de formação leitora do educando (SILVA, 1998), que se evidencia na dinâmica da sequência em pauta. Dessa forma, para além dessas elucidações, nos interessa analisarmos as reflexões no discurso dos sujeitos colaboradores mediante o diálogo estabelecido via entrevistas após os eventos colaborativos de formação e de elaboração de ditas sequências.

No que se refere às finalidades e intenções no planejamento e efetivação das práticas de leitura e suas respectivas repercussões no ensino aprendizagem perguntamos aos professores sobre quais práticas são promovidas em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa e o porquê de desenvolvê-las na escola, na medida em que as práticas escolares de leitura não emergem da casualidade, mas de

propostas que, intencionalmente planejadas à luz das necessidades e condições dos alunos-leitores, sejam significativas e promovam a educação de um leitor crítico e criativo envolvido na dinâmica de interação e de transformação social (SILVA, 1991; 1998). Nesse sentido, subsídios ao respeito são fundamentais para percebermos as intencionalidades que subjazem às práticas de leitura e seus reflexos nas aprendizagens.

Como respostas a nossas indagações, os professores Adélia e Josué nos disseram que:

Eu gosto que eles leiam primeiro, façam a leitura silenciosa. E depois a gente vai esclarecer o texto, aí eu gosto sempre de fazer atividades com questões pessoais ou questões mais diretas do próprio texto; atividade escrita, ou também uso muito oral, a primeira parte eu faço oral, conversando, perguntando, aí eu vou estar citando o personagem, atitude, né? [...]. Essas práticas são importantes, porque daí os alunos é... vão ter uma bagagem mais ampla de leitura, né, porque se ele pratica a leitura ele começa a entender melhor, a interagir mais [...] ...vai se apropriando mais da leitura, né, pra que ele possa se desenvolver. (ADÉLIA, 2022)

Tenho trabalhado muito com aquilo que está em volta deles. [...] Inclusive eu tenho discutido muito sobre depressão, por exemplo, algo que atinge muito os alunos, sobre poluição, sobre família, que são assuntos que eu vejo que interessa a eles, para que possam formar uma opinião. [...] Geralmente, depois de ler o texto, eu peço que eles produzam redações sobre o tema discutido; [...]. Então, eu vejo que precisamos praticar a leitura na sala de aula pra incentivar os alunos a ler, pra aumentar o repertório deles e, também para estimular o senso crítico deles. (JOSUÉ, 2022)

Do exposto, podemos observar que a docente Adélia, ao afirmar que “[o aluno] vai se apropriando mais da leitura [...] pra se desenvolver” mediante as práticas experienciadas no ambiente escolar, denota que, ao promovê-las no ensino de Língua Portuguesa, intenciona a aprendizagem dos estudantes ao respeito e seu consequente desenvolvimento. Por seu turno, Josué enfatiza que “precisamos praticar a leitura na sala de aula pra incentivar os alunos a ler, pra aumentar o repertório deles e, também para estimular o senso crítico”, sugerindo intenções de incentivo a dita prática e à postura crítica dos educandos, ao desenvolver tais atividades.

Nesse sentido, contraditoriamente às constatações resultantes da pesquisa - em que permaneceram implícitas as intencionalidades dos docentes com relação ao trabalho com a leitura, de suas assertivas subentende-se o propósito de ampliação e aprimoramento da competência leitora dos educandos, como também de incentivo à prática do ler, o que pressupõe um olhar dirigido ao contínuo processo de formação de alunos-leitores críticos e competentes, segundo se pretende na

sistemática da sequência em análises, conjecturada em harmonia com os preceitos discursivos da linguagem; resposta ao ‘para que’ e ao ‘por que’ das atividades concretas de sala de aula que envolve efetivamente uma concepção (GERALDI, 2004).

Contudo, notamos que, ao referir-se às práticas de leitura que costumavam desenvolver-se em sala de aula, tanto Adélia quanto Josué manifestaram incongruências com os propósitos sinalizados, pois, no que a primeira ressalva “[...] fazer [sempre] atividades com questões pessoais ou questões mais diretas do próprio texto; [...] conversando, perguntando, [...] citando o personagem [e sua] atitude”; o segundo, desataca que tem “[...] trabalhado muito com [...] assuntos que interessa[m] a eles. [...] depois de ler o texto, [pede] que produzam redações sobre o tema discutido”. Dessa forma, notam-se permanências que corroboram com as constatações resultantes da investigação, nas quais se evidenciaram práticas esvaziadas de uma intencionalidade, cujo fim se restringia a responder uma atividade ou a questionamentos do/a professor/a ou, ainda, à (re)produção de um texto. Propostas que limitam as possibilidades de compreensão e de participação do leitor e o consequente desenvolvimento de sua competência leitora, uma vez que, “O leitor crítico, movido por [uma] intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade.” (SILVA, 2011, p. 93).

Já em referência às finalidades com que planejavam e promoviam as atividades de leitura em sala de aula, na condição de professor/a mediador/a, foi necessário questionarmos, já que diversas são as finalidades que o educador pode tomar e explicitar a si mesmo e aos leitores para os encaminhamentos, evitando ensejá-las apenas como pretextos para a imposição de exercícios desprovidos de um sentido e de um propósito (SILVA, 1998; LERNER, 2007). Dessa forma, as experiências leitoras e os respectivos objetivos ou habilidades pretendidos são parâmetros essenciais para examinarmos ditas práticas e repensarmos as possibilidades de sua ressignificação.

Como respostas a nossas indagações, a professora Adélia e o professor Josué nos disseram que:

A finalidade de... tanto o professor, quanto o aluno [é] alcançar seus objetivos, né? De conseguir ampliar o nível de conhecimento do aluno e que ele realmente aprenda, que realmente [...] busque ler mais... que a gente consiga mostrar[-lhe] que é capaz de ir muito além. Ler para que [...] tenha... o conhecimento de mundo, né? Porque, [...] não vai ler só por ler.

Ele vai ter que ler pra que [...] tenha uma compreensão, e entenda “Por que eu tô lendo esse texto?” (ADÉLIA, 2022).

Eu sempre vou para a sala de aula ... e aprendi a fazer isso também nas formações, comecei a colocar no meu planejamento e a mostrar para eles o que eu quero que [...] consigam aprender da aula. [...]. Eles vão estar mais atentos [...]. Eu trabalho com Conhecimento Linguístico, mas quando eu levo um texto, por exemplo, a gente o lê, a gente discute e, [...] vai para as análises linguísticas em alguns trechos, com a finalidade de fazer com que eles entendam um pouco mais sobre a Língua (JOSUÉ, 2022).

Segundo o exposto, podemos perceber que, na medida em que Adélia destaca que “A finalidade de... tanto o professor, quanto o aluno [é a de] alcançar seus objetivos [...]”, e Josué enfatiza que começa “[...] a colocar no meu planejamento e a mostrar para eles o que [pretende que] consigam aprender da aula”, ambos reconhecem a importância e a necessidade de se estabelecer as finalidades das atividades leitoras e de evidenciá-las aos discentes, de maneira que estes compreendam os propósitos e os sentidos das práticas de leitura em uso. Solé (2003, p. 31) ao respeito já dizia: “[...] ensinemos a ler no momento oportuno, com objetivos diferentes, tornando os alunos conscientes do que fazem, e façamos isso logo, no transcurso das atividades cotidianas, no seio de propostas que tenham sentido”.

Por outro lado, se para Adélia a finalidade com que planeja e desenvolve os eventos de leitura no ambiente escolar traduz-se em “conseguir ampliar o nível de conhecimento do aluno e que [...] realmente aprenda”; para Josué tal intento se resume em “fazer com que eles entendam um pouco mais sobre a Língua”. Nesse sentido, se a primeira compreende que a prática da leitura propicia a construção do conhecimento e, portanto, o processo de aprendizagem dos educandos; o segundo, entende que tais práticas devem favorecer aos discentes-leitores a compreensão da própria língua e, conseqüentemente, a sua funcionalidade comunicativa.

Assim, contraditoriamente às finalidades das práticas constatadas no percurso investigativo - as quais eram promovidas como pretextos para avaliar ou para (re)produzir textos, ou como improviso, sem um propósito e um sentido para os discentes, tais argumentos reiteram as intencionalidades já ditas e alinham-se ao proposto na sequência didática em tela. Isto denota maior clareza dos interlocutores em torno de sua *práxis* pedagógica e dos respectivos fins. Isto porque, para que as situações de aprendizagem sejam relevantes e envolvam os sujeitos que delas participam, é necessário que, antes de tudo, estes compreendam a finalidade e o

significado daquilo que fazem (MEIER; GARCIA, 2007); neste caso, das atividades leitoras que experienciam.

Por sua vez, os coordenadores pedagógicos, ao perguntarmos quais orientações eram dirigidas ao planejamento das atividades de leitura e com que finalidades eram planejadas, nos responderam que:

[...] para que ele se aproprie de fato, né, da leitura e da escrita. Principalmente, que as atividades sejam dinâmicas, a partir de atividades que possam levá-lo a refletir, interagir, mas que o leve também a se apropriar daquilo que ele lê, né? Que o professor, é... ofereça ao aluno, atividades que possam de fato desenvolver a leitura dentro da sala de aula, despertar nesse aluno o interesse pela leitura, e realmente colaborar para que sejam leitores críticos, né, daquilo que ele lê e que tenha autonomia sobre o que pensa e sobre o que ele lê, né? (FLORBELA, 2022).

As finalidades que se busca com essas atividades é fazer com que o aluno socialize mais. [...]. Então, se buscou um plano de ação em que os alunos pudessem ler e se expressar mais, pudessem dizer aquilo que entendem, que pensam sobre o mundo. Isso seja de forma cênica, seja de forma... produzindo o próprio texto, mas que tivesse como base a questão da leitura, com atividades mais atrativas que envolvessem mais os alunos, em que os professores pudessem colocar os diversos gêneros e os alunos pudessem ter acesso a essas leituras (MÁRIO, 2022).

A partir do exposto, podemos inferir que tanto Florbela quanto Mário intencionam em suas orientações pedagógicas a dinamicidade nos eventos de leitura e a maior participação do aluno-leitor nessas atividades, já que, em suas assertivas, Florbela salienta que “Principalmente, [...] sejam dinâmicas, [...] que possam levá-lo a refletir, interagir”; já Mário acentua que “se bus[que] com essas atividades [...] fazer com que o aluno socialize mais [...]; atividades mais atrativas que [os] envolvessem mais [...]”. Nessa perspectiva, ambos demonstram que seus direcionamentos orientativos para o planejamento das situações de leitura, estando alicerçados na concepção interacional/discursiva, visam um leitor ativamente envolvido no ato de ler, que, segundo apontam os interlocutores, seja capaz de ‘interagir’, ‘refletir’ e de ‘socializar’.

Outrossim, percebemos que a coordenadora Florbela ao afirmar que “[as atividades eram planejadas com a finalidade de] despertar no aluno o interesse pela leitura, e realmente colaborar para que sejam leitores críticos”, sinaliza o propósito de desenvolver o gosto pela leitura e de formar alunos-leitores. Já o coordenador Mário, argumenta que “os alunos pudessem ler e se expressar mais, pudessem dizer aquilo que entendem, que pensam sobre o mundo”, sugerindo ações planejadas com fins de propiciar ao aluno-leitor circunstâncias de diálogo e de expressão autônoma acerca do lido, tendo em conta sua leitura de mundo. Ou seja, tanto na

primeira, quanto no segundo, notam-se pretensões que consolidam os princípios dialógico-discursivos, uma vez que implicam uma postura educacional singularizada, na qual a linguagem é concebida como espaço de constituição de relações sociais, de encontro entre sujeitos (GERALDI, 2004).

Nessa esteira de reflexões, os argumentos dos coordenadores ratificam as intencionalidades enunciadas pelos professores e aquelas materializadas nas sequências didáticas propostas, pois, se fez necessário alinhar-se intenção e *práxis* pedagógica, tendo em conta as finalidades pretendidas na ação mediadora das práticas de leitura, em função das reais necessidades dos educandos. Isto porque, a reconfiguração das práticas escolares de leitura, visando a educação de leitores críticos, “[...] deve apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não há mudança concreta” (SILVA, 1991, p. 47-48).

4.3 Estratégias mobilizadas via mediação pedagógica das práticas de leitura

Com o propósito de redesenhar a mediação pedagógica que se estabelecia nas práticas de leitura em uso no contexto da pesquisa, cujas representações prescindiam da interação e das estratégias necessárias ao processo de participação do leitor e de sua compreensão em torno do objeto lido, operacionalizamos na Sequência Didática 3: Romance no Ar, condições didático-pedagógicas que favorecessem tanto a ação mediadora do professor, como também a dinâmica de apropriação dos discursos lidos/ouvidos. Nessa perspectiva, exploramos o gênero romance, expandindo-se as possibilidades de sua compreensão mediante a intertextualização com outros objetos culturais (música e resenha), oportunizando-se o entendimento e apreciação via práticas de leitura e de compartilhamento sugeridas no percurso metodológico, conforme se apresentam no quadro 7.

Quadro 7 – Sequência Didática 3: Romance no Ar

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura	NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Reconstrução das condições	<i>Antes da leitura</i>

de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica Relação entre textos	Estratégias de antecipação: 1. Resgate dos gêneros trabalhados nas aulas anteriores (poema e reportagem): - Quais gêneros textuais foram lidos nas propostas anteriores de leitura? Como se diferenciam esses textos? - Esclarecimentos aos discentes sobre algumas diferenças quanto à estrutura, finalidades e campos de atuação humana em que são produzidos e compartilhados esses gêneros. 2. Convite aos estudantes para ler um outro gênero textual artístico-literário: O romance (fragmentos); acrescentando que este, diferentemente do poema, é um texto narrativo. 3. Comunicação da proposta de prática de leitura “Romance no ar” com auxílio do projetor 4. Explicação aos discentes em torno das etapas e procedimentos que realizarão para a leitura e compreensão do gênero proposto 5. Socialização dos objetivos/habilidades que serão perseguidas na proposta de leitura 6. Mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero: - Você já leu um romance? Quem era o autor? Sobre o que tratava essa narrativa? - E o que seria um romance? Em que suporte podemos encontrá-lo? - Destaque de algumas características sobre o gênero romance, relacionando com outros gêneros narrativos supostamente já conhecidos pelos alunos, como conto, fábulas, crônicas... - Retomada da reportagem lida em aulas anteriores, mostrando que os artistas modernos buscavam uma arte mais brasileira, que retratasse os problemas e a realidade local, com mais liberdade de expressão. Será que o romance que vamos ler, pode ser considerado uma obra moderna? 7. Elaboração de previsões sobre o romance a ser lido, sua temática e respectivo autor, a partir de reflexões em torno da canção “Capitão de Areia” (intertexto do romance, muito ouvida e compartilhada nas redes sociais e aplicativos): - Quem já ouviu, curtiu ou compartilhou a música “Capitão de Areia”? Vamos (re)vê-la? - Compartilhamento da música (vídeoclipe com cenas do filme baseado no romance – 3min) com auxílio do projetor - Mediação de diálogo sobre: Quem é o cantor ou artista dessa música? Quando foi lançada? Sobre o que trata a música? Por que esse tema? - Socialização e leitura do material de apoio com os alunos “Sobre a música” (ou acessar via internet), contendo informações sobre sua composição e intertextualidade com a obra de Jorge Amado, informando assim o título e o autor do romance (fragmentos) a ser lido - Ampliação do diálogo: Vocês sabiam dessa relação da música com o texto de Jorge Amado? - E sobre o autor de “Capitães da Areia”, quem foi Jorge Amado? Em que contexto produziu suas obras? - A/o professora/professor deve, neste momento, acessar o site https://www.jorgeamado.org.br/ para compartilhar breves informações sobre o autor, seu contexto de produção e suas obras (escritor baiano, modernista do século XX, escreveu entre as décadas de 30 e 70; algumas obras mais relevantes, incluindo “Gabriela, Cravo e Canela”, “Tieta do Agreste”, já exibidas em minissérie e novela pela Rede Globo de Televisão); ou socializar essas informações oralmente, na falta de internet
HABILIDADES	
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas [...] entre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas [...], utilizando formas de expressão como trailer honesto, vídeo-minuto, entre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e	

mediáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., [...].	- E sobre o romance 'Capitães da Areia', que situação ou realidade brasileira é abordada nessa obra? (suscitar hipóteses com base nas imagens exibidas no videoclipe da música, sua relação com a letra da canção, e com o romance a ser lido) - Inferência acerca do sentido da palavra capitão: O que seria um capitão? E qual o sentido da expressão "capitão da areia"? - Apresentação de informações sobre a obra com auxílio do material sugerido Sobre o Romance "Capitães da Areia", disponibilizando cópia para cada aluno e compartilhando no projetor para leitura coletiva
MATERIAIS NECESSÁRIOS	
Texto impresso (fragmento do romance "Capitães da Areia") Computador Projetor de multimídia Música "Capitão de areia" (Videoclipe) Material impresso "Sobre o Romance" Resenha da obra (vídeo) Saquinho com subtópicos do texto Flyer (folheto) "Curtir e Comentar" Smartphone	8. Convite aos discentes-leitores a construir novas aprendizagens mediante a leitura e compartilhamento de alguns fragmentos correspondentes à primeira e terceira parte do romance "Capitães da Areia" - <i>Sob a lua, num velho trapiche abandonado, e Canção da Bahia, canção da liberdade</i>, respectivamente (fragmentos que possibilitarão leituras e reflexões em torno do cenário, dos personagens e do desfecho da narrativa) 9. Organização da turma em círculo para que façam a leitura do texto 10. Subdivisão da turma em quatro subgrupos com número de alunos igual ou aproximado: a/o professora/professor deverá passar um saquinho (contendo recortes de papel com o nome dos 4 subtópicos do texto) para que cada estudante retire um dos subtópicos 11. Localização e agrupamento dos alunos correspondentes a cada tópico no espaço do círculo (6 alunos em média para cada tópico) 12. Explicação aos discentes em torno dos fragmentos do romance que serão lidos, esclarecendo que estão divididos em 4 subtópicos, um para cada grupo: "O Trapiche" para o primeiro subgrupo, "Noite dos Capitães da Areia" para o segundo, "Família" para o terceiro e "Vocações" para o quarto grupo 13. Disponibilização da cópia do texto (subtópicos) para cada aluno, explicando que farão a leitura e posteriormente a contação e diálogo acerca dessas narrativas. <u>Durante a leitura</u> Estratégias de interpretação e processamento do texto: Roda de leitura: leitura, contação, reflexão 1. Leitura: - Em círculo, os alunos terão entre 20 a 25 minutos para ler, silenciosamente, suas respectivas partes do texto 2. Contação: - Após a leitura silenciosa, a/o professora/professor medeia a contação das narrativas - Inicia a mediação da contação da primeira parte (O trapiche): um aluno do grupo inicia, depois a professora pede que outro continue, e prossegue incentivando a participação de todo grupo e a escuta dos demais. - Da mesma forma, orienta a contação da segunda parte (Noite dos Capitães da Areia), depois da terceira (Família) e por fim a quarta parte (Vocações), estimulando o protagonismo dos leitores e a compreensão do lido - Se necessário, a/o mediadora/mediador questiona algum ponto importante que os estudantes deixaram de mencionar e os ajuda a retomar o texto 3. Reflexão: - Finalizada a socialização das narrativas, a/o professora/professor os convida a refletir sobre o lido,

	direcionando alguns questionamentos, com apoio do projetor, incentivando a retomada do texto quando preciso - O que mais chamou a atenção no cenário da narrativa? - E os personagens, o que dizer sobre cada um deles? - Quem são os “Capitães da Areia” na visão de Jorge Amado? (consolidação das inferências e hipóteses sobre a palavra ‘capitão’, sobre o título e a temática) - Que valores humanos, sociais e culturais podemos inferir a partir dos personagens e da situação narrada? (resgate de comportamentos e atitudes dos personagens) - Que outros questionamentos você faria sobre os textos lidos/ouvidos? - Vamos considerar o contexto da nossa comunidade, do nosso município: podemos notar alguma relação com a problemática e a situação apresentada no romance lido? Qual? Como enfrentar e superar essa realidade? 4. A/o professora/professor medeia o diálogo com a turma, viabilizando a interação com o texto e com a realidade dos estudantes a partir dos questionamentos expressos Depois da leitura Estratégias de ampliação da competência leitora: 1. Releitura e novas reflexões: - Exibição da resenha (em vídeo) acerca do romance “Capitães da Areia” - Questionamentos sobre o conteúdo do vídeo: O que chamou a sua atenção? Tem novas informações sobre o romance lido? Quais? - Esclarecimentos aos alunos que se trata de uma resenha crítica do livro “Capitães da Areia”, explicando que esta e a música apresentada inicialmente são intertextos do romance lido - Em que os intertextos se aproximam do texto principal? - Que efeito de sentido se produz a partir da resenha? (destaque de aspectos críticos presentes no vídeo) 2. Técnica Curtir e Comentar: - Elaboração de um Comentário, considerando a leitura e escuta do fragmento do romance “Capitães da Areia”, referências sobre o autor, e os intertextos apresentados - Disponibilização de material elaborado para este fim, e orientação aos educandos para que produzam o comentário individualmente - Depois da produção, a/o professora/professor sugere que os discentes compartilhem suas produções com um colega da turma e registrem com uma selfie a socialização com seu par - Para isto, poderá organizar duplas: pede que os estudantes que possuem o smartphone (apenas metade da turma, média de 12 estudantes) juntem-se com os que não o possuem; organiza as duplas, de modo que todos socializem suas produções e façam o registro fotográfico - A/o professora/professor orienta que as selfies produzidas por cada dupla sejam compartilhadas no grupo de WhatsApp da turma, a fim de que todos leiam as produções de cada leitor-autor 3. Outras alternativas: - Indicação aos alunos e/ou acesso ao site para mais informações sobre o autor Jorge Amado e suas obras: https://www.jorgeamado.org.br/ - Planejamento de outras leituras: proposição da leitura capitulada de uma obra (romance) regional ou local e seu
--	--

	compartilhamento em roda de leitura. Pode dividir os capítulos por dupla para a realização da leitura e em aulas posteriores organizar a roda de leitura para compartilhamento e interlocuções.
AValiação da Aprendizagem	
A avaliação deverá ocorrer no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos: - Conhecimentos prévios mobilizados em torno do gênero e da temática - Participação e desempenho no percurso da roda de leitura, na contação e nas reflexões - Realização de inferências e construção de sentidos em relação ao objeto lido e seus intertextos - Manifestação e sistematização das impressões sobre o lido na elaboração do comentário	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em vista dos subsídios tomados em conta, a ‘Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção [do texto]¹⁵’ (como primeiro objeto de conhecimento), a se concretizar sobretudo nas estratégias de antecipação aqui propostas, corresponde à necessidade de contextualização do objeto e do evento de leitura. Por outro lado, ‘Apreciação e réplica’¹⁶ (segundo objeto de conhecimento a ser tomado em conta), articula-se à necessidade de que o leitor, interagindo com o objeto de leitura, o interprete e compreenda responsivamente (BAKHTIN, 2016), segundo se propõe nas estratégias que se efetivam durante e após o ato de ler.

Já em ‘Relação entre textos’ (terceiro objeto proposto) busca-se responder às ausências com respeito à leitura e comparação de textos e intertextos, condição fundamental para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do leitor em formação (KLEIMAN, 2016); dinâmica empreendida mediante a relação dialógica entre o gênero musical, o romance e a resenha, via estratégias que se desenvolvem nas distintas etapas da leitura.

Assim sendo, sugerimos a ‘Roda de Leitura’, no intuito de corresponder à escassez de práticas de reflexão e compartilhamento do lido (BRASIL, 2018); estratégia que favorece o processo de interação entre os sujeitos-leitores e destes com os textos. Além disso, para depois da leitura, propõe-se a (re)leitura do intertexto ‘Resenha’ e a técnica de ‘Curtir e Comentar’, pelas quais são oportunizadas experiências de interdiscursividade e de responsividade próprias da leitura como processo discursivo (BAKHTIN, 2016).

¹⁵ Objeto de conhecimento indispensável em todo evento de leitura. Revisitar página 89.

¹⁶ Substancial nas práticas de leitura, refere-se ao ato de interpretar e compreender o objeto lido. Rever página 98.

‘Inferir o sentido de uma palavra ou expressão’¹⁷ (como primeira habilidade) torna-se necessário dadas as limitações dos estudantes-leitores nesse quesito; já ‘Inferir informações referentes aos valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários [...]’ (como segunda) se sugere pela necessidade de desenvolver-se habilidades de inferência, pelas quais o leitor constrói novas representações sobre o lido (KOCH, 2021). Tais ações se materializam pelas inferências referentes ao tema e aos sentidos da expressão ‘capitão/capitão da areia’ no contexto do romance lido, como também pelas análises e interlocuções engendradas em todo o percurso da atividade leitora.

Por outro lado, se ao ‘Participar[-se] de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, [...]’ (como terceira habilidade), intenciona-se corresponder às notadas ausências dessas práticas, como formas de interação social e de apreciação do lido (BRASIL, 2018; MARANHÃO, 2019), cujas vivências viabilizam-se mediante a ‘Roda de Leitura’ e a técnica de ‘Curtir e Comentar’ aqui sugeridas; ‘Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade [...]’ (como quarta habilidade) se inclui pela escassez de práticas dessa natureza, no intuito de alargar-se as experiências leitoras e as possibilidades de diálogo com os objetos culturais, posto que, as análises referentes à intertextualidade e aos seus efeitos são fundamentais no processo de construção de sentidos e de compreensão do lido (KOCH; ELIAS, 2007).

Assim, em diálogo com os elementos considerados no itinerário da sequência didática em pauta, buscou-se materializar a mediação pedagógica via estratégias que favorecessem, por um lado a relação mediador-mediado, por outro a interação leitor-texto e a respectiva compreensão, preconizadas pela perspectiva interacional discursiva da leitura, visto que, ditas práticas escolares pressupõem estratégias didáticas em consonância com a perspectiva teórico-metodológica adotada pelo professor, que estimulem a participação dos discentes-leitores e a construção de novos sabres (MOURA; MARTINS, 2012). Isto posto, se faz pertinente analisarmos as reflexões dos sujeitos interlocutores via entrevistas após o percurso colaborativo de formação e de construção de ditas sequências.

¹⁷ Revisitar página 89.

Para verificarmos as estratégias aplicadas nas práticas de leitura via mediação pedagógica, indagamos aos professores/as sobre como a definiam e de que maneira a estabeleciam, posto que a mediação pedagógica — ação contínua de intervenção intencional e planejada que, configurada na interação entre sujeitos, promove transformação e desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997; MEIER; GARCIA, 2007). Nessa perspectiva, estas questões são basilares para análise e compreensão das práticas de leitura mediadas no universo escolar e suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem.

Como respostas a nossos questionamentos a professora Adélia e o professor Josué argumentaram que:

A mediação pedagógica é... um suporte. [...]. E esse suporte também é incentivo, isso é muito importante para [o aluno]. Ele pode estar com aquela dúvida, estar com dificuldade[s], então eu tenho que tá dando as mediações para que [...] consiga... abrir caminhos pra ele, né, pra que[...] consiga realmente aprender. [...]. A gente vai estimulando, questionando e, assim, o aluno interage mais nas atividades (ADÉLIA, 2022).

Eu tenho lido muito sobre isso, inclusive o livro da Solé que você doou. Ela fala muito sobre a importância do mediador, como ele pode ajudar na construção do conhecimento, isso dentro da perspectiva interacionista. Porque o segredo, se é que há, ele está no processo, [...]. Então, quando eu vou para a aula eu sempre tento, como eu disse, passei a fazer: discutir com cada aluno, de maneira individual. Claro, há a explanação coletiva e depois eu abro espaço para perguntas (JOSUÉ, 2022).

Com base no exposto, podemos perceber que Adélia, ao dizer que “A mediação pedagógica é... um suporte. [...]. E esse suporte também é incentivo”, o supõe com a ideia de apoio, de condição necessária à aprendizagem dos alunos. Esta percepção coincide com a de Josué, que ao afirmar que “Ela [Solé] fala muito sobre a importância do mediador, como ele pode ajudar na construção do conhecimento”, considera que ‘ajudar’ é o papel do mediador, reiterando tal entendimento.

Além disso, no que Adélia enfatiza que “A gente vai estimulando, questionando e, assim, o aluno interage mais nas atividades”, e Josué ressalta que “há a explanação coletiva e depois [abre] espaço para perguntas”, evidenciam-se o estímulo, o diálogo e o questionamento como condições basilares para estabelecer-se a mediação pedagógica, já que esta consiste num processo de interação entre sujeitos (MEIER; GARCIA, 2007). Por outro lado, “No contexto interacional, pensar no que perguntar e em como perguntar ajuda o aluno a construir hipóteses sobre

determinado conceito ou tema, além de organizar [os] argumentos necessários” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 92).

Outrossim, perguntamos sobre que estratégias são incentivadas na mediação de ditas práticas para a compreensão do texto, uma vez que os encaminhamentos didático-pedagógicos são meios para compreensão do lido; estratégias que se constituem em ações implementadas para alcançar os propósitos da leitura (SOLÉ, 1998; 2003) e são determinantes para análises e intervenções em torno das práticas de leitura escolarizadas.

Como respostas a nossas indagações, os docentes Adélia e Josué nos disseram que:

Eu gosto muito de fazer assim com eles, digo, é... vocês vão ler esse texto. Deixo-os [...] fazerem a leitura sozinhos, depois eu leio com eles, ou leio sozinha em voz alta. Aí eu uso muito a oralidade, perguntando de forma individual, [...] E se fosse você, como você escreveria? O que você ia modificar no texto? Para que se sintam mais envolvidos, [...], como autores também. Outras vezes, eu mando... eu digo pra eles tentarem fazer, escrever um texto, usando o mesmo título, o mesmo tema do texto trabalhado (ADÉLIA, 2022).

Para ajudá-los a entender os textos, a compreender melhor, geralmente eu utilizo perguntas genéricas, por exemplo: Qual é o tema do texto? Qual a crítica? e vou dificultando. Eu tenho trabalhado muito as informações explícitas e [depois as] implícitas, [...], tentando inferir as ideias, tentando fazer com que todos acompanhem o raciocínio. O que me levou a trabalhar assim também foi os níveis de leitura dos alunos, as dificuldades que eles demonstraram (JOSUÉ, 2022).

Do exposto, depreendemos que Adélia ao afirmar que “Deixo-os [...] fazerem a leitura sozinho, depois eu leio com eles. Aí eu uso muito a oralidade, perguntando de forma individual, [...] digo pra eles tentarem fazer, escrever um texto”, destaca a prática da leitura individual e coletiva, seguida de questionamentos orais protagonizados pela professora, ou de uma produção escrita a partir do título/tema trabalhado, como estratégias para o desenvolvimento das atividades leitoras. Já Josué, ao dizer que “geralmente [...] utiliz[a] perguntas [...] trabalha[n]do muito as informações explícitas e [depois as] implícitas, [...], tentando inferir as ideias”, demonstra que também faz uso das interpelações ao respeito do lido; contudo, manifesta preocupação em explorar, para além dos explícitos, os não ditos do texto, em razão das dificuldades dos discentes-leitores na habilidade de inferência.

Nessa lógica, as reflexões dos interlocutores, no que tange à mediação, reiteram as proposições da sequência didática em tela, transcendendo as condições

em que eram mediadas as práticas de leitura na escola campo, haja vista que careciam de estratégias de compreensão leitora e da devida interação entre os sujeitos envolvidos no ato de ler. Entretanto, notam-se permanências referentes às estratégias, ao mencionarem, além da leitura silenciosa e oral, os questionamentos e a escrita de textos como procedimentos comumente aplicados, mantendo-se ausentes as estratégias de antecipação/contextualização que precedem o encontro com o texto, as quais constituem um dos pontos fundamentais do ato da leitura (LERNER, 2007). A não ser quando Josué se adianta e notabiliza em seu discurso o foco na prática de inferência dos implícitos, nas circunstâncias dos questionamentos dirigidos aos alunos sobre o texto lido, no intuito de corresponder às necessidades dos discentes. Nesse viés, Lerner (2007, p. 66) salienta que “[...], é imprescindível construir condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas, [e] é necessário tratar os alunos como leitores plenos para que eles possam começar a atuar como tais”.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, ao questionarmos sobre que estratégias são orientadas e aplicadas para a mediação das práticas de leitura na escola e como têm contribuído para a formação de leitores, nos disseram que:

A gente orienta muito no sentido de... desenvolver a leitura a partir de... de práticas inovadoras, né, de práticas mais dinâmicas. [...] Então são estratégias que levem esse aluno realmente, a desenvolver o hábito da leitura, que é o que, às vezes, é o mais difícil. Mas que ele possa, a partir dessas atividades dentro da sala de aula, [...] sair [...] com a vontade de querer, de aprender e sempre ler. Que... todo aprendizado parta da questão da leitura (FLORBELA, 2022).

As propostas, elas são exatamente voltadas para que o aluno possa refletir, participe do universo da leitura, que o aluno possa se sentir sujeito e capaz de interagir nas situações de leitura e também da escrita, e acabe desenvolvendo mais suas habilidades. Por isso, a gente sempre orienta o cuidado na escolha dos textos, na forma como esses textos chegam ao aluno, como o aluno é envolvido nesse universo e a relação com o que eles [...] estão vivendo, com o contexto do momento, que faz com que [...] se envolvam mais nas atividades (MÁRIO, 2022).

Do exposto, podemos verificar que tanto a coordenadora Florbela quanto o coordenador Mário consideram, em suas orientações, estratégias que favoreçam práticas de leitura mais interativas, visando a formação de um sujeito-leitor com maior intimidade com a leitura e com os textos, pois, a primeira refere-se a “práticas mais dinâmicas. [...] estratégias que levem esse aluno a realmente, desenvolver o hábito da leitura”; o segundo, de modo mais enfático, menciona que “o aluno possa refletir, participe do universo da leitura, [...] desenvolvendo mais suas habilidades”.

Nessa perspectiva, as reflexões dos coordenadores reiteram as proposições da Sequência Didática em voga, e coincidem com os argumentos dos professores no que concerne à mediação pedagógica; contudo, notam-se algumas discordâncias quanto às estratégias sugeridas, posto que seus propósitos de interação/reflexão do aluno-leitor destoam daquelas ditas e aplicadas pelos professores no contexto da pesquisa.

Assim, consideramos importante e necessário alinhar-se e aliar-se a prática pedagógica, particularmente na mediação dos eventos de leitura, às concepções e aos respectivos propósitos, a fim de que se materializem no chão da escola e repercutam na aprendizagem dos alunos, visto que, um projeto de desenvolvimento da cultura e, portanto, da leitura, precisa buscar técnicas para motivá-la, tendo em conta que esse ato envolve uma complexidade de objetivos, métodos e objetos, que essencialmente se articulam a um referencial teórico-metodológico (MORTATTI, 2001). De outro modo, aos intelectuais comprometidos com os interesses dos educandos — sobretudo das classes populares integrados ao sistema público de ensino —, lhes cabe a difusão de um novo referencial, forjando novos consensos, com vistas a ampliar as oportunidades de construção do conhecimento sistematizado (LIMA, 2000).

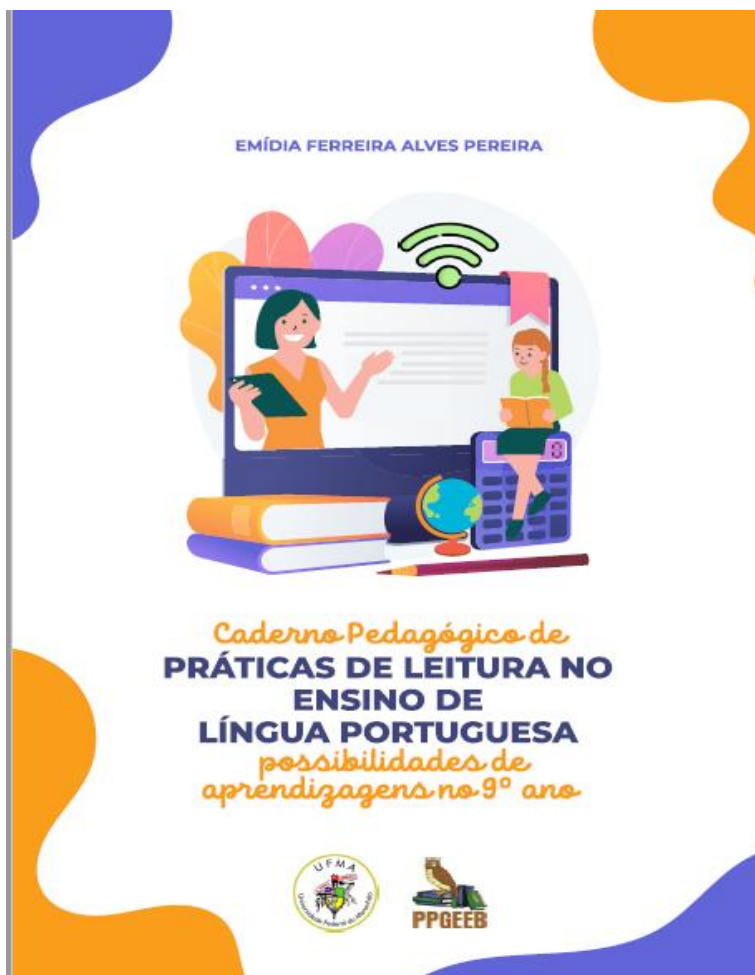
4.4 Proposta metodológica de mediação das práticas de leitura

A leitura é sempre lugar de produção de sentido, de compreensão e de troca; isto é, espaço de comunicação aberta onde se dá o encontro entre o homem e a realidade sociocultural (GOULEMOT, 2009; SILVA, 2011). Nessa lógica, compreendemos as práticas de leitura como formas de participação social e dinamização cultural, nas quais experienciamos, por um lado, a descoberta e a construção de conhecimentos, por outro, a partilha e disseminação de saberes, de valores e da própria cultura; diálogo incessante do leitor e de sua biblioteca de vida (GOULEMOT, 2009), com os múltiplos objetos de leitura e com o mundo. Essas interlocuções, demarcadas por princípios discursivos que protagonizam o papel do leitor, tornam possíveis novas aprendizagens.

É nessa perspectiva que pensamos o ‘Caderno Pedagógico de Práticas de Leitura no Ensino de Língua Portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9º ano’, como produto da pesquisa (Apêndice F), constituído de quatro Sequências

Didáticas que, sustentadas no princípio teórico-metodológico da discursividade (TRAVAGLIA, 2009; BAKHTIN, 2014), dialogam de forma colaborativa com as necessidades dos estudantes com respeito à leitura, e imprime novos olhares sobre a prática pedagógica e as possíveis mediações.

Figura 6 - Capa do Caderno Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Assim, no intuito de ressignificar e intensificar as práticas de leitura mediadas no contexto da escola campo, propiciamos nas sequências didáticas, para além da prática da leitura nas suas várias modalidades (intensiva ou extensiva/oral ou silenciosa), situações de interação e de responsividade do leitor via o exercício da oralidade, da escrita, ou mesmo de análise semiótica; isto é, operamos o princípio da discursividade, também, nas tramas das sequências didáticas: seja no diálogo entre diferentes práticas de linguagem; seja na correlação dos elementos que a compõem, e na forma como se imbricam nas mediações e nos fazeres discentes.

Com efeito, a exemplo das demais sequências didáticas apresentadas, que se fundamentam na dialogicidade da leitura, a Sequência Didática 4: Curiosidades da *Selfie*, propicia aproximações com o gênero Artigo de Opinião, mediante a temática ‘*selfie*’ inserida na realidade sociocultural dos educandos, intencionando-se engajá-los nas atividades leitoras propostas. Além disso, apresentamos o Vídeo-minuto, trazendo curiosidades e dados com respeito ao tema, aguçando interesses e motivações para as ações e interações a serem desencadeadas no percurso da leitura do texto, via estratégias que viabilizam o seu processamento, bem como a organização e divulgação de saberes, conforme nos demonstra o quadro 8.

Quadro 8 – Sequência Didática 4: Curiosidades da *Selfie*

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura	NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS
Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Apreciação e réplica	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. Resgate dos registros fotográficos produzidos na aula anterior: - Apresentação das <i>selfies</i> produzidas, com auxílio do projetor, sugerindo aos estudantes que apreciem as fotografias e os comentários compartilhados. - Convite aos discentes para ler, pesquisar e aprender mais sobre essa tecnologia – a <i>selfie</i>, por meio de um outro gênero textual: o Artigo de Opinião 2. Comunicação em torno da proposta de prática de leitura “Curiosidades da <i>Selfie</i>” com apoio do projetor 3. Socialização dos objetivos/habilidades que serão perseguidas na proposta de leitura 4. Mobilização de conhecimentos prévios sobre o tema: - Você costuma fazer <i>selfies</i>? Com que finalidade? - Você considera segura essa técnica de fotografar? - Você sabia que pessoas já perderam a vida por causa de uma <i>selfie</i>? Vamos conhecer alguns casos? - Compartilhamento do Vídeo-minuto Mega Curioso “As Quatro Mortes mais Estúpidas Causadas por <i>Selfies</i>” por meio do projetor - Mediação de reflexões a partir do vídeo: Alguém já experienciou alguma situação de perigo ou de insegurança por causa de uma <i>selfie</i>? - Mas, a final, o que é uma <i>selfie</i>? Em que situações você costuma produzi-la? (consolidação de informações sobre o significado da palavra “<i>selfie</i>” – autorretrato, e sua forma de produção) - Quando e como foi produzida a primeira <i>selfie</i>? - Convite aos discentes para novas descobertas sobre a <i>Selfie</i>, mediante a leitura de um artigo de opinião “<i>Selfie</i>: origem e significado”. 5. Ativação de experiências prévias sobre o gênero: - Você já leu ou já escreveu um artigo de opinião? Sobre qual
HABILIDADES	
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). (EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo” – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos. (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir	

marginalias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.	temática? - Com que finalidade esse gênero é escrito? 6. Breve explicação a respeito das características do gênero Artigo de Opinião e sua finalidade 7. Organização da turma em duplas para a leitura do artigo: Solicitação para que os alunos retornem às duplas com quem produziram a <i>selfie</i> (um aluno que possui o smartphone com outro que não tem) 8. Explicação aos discentes sobre os procedimentos para a realização da leitura do texto: leitura silenciosa, grifos das partes importantes: tema, significado e origem da palavra <i>selfie</i>, sua história...; diálogo com seus pares sobre pontos destacados, anotações individuais no caderno de informações que considerar interessante, ou de perguntas que desejarem fazer sobre o lido 9. Disponibilização do texto impresso para cada dupla.
MATERIAIS NECESSÁRIOS	<i>Durante a leitura</i> Estratégias de interpretação e processamento do texto:
Vídeo-minuto Mega Curioso “As Quatro Mortes mais Estúpidas Causadas por Selfies” Computador Projektor de multimídia Texto impresso (Artigo) Internet Smartphone Caderno do aluno Barbante para o varal Folha padronizada para o resumo	1. Leitura silenciosa: - Em dupla, os alunos terão entre 25 a 30 minutos para ler o artigo, fazendo os grifos e anotações pertinentes 2. Diálogo com seu par sobre os grifos e registros do caderno 3. Ampliação do diálogo: - Após esse primeiro momento de leitura em dupla, a/o professora/professor medeia as interlocuções com a turma - Solicitação às duplas para que compartilhem algum registro, curiosidade ou questionamento, a partir da leitura e dos diálogos com seus pares - Mediação das interações entre os discentes-leitores, auxiliando-os na busca de possíveis respostas, ou de novos pronunciamentos diante do discurso do outro; importante oportunizar a manifestação de cada dupla, e otimizar o tempo de participação. <i>Depois da leitura</i> Estratégias de ampliação da competência leitora: 1. Sintetização e sistematização das ideias: - Elaboração de um resumo do texto, com base nas informações destacadas e registros do caderno - Orientação para que os discentes-leitores-coautores utilizem expressões como: “em primeiro/segundo/terceiro lugar”, “por outro lado”, “dito de outro modo”, isto é”, “por exemplo”, para auxiliar na sistematização das informações no resumo - Construção do resumo no caderno, individualmente - Durante a escrita, a professora/professor deverá movimentar-se pela sala, observando as produções e auxiliando-os, quando preciso. 2. Divulgação dos resumos produzidos: - Disponibilização de material para registro do resumo: folha padronizada - Exposição dos resumos em um varal “Curiosidades da Selfie”, organizado à frente da sala de aula 3. Proposição de novas leituras - Resgate do tema do texto e seu significado: Qual é o tema do texto lido? Qual o significado da palavra <i>selfie</i>? - Que outras formas ou técnicas de produção do autorretrato (<i>selfie</i>) você identificou no artigo? - Convite aos estudantes para acessar, via internet, alguns autorretratos de artistas famosos da arte plástica, entre eles Frida Kahlo (personalidade bastante divulgada nas redes sociais entre os jovens), perguntando sobre quem já a conhece ou já leu sobre - Indicação de endereço para acesso:

	https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-frida-kahlo/ - Exposição da página e respectivos autorretratos com apoio do projetor e dos smartphones - Visualização dos autorretratos disponíveis e leitura de informações sobre a artista e suas obras - Sugestão de outro endereço para visualização de autorretratos de Van Gogh ou de outros artistas que desejarem https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-vincent-van-gogh/
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
A avaliação deverá ocorrer no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos: - Conhecimentos prévios mobilizados em torno da temática e do gênero - Participação e desempenho no percurso da leitura, na interpretação com auxílio das semioses, na realização dos grifos, das anotações e do diálogo com seus pares. - Sistematização e síntese das ideias na elaboração do Resumo, utilizando-se das pistas linguísticas	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nessa esteira de subsídios, integrado às atividades projetadas para o antes, o durante e o depois do ato de ler, ‘Estratégias e procedimentos de leitura’ (como primeiro objeto de conhecimento) coaduna com a necessidade de orientação a esse respeito para auxiliar o discente-leitor no processo de recepção, de significação e de compreensão do objeto lido (SOLÉ, 1998) nas diferentes etapas da leitura.

Por sua vez, ‘Relação do verbal com outras semioses’ (como segundo objeto de conhecimento) corresponde às dificuldades observadas nesse âmbito, assim como à carência de gêneros textuais que privilegiassem o uso da linguagem tanto na forma verbal quanto não-verbal; pois, é pela relação e articulação entre elas que se constroem os sentidos de textos dessa natureza (ANTUNES, 2009; BRASIL, 2018), viabilizando-se nas estratégias de antecipação e de ampliação da competência leitora, através da leitura do vídeo-minuto e dos autorretratos. Já com respeito à ‘Apreciação e réplica’¹⁸ (como terceiro objeto) refere-se à necessidade de o leitor estabelecer interlocuções, refletindo e (re)criando o objeto lido, segundo se propõe nas estratégias durante e após o ato de ler: leitura com grifos, diálogo com seus pares e elaboração de resumo.

É nesse sentido que buscou-se propiciar estratégias que, para além da ‘Leitura silenciosa’ e do reconhecimento de informações relevantes expressas na superfície textual, facultam o diálogo em torno do objeto lido e deste com outros

¹⁸ Substantial nas práticas de leitura, refere-se ao ato de interpretar e compreender o objeto lido. Rever página 98.

objetos culturais, avançando-se, assim, do processo de constatação para um ato de reflexão e transformação/recriação, em um proceder aberto e partilhado (SILVA, 1991), mediante a construção do ‘Resumo’ (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998, CANTALICE, 2004) e sua divulgação através do ‘Varal Curiosidades da *Selfie*’.

Por outro lado, se ‘Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso [...]’ (como primeira habilidade a ser considerada), aliada ao segundo objeto de conhecimento, se refere às dificuldades constatadas nas circunstâncias de leitura e de interpretação dos textos multimodais, que conjugam linguagem verbal e não verbal (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017) — prática forjada aqui via estratégias de antecipação e de ampliação da competência leitora, por intermédio da leitura do vídeo-minuto ao apresentar o tema, como também dos autorretratos; o fato de ‘Utilizar[-se] pistas linguísticas [...] para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos’ (como segunda habilidade), intenciona responder às limitações dos discentes-leitores em estabelecer relações logico-discursivas marcadas por palavras na superfície do texto, que constituem um sentido e uma função comunicativa no contexto (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017). Exercício que se materializa através da sistematização das informações na elaboração do ‘Resumo’.

Já ‘Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, [...]’ (como terceira habilidade) corresponde à necessidade de aprender-se estratégias de leitura para a busca de informações e para a sua sistematização, um dos modos de interlocução entre leitor e texto (GERALDI, 2004) que facilita a dinâmica de apropriação do objeto lido; ação incentivada no ato da leitura, com vistas a garantir-lhes subsídios necessários para a produção do ‘Resumo’.

Assim, tendo em conta os parâmetros aos quais se articula a sequência didática em análise, buscou-se, em consonância com os princípios interacionais discursivos da linguagem, explicitar e operacionalizar, objetos, intencionalidades, habilidades e estratégias que, dialogando com as necessidades dos educandos, favorecessem a significação das práticas de leitura e a consequente formação de alunos-leitores; isto é, viabilizassem o resgate da natureza interativa, e portanto social da língua, permitindo-lhe ao sujeito-leitor a reflexão crítica e a ressignificação da linguagem no ato da leitura (KLEIMAN, 2016). Isto posto, nos convém analisarmos as reflexões expressas pelos sujeitos interlocutores ao respeito da

proposta metodológica de intervenção, nas circunstâncias do diálogo estabelecido via entrevistas.

No intuito de avaliarmos a proposta metodológica elaborada colaborativamente com os professores e coordenadores, para a ressignificação das práticas de leitura e para a formação de leitores, interpelamos os/as professores/as sobre como as reflexões nos encontros formativos poderiam ter colaborado com a prática pedagógica de cada um, sobretudo na mediação; visto que reflexões profundas e contínuas forjadas a partir da realidade escolar com respeito ao significado de ensinar e aprender a ler poderão dar-nos bases para favorecermos aprendizagens funcionais e, portanto, significativas da leitura (SOLÉ, 2003). Desse modo, entendemos que os pressupostos teórico-práticos articulados às situações concretas de leitura em pauta nos momentos de intervenção formativa junto aos docentes são subsídios primordiais para uma *práxis* pedagógica consciente e transformadora.

Como respostas aos nossos questionamentos, os professores Adélia e Josué argumentaram que:

A gente não tinha aquela segurança, e quando vem uma mediação dessa pra gente, ajuda a melhorar o planejamento, a nossa prática, né? Algumas a gente já colocava realmente em prática, mas de uma forma que não era tão clara. [...]. Então, foi algo fortalecedor, porque a gente só teve a crescer, em termos de... da prática pedagógica, da reflexão do que nós fazemos; ajudou bastante no aspecto da leitura, porque a gente viu de várias formas as várias metodologias, pra que ler, por que ler, né? A forma de... como trabalhar a leitura, a gente viu que tem outros caminhos, que a gente pode seguir (ADÉLIA, 2022).

Eu passei praticamente a entrevista inteira, falando dessas contribuições. Primeiro, a maneira de ver o ensino, de enxergar a sala de aula, porque, agora, a minha concepção sobre a aula de Português parte também dos encontros que eu tive com você e, também, de orientações da própria universidade pra minha mediação. Ela consiste na ideia de que eu preciso, enquanto professor, preciso compreender os meus alunos e, a partir disso, tecer uma metodologia. [...]. Eu tenho buscado estimular mais, falar menos e ouvir mais os alunos. Tenho me preocupado muito com isso, com a interação deles... (JOSUÉ, 2022).

Com base no exposto, podemos perceber que Adélia ao afirmar que “ajud[ou] a melhorar o planejamento, a nossa prática, [...] porque [...] viu de várias formas as várias metodologias, pra que ler, por que ler”, considera que as sessões reflexivas lhe possibilitaram condições teórico-metodológicas para o aprimoramento do trabalho pedagógico com a leitura, favorecendo-lhe mais clareza em torno das intenções e finalidades que atravessam tanto o ato de planejar como também a sua ação medidora. Josué, por sua vez, ao dizer que “a [sua] concepção sobre a aula de

Português [melhorou e que] [...] precis[a] compreender os [...] alunos e, a partir disso, tecer uma metodologia. [...] preocupa[n]do [-se] muito com a interação deles”, reconhece que através dos encontros formativos redefiniu a sua concepção em torno do ensino de Língua Portuguesa/leitura, compreendendo a importância de propostas metodológicas que correspondam às necessidades dos educandos e que propicie a todos a participação no ato da leitura.

Nesse sentido, tanto Josué quanto Adélia destacam a apropriação de pressupostos fundamentais para o processo de mediação das práticas de leitura, como contributos essenciais dos encontros formativos; saberes que lhes possibilitam novos olhares e fazeres, de modo que a formação do leitor não resulte, com efeito, como produto do acaso, pois, uma situação concreta de ensino [aprendizagem] requer a mobilização de saberes, de maneira que o professor justifique suas escolhas e corresponda às exigências do seu contexto de atuação (GAUTHIER, 2013). Portanto, uma situação real e significativa de leitura pressupõe, necessariamente, uma prática pedagógica articulada a fundamentos que reflitam na aprendizagem dos educandos.

Por outro lado, arguimos sobre a avaliação da proposta colaborativa de intervenção pedagógica e as possíveis contribuições, posto que, para além das reflexões sobre o ensino aprendizagem da leitura, se fez necessário sistematizar práticas envoltivas de ressignificação das experiências leitoras dos educandos, favorecendo-lhes condições concretas de produção (SILVA, 1998). Destarte, consideramos que o planejamento intencional ancorado em teorias e nas necessidades reais dos discentes são aspectos fundantes para a mediação pedagógica e para a significação da aprendizagem.

Como respostas a nossas indagações, a professora Adélia e o professor Josué nos disseram que:

Isso foi muito importante, a gente aprendeu também a dividir o tempo, o espaço, [...]. Ter sempre um olhar sobre o que eu posso fazer antes de ler o texto e buscar estratégias para o aluno colocar a leitura em prática e aprender com o que ele lê. Hoje a gente tem uma outra visão, eu tenho que tá sempre me perguntando por que essa proposta de leitura? Eu realmente precisava enxergar mais essas questões. Então, é uma proposta que vai ajudar bastante a melhorar a nossa prática e também a leitura dos alunos (ADÉLIA, 2022)

A proposta, ela veio fazer com que nós pudéssemos organizar mais as nossas aulas, intercalar as estratégias, tentar potencializar as habilidades dos alunos, isso ficou mais objetivo pra nossa prática, com toda certeza. A gente consegue tecer uma metodologia acompanhada de atividades para

chegar aos objetivos. Então, [...] ela teve como contribuição fazer com que a gente estabeleça, faça essa ligação com o meio que o aluno convive e trazer para dentro da sala de aula, porque a partir disso que ele vai dar uma importância maior e um significado para o conhecimento e para a leitura (JOSUÉ, 2022)

Do exposto, entendemos que tanto Adélia ao destacar que “Ter sempre um olhar sobre o que eu posso fazer antes de ler o texto e buscar estratégias para o aluno colocar a leitura em prática e aprender com o que ele lê”, quanto Josué ao enfatizar que “fazer com que nós pudéssemos organizar mais as nossas aulas, intercalar as estratégias, tentar potencializar as habilidades dos alunos”, reiteram em suas assertivas o entendimento acerca da importância de selecionar estratégias e adequá-las no percurso das atividades leitoras, pois, compete ao professor propiciar não apenas a aprendizagem em leitura, mas também orientar procedimentos que proporcionem a sua compreensão (CANTALICE, 2004).

Nessa perspectiva, ambos professores ressaltam a relevância dos procedimentos facilitadores do processo de mediação/interação; condições didático-pedagógicas necessárias para o aprendizado dos discentes-leitores, que viabilizam, por um lado a apropriação do objeto lido, por outro a consecução das finalidades pretendidas, tal como se intenciona na proposta metodológica em pauta.

Já com respeito aos coordenadores, ao respeito de como avaliavam os encontros formativos e a proposta metodológica de intervenção pedagógica e de que forma poderiam colaborar para ressignificação das práticas de leitura, nos responderam que:

Os encontros formativos foram riquíssimos em informação, em experiência também, pudemos rever alguns conceitos, algumas práticas, [...] todos os encontros foram muito bons, mas os que a gente experienciou as propostas, né, as sequências, foram muito interessantes. Assim, a gente percebeu o quanto elas irão contribuir, porque são sequências ricas de momentos de interação, que os alunos vão aproveitar muito e desenvolver mais as habilidades e competências na leitura; a gente percebe que a leitura vai ser um momento de prazer, não é essa leitura obrigatória que muitas vezes o aluno nem lê (FLORBELA, 2022).

Os encontros formativos foram, assim, um divisor de águas, [...], eles permitiram que a gente refletisse sobre coisas básicas que, talvez, já até falasse, trabalhasse, [...]. Causou, em mim, uma vontade de buscar mais, de analisar mais. Já a proposta metodológica de intervenção pedagógica [...] é muito positiva, porque ela foi justamente de acordo com as necessidades que foram verificadas na escola, [...] vai dar maior empolgação para o aluno, porque a gente tem ali algo que é diferenciado, é uma aula mais planejada, um trabalho por etapas, e o aluno tá inserido pela interação dele, seja de forma oral, ou escrita. Ele vai, com certeza, desenvolver mais as habilidades dele com um trabalho mais dirigido, com todos os passos. Isso é muito significativo para a obtenção dos resultados que se quer (MÁRIO, 2022).

A partir do exposto, podemos observar que tanto a coordenadora Florbela quanto o coordenador Mário referenciam os encontros formativos como oportunidades de reflexão e de revisão de conceitos e práticas, pois, se a primeira salienta que “podemos rever alguns conceitos, algumas práticas”; o segundo, pontua que “permitiram que a gente refletisse sobre coisas básicas que, talvez, já até falasse, trabalhasse”. Desse modo, suas interlocuções corroboram as intencionalidades com as quais se configuraram os encontros formativos, já que, o eixo fundamental do processo de formação do profissional da educação consiste no ato de refletir sobre a própria prática, visando interpretar, decidir e intervir em situações contextualizadas e únicas (IMBERNÓN, 2011).

Outrossim, ao mencionarem suas avaliações com respeito à proposta metodológica de intervenção pedagógica, Florbela enfatiza que “são sequências ricas de momentos de interação, que os alunos vão aproveitar muito e desenvolver mais as habilidades e competências na leitura”; ao passo que Mário ressalta que “a gente tem ali algo que é diferenciado, é uma aula mais planejada, um trabalho por etapas, e o aluno tá inserido pela interação dele”. Depreende-se de suas elucidações, considerações positivas ao respeito das sequências didáticas construídas, evidenciando-se sua natureza interativa/discursiva, o que favorece a participação do aluno-leitor e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora. Tais impressões dialogam com o dito pelos professores e ratificam o propósito de “pensar na reconstituição da fecundidade da leitura!” (SILVA, 2011, p. 112), segundo se pretende na proposta metodológica em análise.

Portanto, acreditamos na possibilidade de reconfigurar as condições de produção das práticas de leitura mediadas no contexto escolar, quando se leva em conta o processo de formação contínua dos docentes, o qual se apoia em princípios teóricos legitimados, mas também contextualizados com seus fazeres e os respectivos resultados na aprendizagem dos educandos. É nessa direção que, ancorados nas armaduras conceituais do interacionismo discursivo da língua(gem)/leitura, do texto/leitor, buscamos repensar as formas de experienciar o ato da leitura; ou seja, propiciar aos estudantes-leitores, circunstâncias pedagógicas que considerem a dinâmica histórico-social que envolve tanto o texto quanto o leitor, privilegiando-se a leitura como espaço da discursividade (ORLANDI, 2012); condição que alarga as possibilidades de compreensão do lido e, conseqüentemente, de aprendizagem e de formação de alunos leitores ativos e competentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À maneira de conclusão, reconhecemos ser a prática escolar da leitura, um mecanismo substancial para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos; seja por favorecer a dinâmica de apropriação da linguagem nos seus distintos modos e usos, seja pela possibilidade de construção e partilha de saberes. Isto é, se considerada a natureza dialógica da língua, a experiência do ato de ler constituirá, indiscutivelmente, espaço de interação, de participação social e, portanto, de aprendizado para o aluno-leitor em formação. Por isso, entendemos que, para além de ensinar a ler, a escola necessita incentivar e promover práticas cotidianas e significativas de leitura, que propiciem o consumo dos objetos culturais e colaborem para o aprimoramento da competência leitora dos educandos.

Nessa perspectiva, esta investigação nos oportunizou reflexões em torno das práticas de leitura experienciadas na realidade pesquisada, tendo em conta os subsídios teórico-práticos e sua dialética explicitada ou não na concretização de ditas práticas. As observações realizadas, assim como cada diagnóstico analisado, além dos diálogos estabelecidos junto aos interlocutores, nos permitiram verificações acerca das armaduras conceituais, como também das finalidades, intencionalidades e estratégias mobilizadas e operacionalizadas na mediação das práticas em uso e de suas conseqüentes implicações na formação leitora dos educandos. Desse modo, as constatações sinalizaram desafios tanto com relação à ação mediadora do professor quanto às habilidades leitoras dos discentes e seu devido engajamento no ato da leitura.

Assim, compreendemos que o objetivo de analisar as práticas de leitura no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano da Escola Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia segundo as concepções em uso pelos docentes de Língua Portuguesa ao respeito, e os modos de contribuir para a formação de leitores, nos possibilitou a análise e compreensão de aspectos fundantes do processo de ensino aprendizagem da leitura e de suas referentes práticas, para (re)pensar as intervenções possíveis que respondessem às necessidades constatadas.

Nessa esteira de subsídios analisados, com respeito às concepções de língua(gem), de leitura, de texto e de leitor que orientavam, tanto a mediação pedagógica dos professores quanto o comportamento leitor dos discentes, vimos que as experiências leitoras vivenciadas na escola eram predominantemente

marcadas por práticas de decodificação e de assimilação que, ao privilegiarem aspectos linguísticos e textuais do lido, limitavam as possibilidades de interação e de compreensão responsiva do leitor. Ou seja, tais práticas distanciavam-se da perspectiva dialógico-discursiva da língua(gem)/leitura, já que tomavam o texto/discurso como objeto a ser decodificado, assimilado ou reproduzido, longe do seu contexto de produção/recepção e sem o necessário diálogo com os conhecimentos prévios dos educandos.

Contudo, entendemos que em função das sessões reflexivas e de planejamento que se concretizaram no decurso da pesquisa colaborativa, notaram-se reflexões mais consistentes e alinhadas aos preceitos discursivos da leitura expressas nos discursos dos interlocutores via entrevista semiestruturada. Outrossim, buscou-se operacionalizar ditos princípios nas sequências didáticas que compõem o produto da pesquisa, ao propor-se práticas de leitura intermediadas por diferentes estratégias que favorecessem a dialogicidade com o objeto lido mediante a participação ativa do leitor. Por esse ângulo, compreendemos que as intervenções estabelecidas mediante categorias discutidas nos encontros formativos, para além de se explicitarem nas enunciações dos sujeitos interlocutores, possibilitaram a ressignificação de ditas práticas.

Já em relação às finalidades e intencionalidades das atividades leitoras mediadas no ambiente escolar, percebemos que eram comumente realizadas para fins avaliativos ou para a (re)produção de textos; outras vezes, destituídas de um propósito e de um sentido para o leitor, ficando silenciadas as intenções com que eram promovidas. Destarte, ao revisitarmos tais categorias por meio das entrevistas, notamos nas elucidações dos interlocutores uma tentativa de redimensionamento das finalidades do trabalho com a leitura e maior clareza de suas intencionalidades, já que, se evidenciaram, para além do entendimento acerca da necessidade de explicitar as finalidades e de persegui-las no ato da leitura, a preocupação em incentivar a prática do ler, tendo em vista o contínuo processo de formação de discentes-leitores críticos e competentes, segundo se intenciona na proposta de intervenção.

Em função das estratégias em uso via mediação pedagógica das práticas de leitura, verificamos que se ausentavam aquelas que precedem o encontro com o texto, as quais são cruciais para a contextualização do objeto e do evento de leitura, bem como para o engajamento do leitor nas atividades propostas. Além disso, a

leitura oral ou silenciosa seguida de questionamentos protagonizados pelo docente, eram os procedimentos comumente aplicados, encarecendo-se tais práticas de estratégias simultâneas e posteriores ao ato de ler, que favorecessem a interação e compreensão do lido. Dessa forma, o processo de mediação se dava com restrita interação dos educandos, limitando-os a acompanhar a exposição oral dos docentes aliada ao uso de textos impressos, da lousa, ou do projetor de multimídia, e ainda a responder aos seus questionamentos.

Entretanto, compreendemos que as reflexões desencadeadas nos encontros formativos em torno dessas categorias possibilitaram novos olhares sobre a *práxis* pedagógica, no sentido de repensar tanto a ação mediadora do professor formador de leitores, quanto a relação de interação e de participação do sujeito leitor a se estabelecer nos eventos de leitura. Assim, embora se percebam permanências no que tange às estratégias elencadas pelos docentes, como as perguntas orais e a produção escrita de textos, observamos que, nas enunciações constituídas via entrevista, os sujeitos colaboradores enfatizaram a relevância do diálogo e da mobilização de estratégias que, dinamizando as práticas de leitura, favoreçam a interação e reflexão crítica do sujeito-leitor, na medida em que viabilizam a compreensão do objeto lido.

Ademais, ao ter-se em conta as habilidades leitoras avaliadas nos Diagnósticos em uso, chegamos a concluir que os estudantes apresentaram maiores dificuldades em inferir informações e o sentido de expressões do texto, em estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por determinadas palavras, e ainda em interpretar textos com auxílio de material gráfico. Entendemos que tais limitações na competência leitora corroboram a natureza das práticas de leitura mediadas no ensino de Língua Portuguesa observadas na escola campo; ao privilegiar-se os aspectos linguísticos e textuais dos discursos lidos, se inviabilizam a realização de inferências, as quais demandam interpretações para além do dito na superfície textual.

Outrossim, a carência de estratégias de antecipação, que favorecessem a contextualização do objeto lido, bem como as recorrentes aulas de conhecimentos linguísticos dissociados de seus contextos/texto e de sua funcionalidade, se refletem nas limitações com respeito à compreensão das relações lógico-discursivas que se estabelecem nos discursos e colaboram para a construção de seus sentidos. Além disso, a escassez de práticas escolares de leitura e a necessidade de diversificação

dos gêneros e dos portadores textuais, notadas no *locus* da pesquisa, possivelmente limitam as condições de desenvolvimento da capacidade de interpretação dos discursos multimodais; posto que, a prática da leitura deve proporcionar aos leitores a apropriação dos múltiplos objetos culturais, tendo em conta as distintas formas de materialização da comunicação humana.

Nesse contexto, ao sistematizarmos as sequências didáticas que compõem o produto da pesquisa, buscamos a reconfiguração e a ressignificação das práticas escolares de leitura, mediante a operacionalização e a explicitação dos princípios discursivos da linguagem que necessariamente norteiam toda ação mediadora do professor, como também a postura e os fazeres discentes. Assim, redesenhando-se as finalidades/habilidades e as estratégias de compreensão leitora, em função das necessidades constatadas, consideramos a diversidade de gêneros do discurso e de temas que dialogam com o contexto sociocultural dos educandos, possibilitando-lhes participar responsivamente das referidas práticas, seja pelas estratégias sugeridas para o antes, seja por aquelas simultâneas e ulteriores ao ato da leitura.

Nessa lógica, entendemos que as práticas de leitura devidamente planejadas, alinhadas às necessidades e às condições do contexto de ensino aprendizagem, adquirem maior sentido e significado para os educandos, possibilitando-lhes a construção de novas aprendizagens, além de lhes favorecer a sua aproximação com o universo da leitura. Desse modo, acreditamos que a incursão por este trajeto, nos possibilitou, para além da compreensão das práticas de leitura em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos em uso, repensar formas outras de experienciá-las no espaço escolar, ancoradas no viés interacional/discursivo, em função do propósito de formar leitores ativos, responsivamente integrados às práticas de interação social.

Assim, ponderamos que o nosso objetivo foi alcançado, tendo em vista as reflexões que nos foram oportunizadas em colaboração com os sujeitos envolvidos, mediante as constatações e as intervenções engendradas no contexto da pesquisa; mas, sobretudo, pela possibilidade de trilharmos novos caminhos, construindo saberes e compartilhando experiências. Com efeito, reiteramos nossa crença em uma escola pública que, decerto, assegure às crianças e adolescentes o aprendizado da leitura e, para além disso, promova práticas significativas de leitura

no cotidiano escolar, fomentando aprendizagens e, por conseguinte, o desenvolvimento sociocultural dos educandos.

Nesse sentido, esperamos que as interlocuções aqui materializadas acerca das práticas de leitura mediadas no ensino de Língua Portuguesa possam ser experimentadas por outros educadores que comunguem do propósito de formar leitores, mediante o encontro significativo do leitor com o texto/discurso; ensejando-se, de um lado reflexões em torno da mediação das práticas engendradas no 9º ano, já que tal ação repercute no processo de formação desses leitores; de outro, a apontar para a relevância cultural da leitura e de suas práticas no processo de inserção e participação social do cidadão maranhense e brasileiro, posto que, o domínio da leitura e da escrita e seus respectivos usos constituem instrumentos de inclusão e de emancipação.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. - Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução: Paulo Bezerra. - São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**; tradução: Milton Camargo Mota. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BOTO, Carlota. Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir debate. **Jornal da USP**, mai. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/alfabetizacao-entre-o-metodo-fonico-e-o-construtivismo-a-necessidade-de-reconstruir-o-debate/>. Acesso em: 04 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Portaria Nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. - MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=67751>. Acesso em 11 mai. 2021.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 8, n. 1, pp. 105-106, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. A Leitura e os Leitores: entre Crenças e Atitudes. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAUJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (Orgs.). **História da Educação Comparada**: Discursos, Ritos e Símbolos da Educação Popular, Cívica e Religiosa. – Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. 2007, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2007.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (organizadoras). **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, M.S.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico** / Aline Vanessa Zambello (et al.); organizador: Thiago Mazucato. Penápolis: FUNEPE, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – 59ª. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** – 75. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente.** Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: E. Unijuí, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** – 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** – 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2019.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** Tradução: Cristiane Nascimento. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

HUMBOLDT, W. von. Form der Sprachen. *In*: HEIDERMANN, W.; WEININGER, M. J. (org.). **Humboldt: Linguagem Literatura e Bildung.** Florianópolis: UFSC, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília: Líber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In* IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antônio Machado (organizadores). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** 1ª ed. – 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** - 9. ed. Trad. Silvana Cabucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades.** 2010 Disponível em: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/presidente-sarney/panorama>. Acesso em 15 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB - Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 21 jan. 2021.

JOLIBERT, Josette. SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Tradução: Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**; tradução: Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 16. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. - São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. - São Paulo: Contexto, 2021.

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

KOPCKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 1, n. 2-3, pp. 59-67, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, Altemar. **A explicação da repetência e da evasão pelas vítimas do fracasso escolar: um estudo realizado no sistema de ensino de Alto Alegre do Pindaré**. São Luís: EDUFMA, 2000.

MARANHÃO. **Documento Curricular Do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)**. [S. l.]: FGV Editora, 2019.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. – Curitiba: Edição do autor, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura, Literatura e Escola: Sobre a Formação do Gosto.** – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da Leitura: do projeto à sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris [et al.] (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura.** – 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. – 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** - 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C. & FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil:** Ações, planos, programas e impactos. – 2. ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no contexto escolar. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** – 3ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. – 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler; tradução: Daise Batista. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. *In*: TEBEROSKY, Ana [et al]. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. – 18. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. - 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós- Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica. **Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. São Luís, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In* VYGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.; tradução de: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. – 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo I. 2.ed. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXOS



ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



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) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante

_____,
 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:

 _____.

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. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____/____/____

Profa. Dra. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
 Coordenadora do PPGEEB/UFMA



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA ENTREVISTA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se a(o) senhor(a):

_____ professor(a) de
Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino da Escola
Municipal Dom Ricardo Pedro Paglia, localizada no Distrito Três Furos, área rural do
município de Presidente Sarney – MA, este termo, o qual nos autoriza a entrevistá-lo
(a) e usar o material coletado por meio do registro da sua fala na pesquisa intitulada
“PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: possibilidades
de aprendizagens no 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dom
Ricardo Pedro Paglia” da autora Emília Ferreira Alves Pereira sob orientação do
professor Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos.

Na pesquisa serão observados os seguintes critérios segundo a
normatização 1996/96 do Conselho Nacional de Saúde:

- Todos os nomes serão mantidos em sigilo e os dados somente
serão utilizados com seu consentimento;
- Respeitar a liberdade de escolha em participar da pesquisa, dando-
lhe direito de desistir a qualquer momento;
- Utilizar o conteúdo das informações coletadas de maneira sigilosa;
- Garantir que os dados serão usados somente para este estudo;
- Diante disso, solicito sua preciosa participação nesta pesquisa.

Eu, _____ aceito
participar da pesquisa da mestrandia Emília Ferreira Alves Pereira de forma livre e
espontânea e com compromisso firmado neste documento.

São Luís, ____/____/____.

ANEXO C – DIAGNÓSTICO PILOTO 2021 (APLICADO PELA SEMED)



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE SARNEY
ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2021 Etapa I

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caro(a) aluno(a),

A Prefeitura de Presidente Sarney, por meio da Secretaria de Educação, quer intensificar o ensino oferecido a todos apesar deste momento de pandemia. Para isso, precisamos diagnosticar as suas habilidades e dificuldades de aprendizagem.

Você pode ajudar respondendo a esta prova.

Sua participação é muito importante.

Obrigado!

Nome do aluno (a): _____ Turno: _____

Nome da Escola: _____ Polo: _____

Data ____ / ____ / 2021

INSTRUÇÕES:

1. Preencha o cartão-resposta com seu nome completo, ano e turno em que estuda, e lembre-se de assiná-lo.
2. Cada questão tem quatro alternativas de resposta: (A), (B), (C) e (D) e **apenas uma delas** é correta.
3. Para cada questão marque a alternativa escolhida no cartão-resposta, preenchendo todo o espaço dentro do círculo correspondente, a lápis ou a caneta esferográfica azul ou preta (é preferível a caneta).



4. Marque apenas uma alternativa para cada questão. **Atenção:** se você marcar mais de uma alternativa, perderá os pontos da questão, mesmo que uma das alternativas marcadas seja correta.
5. Não é permitido o uso de celulares, tablets ou quaisquer outros equipamentos eletrônicos.
6. Os espaços em branco na prova podem ser usados para rascunho.
7. Ao final da prova, entregue-a ao professor junto com o **cartão-resposta** e a **Produção Textual**

1

QUESTÃO 01 - D1

Leia o cartaz abaixo para responder às questões 1, 2 e 3:



Fonte: www.min.saue.de.gov

De acordo com as informações acima, se a pessoa estiver fora de casa e tocou em objetos na rua, o que deve fazer?

- (A) Lavar as mãos quando chegar em casa.
- (B) Lavar ou higienizar as mãos com álcool imediatamente.
- (C) Apenas esfregar as mãos uma na outra.
- (D) Limpar as mãos na roupa.

QUESTÃO 02- D4

Por meio das informações anteriores, podemos dizer que a medida mais eficaz contra o Coronavírus, que se tem conhecimento hoje, é:

- (A) Promover reuniões e festas com amigos.
- (B) Cumprimentar as pessoas com abraços.
- (C) Fazer distanciamento social.
- (D) Evitar usar máscaras quando sair de casa.

QUESTÃO 03 - D6, D12

O assunto principal do cartaz é:

- (A) Narrar uma história para o leitor.
- (B) Divertir o leitor sobre as medidas.
- (C) Criticar as medidas de segurança.
- (D) Informar as medidas de segurança contra o coronavírus.

QUESTÃO 04 - D7

Leia o artigo a seguir para a questão 4 e 5:

Avanço da Covid-19 no Brasil assusta o mundo

Há algumas semanas, o Brasil anda na contramão do mundo, com alta de casos e mortes pela Covid-19. Além de nos custar milhares de vidas, essa tendência pode ter um alto preço econômico e diplomático. Aos poucos, todos os holofotes se voltam para a má gestão da pandemia por aqui, e os primeiros sinais são o fechamento de fronteiras para brasileiros. No pior cenário, o Brasil pode acabar sofrendo sanções internacionais e ficar isolado internacionalmente. Nas palavras do neurocientista Miguel Nicolelis ao jornal britânico *The Guardian*, "O Brasil é um laboratório a céu aberto para o vírus se proliferar e eventualmente criar mutações mais letais".

Neste episódio do **E Tem Mais**, Monalisa Perrone explica como a condução da pandemia no Brasil está tornando o país uma ameaça global aos olhos do restante do mundo. Na primeira parte, a infectologista Raquel Stucchi, membro da Sociedade Brasileira de Infectologia, avalia quais os riscos da variante brasileira P1 diante de outras, como a britânica e compara nosso ritmo de vacinação ao de outros países. Na segunda parte do episódio, o Carlos Gustavo Poggio, PhD em Relações Internacionais, fala do cuidado diplomático que ainda existe lá fora em relação ao Brasil e os riscos à imagem do país a longo prazo.

Fonte: <https://www.cnnbrasil.com.br/>

O assunto principal desse texto é:

- (A) A disseminação da Covid-19 no mundo.
- (B) O aumento do número de casos da Covid-19 no Brasil.
- (C) O número de casos de dengue no Brasil.
- (D) O aumento do número de casos da Covid-19 no mundo.

QUESTÃO 05 - D15

No trecho “No pior cenário, o Brasil pode acabar sofrendo sanções internacionais e ficar isolado internacionalmente.”

O termo destacado é uma conjunção sindética aditiva que expressa ideia de:

- (A) Conclusão
- (B) Explicação
- (C) Contradição
- (D) Adição

QUESTÃO 06 - D15

Observe a ilustração a seguir:



Percebe-se que os pronomes eu e mim foram empregados corretamente no cartaz acima. Marque a alternativa CORRETA quanto ao uso desses pronomes a seguir:

- (A) Gosto quando tem simulados de Português para mim fazer.
- (B) Estudar não é um problema pra eu.
- (C) Meus pais são uma inspiração para mim.
- (D) Há muitas tarefas para mim fazer.

QUESTÃO 07 - D15

Observe a tirinha de Armandinho a seguir:



Na frase “*Acendemos uma vela e meu pai pegou um livro.*” temos:

- (A) Período simples com uma oração.
- (B) Oração assindética.
- (C) Período composto por duas orações.
- (D) Período simples com três orações.

QUESTÃO 08 - D4, D18

Leia o informativo que segue para responder as questões 8 e 9:



A expressão “horários nobres” usada no cartaz indica:

- (A) Os horários em que o Facebook é mais acessado.
- (B) Os horários que as pessoas menos acessam.
- (C) Os horários que se deve evitar acessar o Facebook.
- (D) Horários de poucos acessos no Facebook.

QUESTÃO 09 - D5

Analisando o gráfico sobre os horários no Facebook, pode dizer que o dia de maior acesso foi:

- (A) Domingo
- (B) Segunda - feira
- (C) Terça - feira
- (D) Sábado

QUESTÃO 10 - D13

Observe a ilustração:



Percebe-se que pelas interrogações na imagem a senhora não entendeu a conversa entre os jovens. As palavras que eles usaram são exemplos de:

- (A) Gírias.
- (B) Linguagem formal.
- (C) Linguagem padrão.
- (D) Linguagem caipira.

APÊNDICES



APÊNDICE A – PAUTA DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

CRITÉRIOS PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE EM SALA DE AULA

- A LEITURA E SUAS PRÁTICAS (concepções mobilizadas, modalidades de práticas de leitura, frequência com que se realizam na sala de aula)
- O TEXTO (concepção, função, uso, forma de inserção e de exploração)
- O LEITOR (concepção, atuação e participação nas atividades leitoras)
- AS FINALIDADES DAS ATIVIDADES DE LEITURA (sua definição, clareza e significado para os sujeitos leitores)
- A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA (atuação docente, interação professor-aluno, instrumentos utilizados, fundamentos imbricados)
- AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA (quais e quando são incentivadas)



APÊNDICE B – FICHAS DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

DATA: 04/10/2021	TURMA: 9º ano B - 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 27	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 06 (de 14)
PROFESSOR(A): Josué	
COMPONENTE CURRICULAR: Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária	
EVENTOS/ATIVIDADES	
Primeira observação de aula na escola <i>locus</i>. Chegamos às 13h10min, cumprimentamos a gestora e os professores. Às 13h15min seguimos para a sala de aula acompanhada do professor Josué que, chegando, apresentou-nos aos discentes, dizendo que já havia falado da nossa presença na escola. Em seguida, os saudamos com um “Boa tarde!” e esclarecemos sobre o objetivo de estarmos ali. ✓ O professor afixou um cartaz no quadro, dizendo que teria uma proposta de leitura para a aula denominada “Momento Leitura”, contendo-o nove envelopes anexados e enumerados com fragmentos da crônica “Aprenda a chamar a polícia” de Luís Fernando Veríssimo; ✓ Em seguida, fez a chamada no meio de muitas ausências (08 alunos), já que, em razão dos protocolos sanitários recomendados no contexto pandêmico da Covid-19, a Escola campo estaria trabalhando com a metodologia de alternância de grupos, em que as turmas se fragmentaram em 2 subgrupos; ✓ Com os alunos sentados aleatoriamente, o professor explica que voluntariamente deveriam retirar o fragmento de um dos envelopes na devida ordem e lê-lo em voz alta. Então, iniciando pelo 1º, após a leitura do 3º fragmento, o professor faz um resgate dos fatos narrados até então, dando prosseguimento à leitura com os demais alunos, solicitando em alguns momentos que lessem mais alto e devagar para que todos acompanhassem e entendessem. ✓ Diferentemente dos cinco primeiros leitores que mostraram certa fluência, no sexto aluno certa limitação era evidente (lendo pausadamente e enfatizando as sílabas); mas ao ser orientado a ler mais rápido conseguiu mais entonação e velocidade. ✓ A leitura continuou até o 8º envelope (último fragmento do texto); porém no 9º, perguntas sobre o texto lido foram retiradas e lançadas pelo professor uma a uma (em voz alta) para a turma e estes, em sua maioria, as responderam. Perguntaram-se sobre os acontecimentos e personagens do texto, e, por fim, se gostaram da leitura, dirigindo-se o professor a um aluno em específico, que mesmo com resposta positiva não se soube justificar. ✓ Após, o professor retoma o conteúdo que estava sendo estudado (Encontros Vocálicos), destacando o conceito e alguns exemplos. A continuação, explica um novo assunto “Encontros	

Consonantais”, sem fazer qualquer relação com o texto lido anteriormente. No que o professor anota o conceito e exemplifica com palavras aleatórias; os alunos anotam no caderno e acompanham as explicações, respondendo quando interrogados, acrescentando-se na lousa outros dois novos conceitos: “Dígrafo” e “Dífono”. Durante a exposição, o professor questiona sobre os exemplos analisados, demonstrando a maioria entendimento. ✓ Em seguida, registra no quadro uma atividade com duas questões referentes ao conteúdo, para que os alunos anotassem e respondessem no caderno. Durante a resolução, o professor caminha entre as carteiras, visualizando-os. Por fim, se conclui a aula com a correção dos itens, escrevendo-se no quadro as respostas, conforme se lhes ia perguntando.	
DATA: 04/10/2021	TURMA: 9º ano A – 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 23	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 10 (de 13)
PROFESSOR(A): Adélia	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Dirigimo-nos até a turma a professora Adélia e eu. Ao chegar, a docente cumprimentou os alunos e nos apresentou. Assim, saudamos a turma e esclarecemos o porquê de estar lá. ✓ Em seguida os alunos foram chamados para o lanche e passaram cerca de 10 minutos. ✓ Ao retornarem, a professora entregou alguns livros paradidáticos (disponíveis na escola) para leitura. Cada um ao receber um exemplar do livro de literatura juvenil “A coragem das coisas simples” de Stella Maris Rezende, se lhes orienta que deveriam ler silenciosamente e tentar entender o texto, para expor o que compreenderam, e escrever ao respeito com o tema da <i>Coragem</i>. Nessa dinâmica, alguns alunos mostraram-se confusos e questionaram sobre o que deveriam escrever; se seria sobre um novo texto com o tema coragem ou relatando a compreensão do texto lido. Aí a professora tenta explicar mais uma vez, dizendo que deveriam ler e depois escrever um novo texto. ✓ Alguns alunos murmuravam que não sabiam fazer a tarefa, outros expressaram interesse para ler, porém demonstraram-se desmotivados para a escrita. ✓ Enquanto os alunos liam (em voz baixa e silenciosamente) e escreviam algo, a professora realizou a chamada, notando-se a ausência de três alunos daquele subgrupo que deveria estar presente. ✓ Depois, dirigindo-se à turma, sugeriu que os alunos verbalizassem o entendimento sobre o texto; contudo, eles não se manifestaram. ✓ A professora circula entre os alunos e vai sondando individualmente (em voz baixa), informações sobre os fatos, personagens e suas respectivas ações, até solicita a uma aluna que faça a leitura oral do texto produzido; a qual leu o texto “A coragem de ser feliz”, e em seguida lhe foram dadas algumas orientações sobre a pontuação e paragrafação do texto. Depois, conforme indicação da professora, outra discente fez a leitura do seu texto “A coragem do menino”, com um pouco mais de limitação na extensão do texto e na fluência da leitura, se	

comparada à primeira.	
✓ A docente comunica, ao final do seu horário, que os demais alunos deverão ler suas produções na próxima aula.	
DATA: 07/10/21	TURMA: 9º ano B - 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 27	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 08 (de13)
PROFESSOR(A): Renée	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Acompanhada pela professora Renée, dirigimo-nos até a sala de aula, às 13h20min; horário em que ela chegou à escola. Ao chegarmos à turma do 9º ano B, cumprimentamos os alunos e ela falou sobre a nossa presença. ✓ Em seguida, tratou de instalar os equipamentos (Datashow, computador) para dar início à aula. Enquanto posicionava os materiais foi dialogando com os alunos sobre as orientações deixadas em aulas anteriores para a produção de uma crônica (referente à Olimpíada de Língua Portuguesa em âmbito local), e solicita que fossem lendo oralmente as orientações (apenas lendo uma aluna!). Nessa dinâmica, retoma a explicação de cada um dos pontos ou passos principais para a escrita (em função da finalidade da crônica, do foco narrativo e do fato que será narrado, assim como dos possíveis temas e modos de narrar e de escrever, para além da linguagem utilizada e das etapas da escrita...), esclarecendo ao final, como se aplicariam na produção, no intuito de deixar claro o porquê da atividade e incentivar a sua realização. ✓ Os alunos quietos, pouco responderam aos questionamentos realizados durante a explicação; embora a professora tenha feito referência a algumas das crônicas tomadas como exemplo em aulas anteriores para apresentação do gênero, como “A última crônica” e “Cobrança”. ✓ Depois, a professora pediu que os alunos fossem sugerindo alguns temas possíveis de acordo com o tema gerador (O lugar onde vivo). Nessa lógica, somente uma aluna sugeriu “A menina estranha”; ao passo que os demais não corresponderam. Alguns dos alunos faziam “piada” com o nome ou com fatos da vida dos colegas. Na tentativa de ajudá-los, a professora registra na lousa alguns exemplos, mostrando-lhes possibilidades para a escrita sobre: “a pesca predatória e o comércio do pescado”; “o turismo no Rio Turi”; “a relação do homem com o rio”, entre outros temas que aludem a aspectos característicos daquele lugar. ✓ Em seguida, expôs e leu com a turma o fragmento de uma entrevista do cronista Antonio Prata com auxílio do Datashow, que tratava sobre o processo de produção de uma crônica, apresentando-lhes uma imagem com legenda que retrata uma cena cotidiana e solicitou aos alunos que lessem silenciosamente; apenas alguns, mostrando-se atentos, realizaram a leitura. ✓ A professora questiona sobre as reações e os sentimentos mobilizados a partir do lido e explica sobre como expressá-los na escrita da crônica, já que não houve resposta dos alunos. Depois, solicitou que anotassem nos cadernos as sugestões de tema registrados na lousa; enquanto o faziam todos os alunos, ela orientou que escolhessem seus temas e retomassem a produção. ✓ Duas alunas com a produção já iniciada levaram-na até a professora que, ao ler, teceu elogios e	

incentivou-as a continuarem; os demais começaram a escrever seus textos naquele momento, enquanto a professora circulava, dialogando e fazendo as intervenções individualmente. ✓ Quando finalizava o horário, lembrou a turma sobre a necessidade de conclusão da produção e estabeleceu data para a entrega das crônicas.	
DATA: 07/10/2021	TURMA: 9º ano D - 1h/aula
QUANTIDADE DE ALUNOS: 27	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 11 (de 15)
PROFESSOR(A): Renée	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Ao chegarmos, a professora cumprimentou a turma e nos apresentou. Saudamos os alunos e explicamos sobre o propósito de estarmos ali. ✓ Em seguida, perguntou sobre a produção da crônica que havia orientado em aulas anteriores e solicitou que retomassem a escrita. Ao perceber que entre os estudantes, havia um que pela primeira vez frequentava a sua aula, explicou-lhe sobre a proposta da atividade. Depois, de posse de uma crônica impressa, dirigiu-se ao aluno, solicitando-lhe que o lesse; o qual pronunciou algumas palavras, demonstrando dificuldades em ler. Nesse sentido, a professora disponibilizou outros textos e o orientou para que fosse lendo. ✓ Depois de algumas tentativas, o aluno, mostrando-se interessado em melhorar a própria leitura, foi até a professora e lhe pediu permissão para que levasse aqueles textos para a casa. A professora respondeu afirmativamente, incentivando-o a ler mais. ✓ Os demais discentes, resgatando seus textos já iniciados, procederam à continuação da escrita; ao passo que, a professora circulava pela sala, lia as produções e lhes ia orientando individualmente quando notava dificuldades. ✓ Depois, ao realizar a chamada, a docente constatou ausência de quatro alunos, observando-se também que alguns dos presentes ausentavam-se frequentemente das suas aulas. ✓ Entre os 11 presentes, uma aluna mostrou-se dispersa durante a aula, tentando conversar com a colega que sentava ao lado, demonstrando desinteresse pela produção. Ao ser advertida pela professora, reduziu a conversa; porém, continuava com dificuldades para se concentrar na escrita da crônica. ✓ Ao término, a professora estabeleceu para a próxima aula o período de conclusão e entrega das crônicas.	
DATA: 13/10/21	TURMA: 9º ano A – 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 28	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 07 (de 14)
PROFESSOR(A): Josué	
COMPONENTE CURRICULAR: Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Ao chegarmos à sala de aula, cumprimentamos os alunos, que atentamente nos responderam, permanecendo sentados em carteiras dispostas aleatoriamente - nem fila, nem círculo.	

- ✓ O professor realizou a chamada, notando-se sete alunos ausentes, metade do subgrupo¹⁹ que deveria estar presente naquele dia.
- ✓ Em seguida, solicitou a um discente que, considerando a escala de 1 a 28 (números correspondentes aos alunos na lista de chamada), indicasse um número. O professor, com um texto impresso à mão “As Amazônias”, chamou à frente da turma a aluna indicada, sugerindo-lhe que lesse oralmente apenas o título e o primeiro parágrafo. No que a discente lia com pouca fluência e em tom baixo, o professor perguntou aos ouvintes sobre o texto. Ao responderem que não haviam entendido, o docente orientou que a aluna repetisse a leitura. Ao passo que lia com maior desenvoltura e em tom mais alto, o mesmo questionamento se fez e foi respondido satisfatoriamente.
- ✓ À continuação, outra aluna foi indicada para que lesse o próximo parágrafo. Ao ler em voz baixa, o professor releu, questionando aos demais sobre o significado da expressão “água que não acaba mais” em uso no texto, respondendo apenas uma estudante.
- ✓ Depois, resgatando o conteúdo sobre “Fonema” iniciado em aulas anteriores, questionou ao respeito do conceito, chamando pelo nome a uma aluna para que lesse os referentes registros do caderno. Em seguida, registrou-se na lousa a palavra “ca.chor.ro”, analisando-se os fonemas. No que os alunos anotaram no caderno e, estabelecendo relação com esse conteúdo, apresentou-lhes o conceito de “Morfema”, ao analisar e explicar os termos “feliz”/“infeliz”/“infelizmente”, “capaz”/“incapaz”, entre outras palavras. Nessa dinâmica, interpela os alunos sobre a estrutura das palavras, seus morfemas e respeitantes sentidos, sem nenhuma relação contextual, ao passo que os discentes, em sua maioria, interagiam e anotavam os conceitos e exemplos no caderno.
- ✓ Entre os sete presentes, uma aluna parecia dispersa e não realizou os registros no caderno, mostrando-se desatenta e sem interesse no conteúdo. O docente dá prosseguimento aos registros e abordagens em torno do assunto. Após, recapitular-se os conceitos e exemplos dados (pelo professor) e reproduzidos pelos estudantes, estes demonstraram algumas dificuldades para compreendê-los apresentando-lhes o professor novos exemplos “gat”/“gata”/“gatinha”, além de outros, relacionando-os na tentativa de esclarecer as dúvidas.
- ✓ Ao concluir o horário, sinalizou que na próxima aula veriam outros morfemas e fariam atividades relativas ao conteúdo.

DATA: 14/10/2021	TURMA: 9º ano B – 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 27	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 06 (de 14)
PROFESSOR(A): Renée	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	

¹⁹ Em função das medidas de prevenção e de distanciamento social decorrentes do contexto pandêmico da Covid-19, as turmas estavam divididas em dois subgrupos de alunos, utilizando-se a metodologia de alternância de grupos durante a semana.

✓ Ao chegar à sala de aula, a professora cumprimentou os alunos, notando que haviam poucos presentes. ✓ Em seguida, fez a chamada, constatando-se oito ausências. Dialogando sobre a produção das crônicas (para a Olimpíada de Língua Portuguesa em âmbito local) que haviam iniciado em aulas anteriores, sinalizou que trouxera outras duas crônicas para leitura, entre elas uma intitulada “Meu ‘ranço’ de todos os dias”, de autoria de sua ex-aluna do 9º ano, semifinalista da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa do ano de 2019. ✓ Ao distribuir os textos impressos, pediu aos discentes que lessem silenciosamente a crônica “Meu ‘ranço’ de todos os dias”, sugerindo depois que fizessem a leitura oral, indicando uma aluna para que iniciasse e depois a outro para dar continuidade, enquanto os demais os acompanhavam. Reiteradas vezes a docente chamou-lhes a atenção para observarem a entonação e as pausas decorrentes da pontuação. ✓ Depois, dialogou acerca do lido e de seu contexto de produção, além do título e da respectiva autoria, questionando, ainda, sobre o episódio narrado, o foco narrativo, o tema e a visão da autora, na medida em que solicitava que destacassem no texto fragmentos e subsídios relativos a esses aspectos. Então, observando dificuldades referentes à distinção do foco narrativo, intensificou a explicação mediante análise de fragmentos da crônica em questão, com o auxílio da lousa. Em seguida, perguntou sobre possíveis elementos mencionados pela autora que referenciavam a cultura local, suscitando outros que poderiam considerar nas novas produções; marcas estilísticas que também foram apontadas como as figuras de linguagem em uso naquela narrativa. ✓ Após, convidou os alunos a realizarem a leitura do segundo texto “Boca de Badalo” (finalista da mesma Olimpíada), sugerindo-lhes que acessassem outros exemplos no portal da Olimpíada de Língua Portuguesa, ao passo que incentivava o uso da internet como ferramenta para ler e aprender. Na sequência, solicitou que uma aluna realizasse a leitura oral, a qual leu fluentemente, garantindo a escuta e acompanhamento da turma. A docente teceu alguns comentários sobre os indicadores alusivos ao tema, comportamentos do narrador e da personagem, ressaltando a simplicidade das narrativas e estimulando à continuação da produção de suas crônicas no que os alunos retomaram a escrita nos cadernos. ✓ Enquanto produziam, a professora circulava entre as carteiras, sentava-se ao lado de alguns alunos a fim de auxiliá-los na (re)escrita, dirigindo-lhes novas orientações, além de elogios e incentivos.	
DATA: 19/10/2021	TURMA: 9º ano A - 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 28	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 08 (de 14)
PROFESSOR(A): Adélia	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Ao chegarmos à turma do 9º ano A, a professora cumprimentou os alunos e solicitou-lhes que sentassem.	

✓ Em seguida, pediu que retomassem a escrita das crônicas para sua conclusão, visto que (segundo declarações da professora) já a teriam produzido em aulas anteriores, ficando para esta data a entrega. Os discentes foram chamados para o lanche, tomando-se, assim, cerca de 15 minutos da aula, e na medida em que retornavam, iam retomando os textos para concluí-los. ✓ No decurso da atividade, a professora circulava pela sala, pedindo silêncio a alguns alunos que insistiam em conversar. Um deles, por sua vez, manifestou-se dizendo estar com dor de cabeça, solicitando autorização da professora para a sua saída, sendo encaminhado para a gestora para que o liberasse. ✓ À proporção que os alunos iam concluindo as produções, entregavam-nas à professora que permanecia aguardando e pedindo que agilisassem a escrita. ✓ Nessas circunstâncias, os estudantes que já haviam concluído a tarefa começaram a conversar e a movimentar-se pela sala, enquanto os demais tentavam finalizar seus textos; embora a professora pedisse insistentemente para que se sentassem e fizessem silêncio, na tentativa de reaver a ordem da turma, embora sem êxito. ✓ Ao término da aula, havia ainda duas alunas em processo de conclusão da escrita, aguardando a docente por alguns minutos, até que finalizaram.	
DATA: 25/10/2021	TURMA: 9º ano A – 1h/ aula
QUANTIDADE DE ALUNOS: 28	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 09 (de 14)
PROFESSOR(A): Josué	
COMPONENTE CURRICULAR: Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Quando chegou à sala de aula, o professor aguardou por cerca de cinco minutos o retorno dos alunos que teriam saído para tomar água. Ao regressarem, cumprimentou-os e, em seguida, realizou a chamada. ✓ Depois, registrou na lousa um aviso referente à data de realização da Prova do componente e os respectivos conteúdos. Retomou o conteúdo sobre “Morfema” iniciado em aulas passadas, acrescentando o conceito de “Desinência” ao analisar a palavra “cantava” como exemplo. Também explicou aos discentes que aprenderiam novos conceitos, solicitando-lhes que fizessem as anotações no caderno. Enquanto alguns acompanhavam e anotavam atentamente, outros pareciam desatentos e sem interesse. ✓ À continuação, apresentou-lhes o conceito novo de “Afixos” e sua classificação (prefixo e sufixo), explicando-os mediante os exemplos dados (aleatoriamente/sem contexto algum!). Depois, aborda sobre “Vogal Temática”, registrando na lousa o conceito e exemplos ao respeito, ao passo que explicava a diferença entre vogal temática e desinência. ✓ Em seguida, tomando um texto impresso “Passe um dia sem carne” (apenas um exemplar), sugeriu a uma aluna que o lesse ou que indicasse um colega para ler. Esta por sua vez, passou o texto a uma colega, a qual leu oralmente um parágrafo apenas. Depois o professor repetira a leitura, afirmando à discente-leitora que ela “ganhara” meio ponto pela leitura realizada.	

✓ Nessa dinâmica, o docente orientou que a aluna (que leu) indicasse outro/a para dar continuação lendo o indicado, e por sua vez, passou adiante para um próximo. Lido todo o texto, o professor questionou aos ouvintes sobre o que tratava, respondendo parte dos alunos, no que outros permaneceram calados (aos que leram e responderam o perguntado lhes foi atribuído meio ponto na nota). ✓ Ao concluir a aula, o professor lembrou os conteúdos a serem avaliados na prova, recomendando que os estudassem.	
DATA: 25/10/2021	TURMA: 9º ano A – 2h/ aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 28	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 09 (de 14)
PROFESSOR(A): Adélia	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Chegamos à sala do 9º ano A, quando os alunos iam saindo para o lanche. A professora pediu-lhes que não se demorassem, sugerindo-se ao retornarem (após cerca de 15 minutos), a que retomassem o assunto iniciado na aula anterior. ✓ Enquanto verificavam as anotações no caderno, a professora observou um aluno que há tempos já não comparecia à escola. Dirigindo-se a ele, perguntou-lhe por que não estava frequentando as aulas, respondendo-lhe que estava doente. A docente, dispondo-se de um poema impresso “Infância”, pediu-lhe que lesse, no intuito de verificar o nível de sua leitura, que, segundo a professora, estava bom, já que a leitura foi realizada com certa fluência; sem, contudo, averiguar a compreensão do lido. ✓ Depois, registrou na lousa o conteúdo sobre “Tipos de gêneros textuais” (o que, na lógica, corresponderia às tipologias textuais!), discorrendo a respeito da estrutura dos gêneros nas diferentes tipologias textuais (tipos de textos narrativos, descritivos, argumentativos...), ao passo que os alunos anotavam nos cadernos, mantendo paralelamente as conversas sobre assuntos diversos da vida cotidiana. ✓ A professora, interrompendo as anotações na lousa, realizou a chamada em meio ao barulho das conversas que acabaram interferindo na escuta dos discentes. ✓ Em seguida, teceu alguns comentários na tentativa de explicar o que já havia registrado, dizendo que não daria continuidade aos escritos, pois teriam algumas questões referentes a serem respondidas. Então, com um material impresso à mão, lia e explicava sobre o “Texto descritivo”, solicitando dos alunos exemplos ao respeito. Nessa dinâmica, responderam (em tom desinteressado), sugerindo-se que continuasse a explicação. ✓ Mantendo essa lógica, leu e comentou sobre o “Texto argumentativo” e depois sobre o “Texto expositivo”. No que perguntava aos discentes se estavam entendendo e se tinham alguma dúvida, poucos disseram não entender, no que outros pediram que seguisse explicando. A professora citou oralmente alguns exemplos, lendo pequenos fragmentos do material impresso e acrescentando-se algumas explicações. ✓ Nessa direção, anotou na lousa a primeira pergunta referente à atividade do conteúdo,	

disponibilizando-lhes, em seguida, cópias de fragmentos de textos ao sugerir o uso em dupla ou em trio para que respondessem à questão. Os alunos, em meio às conversas, começam a ler o material e procederam à resolução do item proposto, tratando de identificar a tipologia dos textos, ao passo que divulgavam as respectivas respostas, a docente as confirmava. ✓ Ao término da aula, a professora recolheu o material, esclarecendo que as demais questões seriam reproduzidas em material impresso para continuação da atividade na próxima aula.	
DATA: 04/11/2021	TURMA: 9º ano B - 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 27	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 10 (de 13)
PROFESSOR(A): Renée	
COMPONENTE CURRICULAR: Leitura e Produção Textual	
EVENTOS/ATIVIDADES	
✓ Ao chegarmos à turma do 9º ano B, saudamos os alunos, e a professora fez algumas considerações sobre a reescrita da crônica que já estava em andamento, pedindo-lhes que resgatassem as produções para concluí-las no primeiro horário, comunicando-lhes que teriam, para o segundo momento, a leitura de uma crônica pela qual se finalizaria o trabalho com o referente gênero. ✓ Em seguida, realizou a chamada, observando-se 3 ausências. Permanecendo à mesa, sugeri que os discentes lhe apresentassem os textos para que se fizessem as correções necessárias (somente os que ainda estavam por corrigir), no que alguns poucos se dirigiram até a professora, a qual sinalizou questões referentes à ortografia, pontuação, ao conteúdo e à coerência dos textos, entre outros aspectos, orientando-os às devidas adequações. ✓ Depois, movimentando-se pela sala, lia com os alunos os seus textos, esclarecendo e auxiliando-os para que procedessem as correções necessárias, pronunciando-se com ênfase as palavras em que percebia erros ortográficos (notando-se muitas limitações nesse quesito), para que os alunos observassem diferenças entre fala/escrita, som/grafia, no intuito de lhes fazer descobrir a forma adequada de grafá-las. ✓ Nessa dinâmica, ao constatar que dois alunos não trouxeram a atividade, a docente lhes propôs a leitura de duas crônicas que disponibilizava em material impresso, até que os demais concluíssem as produções. E continuou acompanhando a escrita de carteira em carteira. ✓ Na medida em que se iam concluindo os textos, os discentes destacavam a respectiva folha do caderno, entregando-a à professora, no que esta lhes cedia uma crônica (texto impresso) para que realizassem a leitura silenciosa e individualmente, recolhendo-a ao final da aula. ✓ Ao concluir o horário, recomendou aos alunos que não trouxeram e não concluíram a produção, para que a entregassem na próxima aula.	
DATA: 09/11/2021	TURMA: 9º ano C - 2h/aulas
QUANTIDADE DE ALUNOS: 27	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES: 09 (de 14)
PROFESSOR(A): Josué	
COMPONENTE CURRICULAR: Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária	

EVENTOS/ATIVIDADES	
✓	Ao adentrar a sala de aula, o professor cumprimentou os alunos e, em seguida, pediu-lhes licença para que fosse imprimir a prova que seria aplicada com a turma nesta aula.
✓	Ao retornar, lhes explicou que estariam realizando a avaliação aos alunos que ficaram de recuperação e os que não a realizaram na data. Chamando pelo nome a um aluno que não ficara de recuperação, o encaminhou à sala dos professores para que executasse uma outra atividade, enquanto lhe aplicava a prova com os demais.
✓	Depois, o professor ia-lhes distribuindo cópias da avaliação, pedindo atenção na sua realização.
✓	Em seguida, sentou-se à mesa, lembrando-os de que, havendo dúvidas, poderiam chamá-lo. No que uma aluna lhe solicitou explicação ao respeito da terceira questão, ele releu o respectivo comando, tecendo alguns comentários na tentativa de esclarecer o que se deveria fazer. Outra perguntou-lhe o que são afixos, respondendo-lhe que são os prefixos e sufixos.
✓	Então, caminhando por entre as carteiras, foi observando o feito dos alunos, orientando-os para que lessem com mais atenção os itens propostos (com ausência de textos, ou seja, sem nenhuma contextualização, tal como se efetivaram a aulas).
✓	Ao recolher as avaliações, faltando-se dez minutos para o término da aula, revisou cada um dos 9 itens, discutindo-se em torno da resposta correta, demonstrando-as com auxílio da lousa.



APÊNDICE C – DIAGNÓSTICO 2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME: _____

Leia o texto a seguir para responder às questões 1 e 2:

Violência contra mulheres: campanha da ONU Brasil pede vida e dignidade

19 novembro 2021

A ONU Brasil promove, entre 20 de novembro e 10 de dezembro de 2021, a edição anual da campanha do secretário-geral da ONU “Una-se pelo Fim da Violência contra as Mulheres”. Desenvolvida desde 2008, ela apoia os 16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra Mulheres e Meninas. Neste ano, a iniciativa completa três décadas de mobilização internacional. Em todo o mundo, a ONU está abordando o tema: “Pinte o mundo de laranja: fim da violência contra as mulheres, agora!”.

A campanha da ONU Brasil pede união de esforços e de ações para garantir a vida e a dignidade a todas as mulheres e meninas, inclusive na recuperação da COVID-19. A pandemia exacerbou fatores de risco para a violência contra mulheres e meninas, incluindo desemprego e pobreza, e reforçou muitas das causas profundas, como estereótipos de gênero e normas sociais preconceituosas.

Estima-se que 11 milhões de meninas podem não retornar à escola por causa da COVID-19, o que aumenta o risco de casamento infantil. Estima-se também que os efeitos econômicos prejudiquem mais de 47 milhões de mulheres e meninas vivendo em situação de pobreza extrema em 2021, revertendo décadas de progresso e perpetuando desigualdades estruturais que reforçam a violência contra as mulheres e meninas.

FONTE: <https://brasil.un.org/pt-br/159309-violencia-contra-mulheres-campanha-da-onu-brasil-pede-vida-e-dignidade>. Acesso em: 31 mai. 2022.

QUESTÃO 1 – D3

Em “A pandemia **exacerbou** fatores de risco para a violência contra mulheres e meninas, [...]”. A palavra em destaque expressa ideia de:

- (A) enfrentamento e superação
- (B) moderação e diminuição
- (C) incentivo e motivação
- (D) intensificação e agravamento

QUESTÃO 2 – D15

No trecho “Em todo o mundo, a ONU está abordando o tema: “Pinte o mundo de laranja: fim da violência contra as mulheres, agora!”. Nesse contexto, a expressão **“Em todo o mundo”** e o termo **“agora”** estabelecem, respectivamente, relação de:

- (A) lugar e tempo
- (B) intensidade e afirmação
- (C) modo e negação
- (D) dúvida e lugar

QUESTÃO 3 – D5

Considere o texto abaixo:



FONTE: <https://brasil.un.org/pt-br/159309-violencia-contra-mulheres-campanha-da-onu-brasil-pede-vida-e-dignidade>. Acesso em: 31 mai. 2022.

A leitura do cartaz alusivo à campanha contra a violência feminina, sugere:

- (A) a mobilização das autoridades mundiais, principais responsáveis pelo combate à violência feminina
- (B) um chamado para a ação conjunta em favor da vida e dignidade das mulheres e meninas brasileiras
- (C) o envolvimento apenas das mulheres e meninas para combater a violência feminina no Brasil
- (D) um movimento direcionado aos homens brasileiros que cometem atos violentos contra mulheres

Leia o texto a seguir para responder às questões 4 e 5:



FONTE: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2022/05/charge-programa-da-mulher-brasileira.html>. Acesso em: 31 mai. 2022.

QUESTÃO 4 – D5

A charge acima manifesta uma crítica sobre:

- (A) o trabalho doméstico no Brasil
- (B) o papel da mulher na sociedade brasileira
- (C) a desigualdade social no Brasil
- (D) os programas da televisão brasileira

QUESTÃO 5 – D4

De acordo com o exposto na charge, conclui-se que:

- (A) a empregada doméstica se sente incluída e reconhecida entre as mulheres brasileiras
- (B) com a exclusão social no Brasil, nem todos os brasileiros são tratados da mesma maneira
- (C) o problema da desigualdade social afeta somente as mulheres negras do Brasil
- (D) as atividades domésticas são mais valorizadas nos programas de televisão

QUESTÃO 6 – D15

Leia o texto abaixo:

ROMANCE: OS SERTÕES - Capítulo III (fragmento)

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gigante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. [...].

É o homem permanentemente fatigado.

Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto, toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combalida operam-se, em segundos, transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros possantes, aclarada pelo olhar desassombrado e forte; [...].

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2022/05/romance-os-sertoos-capitulo-iii.html>. Acesso em 31 mai. 2022.

Em, “**Entretanto**, toda esta aparência de cansaço ilude.”, a conjunção destacada estabelece, nesse contexto, relação de:

- (A) adversidade
- (B) adição
- (C) conclusão
- (D) explicação.

APÊNDICE D – ENTREVISTAS APLICADAS COM OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

Identificação

Nome fictício: Adélia

Data de nascimento: 11/01/1980

Formação Acadêmica: Licenciatura em Letras, Especialização em Metodologias do ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas, Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional

Tempo que atua como professor/a: 19 anos

Tempo de docência nessa escola: 14 anos

Componente curricular que leciona: Língua Portuguesa (Leitura e Produção Textual)

PERGUNTA 01

Pesquisadora: Como você conceitua a leitura e que concepção de língua(gem) norteia a sua ação pedagógica, na mediação das práticas de leitura?

Colaboradora Adélia: A leitura, ela ... é um modo para interagir na sala de aula, né, com os alunos. Eles interagem com eles mesmo e com a turma e professor. Para que haja dentro dessa leitura um entendimento da linguagem que me... me dê compreensão, né? Aí nós vamos avaliar a linguagem desse aluno, o que eu posso identificar nessa leitura. Eu vejo dessa forma, como forma de interação, além de conhecimento, e creio também de interpretação do texto. Não é ler por ler, mas que tenha conhecimento do que está lendo. Porque às vezes eles não têm essa... essa interação em outro momento a não ser na sala de aula, e só interage na sala de aula; porque a gente sabe que da escola para... do portão para fora não tem esse norteamento de... de leitura. Eles não têm essa curiosidade ... até porque quando é instigado, eles acabam tendo aquele cuidado, aquela atenção maior de estar praticando a leitura.

PERGUNTA 02

Pesquisadora: Na sua opinião, que importância tem o texto no processo de ensino aprendizagem da leitura e como deve atuar o leitor nas atividades leitoras propostas em sala de aula?

Colaboradora Adélia: Porque o texto, ele vai interpretar, né? O aluno não vai só decodificar o que está ali, também vai ter que interpretar. Ele vai interagir para que ele possa produzir o próprio texto dele também, não é só achar ali o texto e pronto; vai... vai estar fazendo, é... identificações, do que o texto tá trazendo de informação

para a vida dele. Hoje, na atualidade, no caso, ... que esse texto tá falando também comigo? Pra que esse texto me serve? Porque lá tem uma série de questões, eu vou analisar o texto, analisar a linguagem do texto, até o conhecimento linguístico. Então a atividade é de suma importância dele ler e reproduzir aquilo que ele leu, fazer uma reflexão também, né? Por isso que a gente tem que pensar muito bem antes de trazer [um texto] pra sala de aula, né, visar meu aluno primeiro. Fazer... fazer uma análise desse aluno antes de trazer o texto. Até que ponto ele vai se interessar por esse texto, para que ele participe da aula. Uma linguagem também que não seja muito complexa para eles... a gente tem que ver, aqui nossos alunos não tão num bom nível, né? Então a gente tem que fazer assim, uma seleção... não sei se a palavra está correta, né, para que eu alcance os vários níveis da sala de aula. Assim, as propostas de texto não pode ser só de um jeito. Pode pensar em texto, não só um texto com a escrita, mas a gente pode trazer um texto que tenha também as figuras. Vai... vai chamar atenção dele... ele vai gostar do texto, fazer atividade com prazer, né?

PERGUNTA 03

Pesquisadora: Quais práticas de leitura são promovidas em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, e por que desenvolvê-las na escola?

Colaboradora Adélia: Assim, eu costumo trazer o texto, primeiro eu gosto de... eu gosto de deixar que eles leiam, para que o aluno tenha um primeiro contato com o texto, depois a gente vai explorando. Eu acho que isso é importante também, né? Eu gosto que eles leiam primeiro, façam a leitura silenciosa. E depois a gente vai esclarecer o texto, aí eu gosto sempre de fazer atividades com questões pessoais ou questões mais diretas do próprio texto; atividade escrita, ou também uso muito oral, a primeira parte eu faço oral, conversando, perguntando, aí eu vou estar citando o personagem, atitude, né?... conversando, trazendo para nossas vidas, se fosse eu... sempre gosto de colocar eles. Certo que nem todos têm assim... aquela interação de querer participar, né, mas eu gosto de instigar. E depois eu trabalho a parte de interpretação, uma atividade mesmo com questões escritas. Essas práticas são importantes, porque daí os alunos é... vão ter uma bagagem mais ampla de leitura, né, porque se ele pratica a leitura ele começa a entender melhor, a interagir mais... com textos que tratam de vários assuntos. Ele vai... vai se apropriando mais da leitura, né, pra que ele possa se desenvolver.

PERGUNTA 04

Pesquisadora: Na condição de professora mediadora do ensino aprendizagem da Língua Portuguesa, com que finalidades você planeja e promove as atividades de leitura em sala de aula?

Colaboradora Adélia: A finalidade de... tanto o professor, quanto o aluno alcançar seus objetivos, né? De conseguir ampliar o nível de conhecimento do aluno e que ele realmente aprenda, que realmente ele busque ler mais... que a gente consiga

mostrar para ele que ele é capaz de ir muito além. Ler para que ele tenha... o conhecimento de mundo, né? Porque, ele não vai ler só por ler. Ele vai ter que ler pra que ele tenha uma compreensão, e entenda “Por que eu tô lendo esse texto?” “Pra que esse texto serve para mim, né?” Então a gente começa a instigar isso no aluno, a respeito da leitura dele, que é muito importante para ele aprender. Porque eu vejo assim, só... só interpreta quem lê. Se o aluno ler realmente, ele vai ser capaz de interpretar bem. Eu creio que, assim... a gente tem que ter esse foco, né?

PERGUNTA 05

Pesquisadora: Como você define a mediação pedagógica? E de que maneira a estabelece na sala de aula?

Colaboradora Adélia: A mediação pedagógica é... um suporte. Porque eu não posso dizer para o meu aluno fazer algo, se interessar por algo se eu não dou suporte pra isso. Às vezes a gente fica se questionando, como eu posso ajudar o meu aluno? E esse suporte também é incentivo, isso é muito importante para ele. Ele pode estar com aquela dúvida, estar com dificuldade, então eu tenho que tá dando as mediações para que ele consiga... abrir caminhos pra ele, né, pra que ele consiga realmente aprender. Então, eu creio que o suporte que nós temos que dar para ele também, que eu acho que é muito importante, é o estímulo. Porque se ele não tiver estimulado, não vai levar adiante a atividade pra alcançar um objetivo. Se eu vou expor um texto ou um conteúdo, eu gosto muito de usar revistas, também gosto de usar as ilustrações, não só das revistas, né, mas eu pego outras.... acho que é importante para que ele tenha mais facilidade de entender, e mais vontade de participar, né? Já tentei usar a internet, o celular ou trago cópia dos textos... A gente vai estimulando, questionando e, assim, o aluno interage mais nas atividades.

PERGUNTA 06

Pesquisadora: Que estratégias são incentivadas aos discentes para auxiliar na compreensão do texto lido?

Colaboradora Adélia: Eu gosto muito de fazer assim com eles, digo, é... vocês vão ler esse texto. Deixo eles fazerem a leitura sozinho, depois eu leio com eles, ou leio sozinha em voz alta. Aí eu uso muito a oralidade, perguntando de forma individual, porque eles ficam, às vezes, com vergonha de expor uma ideia no coletivo. Eu gosto de fazer assim: E se fosse você, como você escreveria? O que você ia modificar no texto? Você leu algo que o autor fez, a ideia dele, é o pensamento dele, e o seu? Para que ele se sinta mais envolvido, eu acho que essa é uma... uma estratégia também válida... ele se sentir no lugar do autor, como autor também. Outras vezes, eu mando... eu digo pra eles tentarem fazer, escrever um texto, usando o mesmo título, o mesmo tema do texto trabalhado. Alguns realmente fazem direitinho, outros apresentam algumas dificuldades, mas eu fico conversando com eles, até onde eles conseguem compreender.

PERGUNTA 07

Pesquisadora: De que maneira as reflexões nos encontros formativos têm colaborado com a sua prática pedagógica?

Colaboradora Adélia: Quando a gente pega uma formação, ainda mais nesse teor, né, que a gente teve, foi muito importante e teve muito rendimento. Porque a gente acaba refletindo, né? Será que eu vou fazer isso vai dar certo? Como eu posso fazer? E a gente tenta colocar em prática e dá certo. A gente não tinha aquela segurança, e quando vem uma mediação dessa pra gente, ajuda a melhorar o planejamento, a nossa prática, né? Algumas a gente já colocava realmente em prática, mas de uma forma que não era tão clara... aí acabava não sendo daquele jeito que a gente queria. Às vezes, não era porque a gente não sabia do... daquele texto, mas é como você vai colocar, como mediar aquela leitura pro aluno, porque a gente tem que ser muito reflexivo. Então, foi algo fortalecedor, porque a gente só teve a crescer, em termos de... da prática pedagógica, da reflexão do que nós fazemos; ajudou bastante no aspecto da leitura, porque a gente viu de várias formas as várias metodologias, pra que ler, por que ler, né? A forma de... de como trabalhar a leitura, a gente viu que tem outros caminhos, que a gente pode seguir. Então hoje eu tenho que trazer uma reflexão antes, no momento que eu preparo minha aula: Até onde eu tô ajudando meu aluno? Eu vou despertar o interesse dele com este texto? O que ele pode aprender com essa leitura? Pra que surta efeito, realmente, na formação dele.

PERGUNTA 08

Pesquisadora: Como você avalia a proposta colaborativa de intervenção, e suas possíveis contribuições para a ressignificação das práticas de leitura e para a formação leitora dos estudantes? Por quê?

Colaboradora Adélia: Nessa proposta com as sequências didáticas a gente já tinha, assim, quantas aulas eu vou trabalhar com este texto... com este tema, né? Isso foi muito importante, a gente aprendeu também a dividir o tempo, o espaço, né? Pra não ser aquela coisa repetitiva, eu tenho que ver quanto tempo meu aluno precisa para aprender isto, não é pensando no meu tempo, tenho que pensar no tempo do meu aluno. Ter sempre um olhar sobre o que eu posso fazer antes de ler o texto e buscar estratégias para o aluno colocar a leitura em prática e aprender com o que ele lê. Hoje a gente tem uma outra visão, eu tenho que tá sempre me perguntando por que essa proposta de leitura? Eu realmente precisava enxergar mais essas questões. Então, é uma proposta que vai ajudar bastante a melhorar a nossa prática e também a leitura dos alunos, desenvolver as habilidades que eles precisam.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

Identificação

Nome fictício: Josué

Data de nascimento: 08/12/1999

Formação Acadêmica: Licenciatura em Letras (cursando), Especialização em Gestão Escolar (cursando)

Tempo que atua como professor/a: 03 anos

Tempo de docência nessa escola: 02 anos

Componente curricular que leciona: Língua Portuguesa (Conhecimentos Linguísticos e Educação Literária)

PERGUNTA 01

Pesquisadora: Como você conceitua a leitura e que concepção de língua(gem) norteia a sua ação pedagógica, na mediação das práticas de leitura?

Colaborador Josué: A leitura é um meio pelo qual o indivíduo usa para ter acesso ao conhecimento. Então, acredito que a leitura exerce esse caminho que está entre o ser, o ser leitor, né, e o conteúdo, o conhecimento. Agora, a concepção de linguagem que norteia a minha ação pedagógica, na mediação das práticas de leitura... é ... Quando eu, depois dessas formações que você fez, que eu pude rever algumas ideias minhas acerca daquilo que é uma sala de aula, do que é a aula de Língua Portuguesa. Eu pude perceber que... a importância de se ter uma “prévia” do meio que rodeia o aluno, isso está muito dentro da perspectiva interacionista. É onde nós vamos começar a pensar em metodologias, justamente pra fazer com que todo o conhecimento prévio do aluno seja algo prático pra vida dele e não deixar isso de lado e acabar sendo apenas conteudista em algo que não vai ser útil pra vida social do aluno. Isso é um pensamento meu já depois dessas formações que nós tivemos. Foi quando eu pude observar mesmo e rever alguns pensamentos e algumas ideias minhas.

PERGUNTA 02

Pesquisadora: Na sua opinião, que importância tem o texto no processo de ensino aprendizagem da leitura e como deve atuar o leitor nas atividades leitoras propostas em sala de aula?

Colaborador Josué: A importância do texto no processo de ensino aprendizagem da leitura... O texto, ele tem... a maior importância dele é agregar. O texto, ele filtra e agrega cultura, valores... ele tem essa bagagem construída por alguém que escreveu com uma finalidade e que vai contribuir para a formação do indivíduo. Ele é importante para analisar e fazer uma socialização em sala de aula, onde os alunos

possam agregar sentido ao texto e expandir seus conhecimentos. Então eu acredito que o texto pode servir não só para analisar os conhecimentos linguísticos, mas também para produção de outros textos. Eu penso que o aluno tem muito a contribuir também para o sentido e análise desse texto... independente do gênero e de sua origem. O leitor é alguém que está incluído na sociedade e acaba também agregando seus valores, seus conhecimentos ao texto... me faltam palavras.

PERGUNTA 03

Pesquisadora: Quais práticas de leitura são promovidas em sala de aula, no ensino de Língua Portuguesa, e por que desenvolvê-las na escola?

Colaborador Josué: Tenho trabalhado muito com aquilo que está em volta deles. Em relação ao gênero, eu utilizo... não só pontos específicos da cultura deles, mas também temas relativos a problemas sociais como um todo. Inclusive eu tenho discutido muito sobre depressão, por exemplo, algo que atinge muito os alunos, sobre poluição, sobre família, que são assuntos que eu vejo que interessa a eles, para que possam formar uma opinião. Porque quando eles têm acesso a esse tipo de leitura... eles poderão, além de fazer uma análise linguística, gramatical, eles também acabam absorvendo e trazendo para a sua formação enquanto pessoa. Então, nesse ponto de vista, eu tento sempre trazer textos que fazem parte da realidade deles, tirinhas, charges... Geralmente, depois de ler o texto, eu peço que eles produzam redações sobre o tema discutido; ou peço que eles pesquisem textos sobre um determinado tema, para que eles produzam a partir desse tema outros textos de gêneros diferentes, como artigo de opinião, além da crônica, que é um gênero do 9º ano, e foi muito trabalhado. Então, eu vejo que precisamos praticar a leitura na sala de aula pra incentivar os alunos a ler, pra aumentar o repertório deles e, também para estimular o senso crítico deles. Às vezes eles acabam reproduzindo aquilo que eles ouvem, leem e assistem. Por isso, desenvolver o senso crítico é fundamental dentro de uma escola, não vejo uma escola onde o objetivo não seja esse.

PERGUNTA 04

Pesquisadora: Na condição de professor/a mediador/a do ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, com que finalidades você planeja e promove as atividades de leitura em sala de aula?

Colaborador Josué: Eu sempre vou para a sala de aula ... e aprendi a fazer isso também nas formações, comecei a colocar no meu planejamento e a mostrar para eles o que eu quero que eles consigam aprender da aula. Um exemplo prático, estava trabalhando coesão e coerência e coloquei como objetivo que até o final da aula eles iriam entender o que é coesão, coerência e a diferença entre eles. Então, a gente sabe que em uma aula a gente passa disso, a gente explora mais que isso, mas como eu sei que eles não vão absorver ou construir tudo, ao menos nesses pontos eu quero que eles entendam. Eles vão estar mais atentos à minha aula. Eu

trabalho com Conhecimento Linguístico, mas quando eu levo um texto, por exemplo, a gente lê o texto, a gente discute e, após isso, a gente vai para as análises linguísticas em alguns trechos, com a finalidade de fazer com que eles entendam um pouco mais sobre a Língua, compreendam o porquê de determinada regra ou conteúdo estudado e percebam que diferença isso faria caso não fosse utilizado. Então, a finalidade em uma aula é sempre contribuir, de alguma forma, para que eles aprendam, fazer com que eles não entrem na sala e saiam sem ter aprendido nada.

PERGUNTA 05

Pesquisadora: Como você define a mediação pedagógica? E de que maneira a estabelece na sala de aula?

Colaborador Josué: Eu tenho lido muito sobre isso, inclusive o livro da Solé que você doou. Ela fala muito sobre a importância do mediador, como ele pode ajudar na construção do conhecimento, isso dentro da perspectiva interacionista. Porque o segredo, se é que há, ele está no processo, ele está na ideia de que o indivíduo não deve ser condicionado ao meio, mas a sala de aula é que deve se adequar aos critérios dos alunos. Então, o professor, a mediação pedagógica, ela consiste em uma ideia de conhecimento do professor em relação ao aluno e ao contexto que esse aluno está inserido. Eu acho isso importante. E outro pensamento que eu também tenho é que o conhecimento é algo mais individualizado, tendo em vista o pressuposto de que cada um tem o seu tempo pra aprender e o seu modo. Então, quando eu vou para a aula eu sempre tento, como eu disse, passei a fazer: discutir com cada aluno, de maneira individual. Claro, há a explanação coletiva e depois eu abro espaço para perguntas, enquanto eles fazem uma leitura sobre o conteúdo e aí vou de cadeira em cadeira conversando com eles, o que eles não estão entendendo, o que eles já conseguiram compreender; isso é um pouco mais difícil, só que é necessário. Então tenho feito muito isso.

PERGUNTA 06

Pesquisadora: Que estratégias são incentivadas aos discentes para auxiliar na compreensão do texto lido?

Colaborador Josué: Para ajudá-los a entender os textos, a compreender melhor, geralmente eu utilizo perguntas genéricas, perguntas, por exemplo: Qual é o tema do texto? Qual a crítica? e vou dificultando. Eu tenho trabalhado muito as informações explícitas e implícitas, começo com as mais óbvias para aqueles alunos que têm uma dificuldade maior, para que eles também tenham a vez de contribuir. Depois eu venho para um nível de reflexão mais profunda, tentando inferir as ideias, tentando fazer com que todos acompanhem o raciocínio. O que me levou a trabalhar assim também foi os níveis de leitura dos alunos, as dificuldades que eles demonstraram.

PERGUNTA 07

Pesquisadora: De que maneira as reflexões nos encontros formativos têm colaborado com a sua prática pedagógica?

Colaborador Josué: Eu passei praticamente a entrevista inteira, a entrevista toda falando dessas contribuições. Primeiro, a maneira de ver o ensino, de enxergar a sala de aula, porque, agora, a minha concepção sobre a aula de Português parte também dos encontros que eu tive com você e, também, de orientações da própria universidade pra minha mediação. Ela consiste na ideia de que eu preciso, enquanto professor, preciso compreender os meus alunos e, a partir disso, tecer uma metodologia. Foi quando eu comecei a dar mais valor para os diagnósticos. É importante a gente fazer um diagnóstico que está dentro do processo de antecipação e, a partir daí, a gente criar metodologias, inclusive é um desafio que estou tendo. Eu tenho buscado estimular mais, falar menos e ouvir mais os alunos. Tenho me preocupado muito com isso, com a interação deles... se eu passo muito tempo falando eu: “Opa! Passei do ponto”.

PERGUNTA 08

Pesquisadora: Como você avalia a proposta colaborativa de intervenção, e suas possíveis contribuições para a ressignificação das práticas de leitura e para a formação leitora dos estudantes? Por quê?

Colaborador Josué: A proposta, ela veio fazer com que nós pudéssemos organizar mais as nossas aulas, intercalar as estratégias, tentar potencializar as habilidades dos alunos, isso ficou mais objetivo pra nossa prática, com toda certeza. A gente consegue tecer uma metodologia acompanhada de atividades para chegar aos objetivos. Então, acredito que a proposta das sequências didáticas, ela teve como contribuição fazer com que a gente estabeleça, faça essa ligação com o meio que o aluno convive e trazer para dentro da sala de aula, porque a partir disso que ele vai dar uma importância maior e um significado para o conhecimento e para a leitura; assim como ele também vai ter uma maior facilidade de entender. A gente observa, por exemplo, a ideia da ‘rede social’ na primeira sequência didática que está relacionada de maneira muito direta com a rede que eles conhecem que é usada para pescar e que é uma prática voltada para a própria economia de Três Furos, e muitos ali são filhos de pescadores que conseguem, a partir desses gatilhos, entender e ir progredindo até chegar ao objetivo final. Eu acredito que a proposta veio também para mostrar como essa relação entre o indivíduo e o contexto que ele está inserido contribui para a formação dele como ser social e como leitor.

APÊNDICE E – ENTREVISTAS APLICADAS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

Identificação

Nome fictício: Florbela

Data de nascimento: 09/07/1983

Formação Acadêmica: Licenciatura em Letras, Especialização em Gestão Escolar (cursando) e Mestrado em Educação (cursando)

Tempo que atua como coordenador/a pedagógico/a: 03 anos

Tempo que exerce essa função nessa escola: 03 anos

PERGUNTA 01

Pesquisadora: Em que concepção de língua, ou de linguagem e de leitura está ancorado o seu trabalho de orientação pedagógica para o ensino aprendizagem da língua portuguesa e da leitura?

Colaboradora Florbela: É... na orientação pedagógica eu trabalho assim, é... no sentido de ampliar o conhecimento do aluno a partir da leitura, que ele faz não só em sala de aula, mas aquilo também que ele pode construir a partir de leituras fora da escola, né? É um trabalho, na verdade, ancorado pela perspectiva discursiva, né? Para que ele se torne um aluno ativo, seja um cidadão crítico, um... um leitor crítico de tudo aquilo que ele encontra, em um sentido de formação mesmo. Formação, é... pessoal e formação cidadã. Então, a gente trabalha na perspectiva mesmo da interação, de ampliar os horizontes a partir da leitura, da participação do aluno... A leitura seria esse contato do leitor com a informação, com o mundo, hoje, de uma forma mais globalizada, sendo crítico e reflexivo em relação àquilo que lê, aquilo que compreende, né? O leitor, ele deve ser capaz de buscar dentro do texto aquilo que ele compreende que está no texto, mas também de forma bem crítica, aquilo que ele não... não percebe, e que está nas entrelinhas, no caso, mas que se torne a partir da leitura uma compreensão para ele mesmo.

PERGUNTA 02

Pesquisadora: Quais orientações são dirigidas ao planejamento das atividades de leitura e com que finalidades são planejadas?

Colaboradora Florbela: É... as orientações são, é, basicamente no sentido de que o aluno tenha essa interação... para que ele se aproprie de fato, né, da leitura e da escrita. Principalmente, que as atividades sejam dinâmicas, a partir de atividades

que possam levá-lo a refletir, interagir, mas que o leve também a se apropriar daquilo que ele lê, né? Que o professor, é... ofereça ao aluno, atividades que possam de fato desenvolver a leitura dentro da sala de aula, despertar nesse aluno o interesse pela leitura, e realmente colaborar para que sejam leitores críticos, né, daquilo que ele lê e que tenha autonomia sobre o que pensa e sobre o que ele lê, né? Então, por isso, a leitura bem desenvolvida em sala de aula, ela é importante nesse momento do 9º ano, né, isso para que quando ele chegue no ensino médio já esteja com uma base de leitura já consolidada.

PERGUNTA 03

Pesquisadora: Que estratégias têm sido orientadas e aplicadas para mediação das práticas de leitura na escola e como têm contribuído para a formação de leitores?

Colaboradora Florbela: A gente orienta muito no sentido de... de desenvolver a leitura a partir de... de práticas inovadoras, de práticas mais dinâmicas. E também para desenvolver as habilidades, as competências exigidas também pela BNCC, não é? Então são estratégias que levem esse aluno a realmente, a desenvolver o hábito da leitura, que é o que, às vezes, é o mais difícil. Mas que ele possa, a partir dessas atividades dentro da sala de aula, ele possa sair da sala de aula com a vontade de aprender e sempre ler. Que... que todo aprendizado dele, que parta da questão da leitura, da busca de informação. A gente sabe que não é fácil, porque ele vai desenvolver no 9º ano uma leitura... eu diria mais complexa, né? Então, essas estratégias, eu penso que ainda é uma grande dificuldade do professor quando chega no 9º ano, é... de desenvolver um trabalho com excelência por conta disso. De trazer estratégias mais dinâmicas e adequadas, porque a gente sabe que tem aluno que chega com dificuldade na leitura.

PERGUNTA 04

Pesquisadora: Como você avalia os encontros formativos e a proposta metodológica de intervenção pedagógica e de que forma elas podem colaborar para ressignificação das práticas de leitura?

Colaboradora Florbela: Os encontros formativos foram riquíssimos em informação, em experiência também, pudemos rever alguns conceitos, algumas práticas, que muitas vezes a gente... a gente deixa adormecida, né? Na verdade, todos os encontros foram muito bons, mas os que a gente experienciou as propostas, né, as sequências, foram muito interessantes. Assim, a gente percebeu o quanto elas irão contribuir, porque são sequências ricas de momentos de interação, que os alunos vão aproveitar muito e desenvolver mais as habilidades e competências na leitura; a gente percebe que a leitura vai ser um momento de prazer, não é essa leitura obrigatória que muitas vezes o aluno nem lê. Eu penso que essa proposta de intervenção, se de fato ela for aplicada, como ela deve ser, ela vai sim ampliar nosso conceito de leitura e, de fato, formar leitores, né, que é o que a gente busca, na verdade, a partir das intervenções. Então, eu penso que a partir dessa consciência

de que... do que é leitura, da importância que ela tem, é... o que a prática da leitura pode proporcionar ao leitor, né? Tomando essa consciência, o aluno realmente busca ser um... um leitor, de fato. Então, as atividades foram bem desenvolvidas, a proposta pedagógica, eu penso que ela é muito pertinente no nosso contexto, e vai contribuir muito realmente para que se possa desenvolver um bom trabalho, que tenha... um bom resultado.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

Identificação

Nome fictício: Mário

Data de nascimento: 03/02/1986

Formação Acadêmica: Licenciatura em Letras, Especialização em Metodologias do ensino da Língua Portuguesa e suas literaturas, Especialização em Coordenação Pedagógica, Mestrado em Educação (cursando)

Tempo que atua como coordenador/a pedagógico/a: 10 anos

Tempo que exerce essa função nessa escola: 06 anos

PERGUNTA 01

Pesquisadora: Em que concepção de língua(gem) e de leitura está ancorado o seu trabalho de orientação pedagógica para o ensino aprendizagem da língua portuguesa e da leitura?

Colaborador Mário: É... o nosso trabalho é desenvolvido de acordo como se concebe o próprio processo da língua. A língua comunicação, língua interação. Então, a partir desse princípio, a linguagem permeia todo o trabalho dos professores no que se refere à própria comunicação. O trabalho com textos significativos, que levem o aluno a interagir, a refletir sobre o contexto em que vive; que se perceba nesse contexto, se identifique, se veja dentro das perspectivas textuais que são colocadas. Com base nisso, a perspectiva interacionista discursiva, em que se percebe a leitura... não algo descontextualizado, mas que volte o aluno a refletir sobre o contexto em que ele vive, tem sido, talvez, um trabalho difícil. Porque os alunos, eles têm acesso a uma cultura diferente, tem acesso a diversos tipos de textos, que às vezes a escola não tá atrelando ao trabalho. A gente trabalha, por

exemplo, com um plano de ação, mas a gente percebe que às vezes alguns objetos de conhecimento não tem tanta atração para o aluno, quando não há essa referência com o contexto e identificação dos alunos com os temas e textos propostos. E aí a gente tem um trabalho voltado para a diversidade de gêneros textuais que vão de acordo com esses objetivos: a questão, primeiro, da localização do aluno como ser, como homem, conhecendo a sua localidade, onde os professores fazem os alunos refletir sobre si e sobre o seu contexto... A leitura seria, a princípio, até uma questão social mesmo, do indivíduo se inserir no mundo, de pertencer a ele, interpretar o mundo... E com a diversidade de gêneros textuais que são postos em sala de aula... todo universo textual que pode ser trazido pra escola, o aluno passa a perceber que ele pertence a uma sociedade na qual ele tem vez, tem voz, tem local de fala e que a leitura possibilita isso: dar empoderamento ao indivíduo.

PERGUNTA 02

Pesquisadora: Quais orientações são dirigidas ao planejamento das atividades de leitura e com que finalidades são planejadas?

Colaborador Mário: Nós trabalhamos com um plano de ação que tem atividades temáticas previamente estabelecidas, porém o professor tem a flexibilidade de modificar. Ele insere ali, dentro daquela tipologia já determinada, diversos gêneros textuais pra poder chegar aos objetivos do trabalho. As finalidades que se busca com essas atividades é fazer com que o aluno socialize mais. A gente vem de uma rotina em que os alunos estavam passando por atividades mais mecânicas com foco nas avaliações externas. Então, se buscou um plano de ação em que os alunos pudessem ler e se expressar mais, pudessem dizer aquilo que entendem, que pensam sobre o mundo. Isso seja de forma cênica, seja de forma... produzindo o próprio texto, mas que tivesse como base a questão da leitura, com atividades mais atrativas que envolvessem mais os alunos, em que os professores pudessem colocar os diversos gêneros e os alunos pudessem ter acesso a essas leituras. Por exemplo, a gente trabalhou no mês de junho uma proposta referente ao aniversário da cidade. Aí, a gente fez todo o levantamento a respeito da cultura da cidade, questões locais... os alunos foram a campo... e a partir disso fazer um telejornal, ou outra forma de socialização de acordo com o que os professores fossem trabalhando, de acordo, também, com as próprias ideias que os alunos foram trazendo.

PERGUNTA 03

Pesquisadora: Que estratégias têm sido orientadas e aplicadas para mediação das práticas de leitura na escola e como têm contribuído para a formação de leitores?

Colaborador Mário: A gente tem trabalhado com esse plano de ação de forma que os professores pudessem, em unidade, na rede toda, trabalhar essas estratégias e socializarem. A gente tinha na verdade um pouco de dificuldade porque dentro da

própria escola, mesmo a estratégia sendo colocada pra todos, algumas turmas, elas têm um desenvolvimento maior e outras não. A forma como o professor propõe, a forma como a proposta chega ao aluno, com uma atração maior ou menos atrativo. Também alguns professores, às vezes não querem trabalhar determinada temática, mas a gente realmente deixa mesmo essa possibilidade aberta. O professor conhece mais a sua turma, então não é algo fechado. O professor tem essa liberdade. Mas a gente sempre propôs isso, essa questão da... de ter algo que fosse uma unidade, que os professores poderiam estar trabalhando juntos, compartilhar material, socializar ideias. As propostas, elas são exatamente voltadas para que o aluno possa refletir, participe do universo da leitura, que o aluno possa se sentir sujeito e capaz de interagir nas situações de leitura e também da escrita, e acabe desenvolvendo mais suas habilidades. Por isso, a gente sempre orienta o cuidado na escolha dos textos, na forma como esses textos chegam ao aluno, como o aluno é envolvido nesse universo e a relação com o que os alunos estão vivendo, com o contexto do momento, que faz com que eles se envolvam mais nas atividades.

PERGUNTA 04

Pesquisadora: Como você avalia os encontros formativos e a proposta metodológica de intervenção pedagógica e de que forma elas podem colaborar para ressignificação das práticas de leitura?

Colaborador Mário: Os encontros formativos foram, assim, um divisor de águas, porque desde que eu iniciei no processo do trabalho com a coordenação aqui, a gente acabou se distanciando um pouco desse estudo mais voltado pra própria análise do nosso trabalho pedagógico; a gente acabou, talvez, fazendo um trabalho mais mecânico, mais voltado pra questão rotineira. É como sair... talvez daquela zona de conforto, então esses encontros, eles permitiram que a gente refletisse sobre coisas básicas que, talvez, a gente já até falasse, trabalhasse, mas eles serviram sim pra uma reflexão muito forte, que talvez os nossos professores também sentissem, se eles tivessem. Causou, em mim, uma vontade de buscar mais, de analisar mais. Então causou o impacto da animação. O sentimento foi esse, deu uma sacudida, pra gente buscar de novo analisar, pesquisar. Já a proposta metodológica de intervenção pedagógica ela... eu penso que é muito positiva, porque ela foi justamente de acordo com as necessidades que foram verificadas na escola, uma intervenção de acordo com aquilo que foi detectado de problemático. E as sequências causaram também o mesmo sentimento de empolgação! O passo-a-passo de cada uma, cada temática, os textos; imaginar como o aluno se comportaria em sala de aula diante daquilo, causa uma empolgação muito grande. Você se imagina naquele contexto, naquela situação com os alunos e imagina eles progredindo, desenvolvendo a compreensão, a interpretação textual, chegando até a produção do texto... fazendo com que os alunos sejam, de fato, leitores competentes e consigam produzir. Me causa uma simpatia muito grande, porque eu já trabalhei com sequências assim... e quando tem uma proposta como essa pra desenvolver, eu penso que é muito valioso. Penso que ela colabora muito exatamente com a

questão da prática da leitura, pra fazer com que o professor reflita sobre as práticas, porque elas já podem estar muito intuitivas na aula do professor; então, é como se fosse uma reflexão para dar luz ao trabalho do professor, aquilo que já vem trabalhando, a questão da oralidade, o trabalho desenvolvido com a leitura. Eu penso que é uma proposta que vai dar maior empolgação para o aluno, porque a gente tem ali algo que é diferenciado, é uma aula mais planejada, um trabalho por etapas, e o aluno tá inserido pela interação dele, seja de forma oral, ou escrita. Ele vai, com certeza, desenvolver mais as habilidades dele com um trabalho mais dirigido, com todos os passos. Isso é muito significativo para a obtenção dos resultados que se quer.

APÊNDICE F - PRODUTO DA PESQUISA: CADERNO PEDAGÓGICO DE PRÁTICAS DE LEITURA

EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA



Caderno Pedagógico de
PRÁTICAS DE LEITURA NO
ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
possibilidades de
aprendizagens no 9º ano





EMÍDIA FERREIRA ALVES PEREIRA

Caderno Pedagógico de
PRÁTICAS DE LEITURA NO
ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA
possibilidades de
aprendizagens no 9º ano



São Luís
2023

Universidade Federal do Maranhão
Professor. Dr. Natalino Salgado Filho
 (Reitor)

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,
 Pós-Graduação e Internacionalização
Prof. Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva

Coordenação do Programa de Pós-graduação em
 Gestão de Ensino da Educação Básica
Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
 (Coordenadora)
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
 (Vice-coordenador)

Autora do Produto Educacional
Emília Ferreira Alves Pereira

Orientador do Produto Educacional
Prof. Dr. Samuel Luiz Velázquez Castellanos

Capa e Diagramação
Ciclo Agência
 (Agência de Assessoria de Comunicação)

Revisão
Samuel Luiz Velázquez Castellanos

IMAGENS
Todos os direitos de imagens reservados à Ciclo Agência



São Luís
 2023



Aprender a ler, aprender com a leitura, aprender a desfrutar a leitura; eis aqui o desafio que apresentamos aos nossos alunos. Avançar na capacidade de ensinar a resolver isso é o desafio que se coloca a todos nós.

(Solé, 2003, p. 33)

Apresentação

Estimadas professoras, estimados professores,

Grande é o nosso contentamento em compartilharmos o Caderno Pedagógico, Práticas de Leitura no Ensino de Língua Portuguesa: possibilidades de aprendizagens no 9º ano, por entendermos ser a leitura um instrumento de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento linguístico, sociocultural e cognitivo dos nossos educandos. Nesse sentido, intencionamos colaborar com o trabalho docente, no que concerne à mediação das práticas de leitura e ao processo de formação leitora dos estudantes.

Ancorado na perspectiva interacional/discursiva da linguagem, este Caderno Pedagógico compõe-se de quatro sequências didáticas articuladas em torno dos gêneros poema, reportagem, romance e artigo de opinião, os quais dialogam com outros objetos culturais que colaboram para sua recepção e entendimento; interações que se viabilizam entre os sujeitos-leitores e destes com os textos, via estratégias que mediatizem a dinâmica na compreensão do lido. São propostas inspiradas em nossas leituras, experiências e, sobretudo, em nosso anseio por uma escola que leia, que ensine e aprenda com a leitura; propostas abertas à criatividade e sensibilidade dos/as professores/as, que respeitem suas experiências e as singulares necessidades dos educandos.

Disto isto, esperamos que este caderno subsidie novas reflexões em torno da mediação pedagógica nas práticas de leitura no contexto escolar, constituindo-se em um convite à dinamização e ressignificação das práticas; potencializando-se, assim, as possibilidades de aprendizagens dos estudantes do 9º ano no município de Presidente Sarney, na medida em que lhes permita, aos educadores e aos educandos, experimentar eventos de leitura com mais sentido e razão de ser para suas vidas.

Desejamos que apreciem e experienciem, com os estudantes-leitores, nossas sugestões.

Um grato e afetuoso abraço!
Emília Ferreira Alves Pereira

Sumário

1 INTRODUÇÃO	5
2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: Poemas em Rede	9
2.1 Para deixar mais claro	12
2.2 Os poemas e os materiais de apoio para a leitura	14
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: Reportagem em Foco	17
3.1 Para deixar mais claro	20
3.2 A reportagem e os materiais de apoio para a leitura	23
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: Romance no Ar	30
4.1 Para deixar mais claro	34
4.2 O romance (fragmentos) e os materiais de apoio para a leitura	36
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: Curiosidades da Selfie	46
5.1 Para deixar mais claro	49
5.2 O artigo de opinião e os materiais de apoio para a leitura	51
6 PARA REFLETIR E SABER MAIS: inspiração para a mediação pedagógica das práticas de leitura	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
SOBRE A AUTORA	61
SOBRE O ORIENTADOR	62

Sumário

Introdução

A leitura é sempre lugar de produção de sentido, de compreensão e de troca; isto é, um espaço de comunicação aberta onde se dá o encontro entre o homem e a realidade sociocultural (GOULEMOT, 2009; SILVA, 2011). Nessa lógica, compreendemos as práticas de leitura como formas de participação social e dinamização cultural, nas quais experienciamos, por um lado, a descoberta e a construção de conhecimentos, por outro, a partilha e disseminação de saberes, de valores e da própria cultura; diálogo incessante do leitor e de sua biblioteca de vida (GOULEMOT, 2009), com os múltiplos objetos de leitura e com o mundo. Essas interlocuções demarcadas por princípios discursivos que protagonizam o papel do leitor, quer no contexto escolar, quer no extraescolar, tornam possíveis novas aprendizagens.

Entretanto, podemos notar que, ao longo da história, as experiências leitoras mediadas no contexto escolar têm deixado lacunas no processo de formação de leitores; fato que sinaliza desafios constantes aos educadores no sentido de repensar os aportes teórico-metodológicos que balizam as atividades leitoras desencadeadas nesse espaço, os quais visem o aprimoramento das intervenções e, consequentemente, a competência leitora dos estudantes que lhes garanta participação crítica e ativa na comunicação social.

É nessa perspectiva que pensamos esta proposta educacional, que dialoga de forma colaborativa com as necessidades dos estudantes com respeito à leitura, e imprime novos olhares sobre a prática pedagógica e as possíveis mediações, dada a carência de práticas leitoras cotidianas e significativas; isto é, intencionalmente planejadas e que cumpram uma função e um sentido para o leitor (CASTELLANOS, 2007; LERNER, 2007) e que sejam sustentadas no princípio teórico-metodológico da discursividade (TRAVAGLIA, 2009; BAKHTIN, 2014). Para além da prática da leitura nas suas várias modalidades (intensiva ou extensiva/oral ou silenciosa), propiciamos nas sequências didáticas situações de interação e de responsividade do leitor via o exercício da oralidade, da escrita, ou mesmo de análise semiótica; isto é, operamos o princípio da discursividade, também, nas tramas das sequências didáticas: seja no diálogo entre diferentes práticas de linguagem; seja na correlação dos elementos que acompõem, e na forma como se imbricam nas mediações e nos fazeres discentes.

Assim, as sequências didáticas são instrumentos organizados intencionalmente que podem orientar as intervenções dos professores para

melhorar uma determinada prática de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e estão elaboradas em consonância com a estrutura já utilizada pelos professores colaboradores, as quais se articulam em torno de quatro elementos alinhados às normatizações estabelecidas pela BNCC: os objetos de conhecimento, as habilidades, as sugestões metodológicas e a avaliação (BRASIL, 2018). Para além destes subsídios, inserimos o item materiais necessários, por considerarmos importante explicitá-los separadamente, e não apenas mencioná-los no percurso metodológico, como está subentendido no Organizador Curricular. Nessa direção, traçamos algumas breves elucidações pertinentes a nossas escolhas em torno desses parâmetros, seus sentidos e significados nesta proposta.

Em função do que define o Organizador Curricular previsto no DCTMA para o eixo Leitura nos anos finais do ensino fundamental, em especial no 9º ano (MARANHÃO, 2019), os objetos de conhecimento aqui selecionados, como conteúdos, conceitos e processos que os estudantes devem desenvolver, estão sistematicamente vinculados às habilidades indicadas, entendidas aqui como aprendizagens que devem ser asseguradas aos educandos (BRASIL, 2018), haja vista estarem implícita ou explicitamente relacionados a suas dificuldades e necessidades, que foram identificadas na observação participante/diagnóstico e discutidas nos encontros formativos via categorias teóricas: 1) a **aprendizagem**, induzida por meio de práticas de leitura significativas que aprimore a formação leitora e garanta habilidades de leitura elementares, inferenciais e de reflexão; 2) a **leitura** entendida como a interação leitor-texto num processo discursivo e sua referente contextualização; 3) a **mediação** via atividades intencionalmente planejadas com finalidades e procedimentos claros, sendo o professor o mediador da interação, usando estratégias de leitura e um ambiente organizado e favorável; 4) o **texto** considerado como eixo, gêneros e suportes que garantam a diversificação e as modalidades de linguagem; e por último, 5) as **práticas de leitura** cotidianas e significativas. Assim, as escolhas dos objetos de conhecimento, das habilidades, bem como das sugestões metodológicas, dos materiais e da forma de avaliação intencionam atender e corresponder a essas necessidades/ausências constatadas, com fins de colaborar com a formação dos leitores. Além daquelas habilidades, são tomados alguns descritores da matriz do SAEB (anos finais), predominantemente aqueles em que os sujeitos leitores envolvidos manifestaram maiores limitações, segundo os Diagnósticos aplicados.

Já com respeito às sugestões metodológicas, o uso constante de estratégias é fundamental; procedimentos anteriores, simultâneos e posteriores à leitura (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998) que, alinhados aos objetos de conhecimentos e às habilidades pretendidas, potencializam os sentidos e os significados das práticas de leitura, haja vista a necessidade destas estratégias nas diferentes situações do ato de ler identificadas na observação participante, que podem viabilizar a interação leitor-texto e, sobretudo, a compreensão dos textos lidos. Nesse sentido, propomos estratégias de antecipação, que vão desde as orientações dadas pelo professor, contextualizando a situação de leitura e suas finalidades, até a mobilização dos conhecimentos prévios e das previsões acerca do objeto de leitura. Após, durante a leitura, sugerimos os procedimentos de interpretação e processamento do texto, viabilizando a realização de inferências, de questionamentos e a construção de sentidos. Após o término, são indicadas estratégias de ampliação da competência leitora, que podem possibilitar novas reflexões sobre o tema, a sistematização de ideias, ou mesmo a proposição de outras leituras (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998; CANTALICE, 2004; KOCH; ELIAS, 2007; KLEIMAN, 2016). Ademais, a ação mediadora do/a professor/a e as interlocuções entre os leitores e destes com os objetos de leitura desencadeadas nesse percurso metodológico, mediante as estratégias desenvolvidas, se viabilizam também por meio de questionamentos antes, durante e após o ato de ler, que colaboram para que o leitor se envolva no evento de leitura, para que se realizem objetivos/habilidades e para a compreensão global do texto (KOPCKE FILHO, 1997; CANTALICE, 2004).

Nessa perspectiva, os materiais são sugeridos mediante as peculiaridades das sequências didáticas, respeitando-se a realidade e as necessidades dos estudantes-leitores, incluindo-se aí os gêneros textuais propostos; eixos norteadores das atividades leitoras (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2003; 2009) ou instrumentos facilitadores da apropriação das práticas de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), que constituem, ao lado de outros recursos, condições materiais para a mediação das práticas de leitura alicerçadas nos princípios da discursividade, o que auxilia no processo de contextualização e aprendizagem dos objetos de conhecimento, no exercício e desenvolvimento das habilidades leitoras, como também na realização dos procedimentos metodológicos e avaliativos desencadeados em cada sequência. Dito de outra forma, se faz decisivo considerar o uso de

gêneros textuais pelas necessidades reais dos leitores e as notadas ausências do texto como eixo no ensino da Língua e nas atividades de leitura (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2003), segundo nossa observação participante; necessidade de mais acesso e diversificação dos gêneros e suportes textuais, tendo em conta a multimodalidade da linguagem e os interesses dos estudantes (ANTUNES, 2009; BRASIL, 2018). Nessa lógica, dada a relevância do texto no processo de ensino aprendizagem da língua e, portanto, de apropriação da leitura, buscamos diversificar os gêneros do discurso e seus correspondentes campos da comunicação humana, com atenção aos distintos modos de manifestação da linguagem, já que, no eixo Leitura “[...] as práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018, p. 71). Por isso, a apresentação de objetos culturais lidos via suportes impressos, digitais, e, por vezes, através da internet se faz necessária.

Destarte, se formar leitores é primordialmente a finalidade do trabalho com a leitura (SILVA, 1991; LERNER, 2007), sua avaliação se realiza durante todo o processo; ou seja, nas diferentes etapas, articuladas às habilidades e atividades desenvolvidas, com fins de observar o feito/aprendido e prospectar novas ações. Isto porque, sob a perspectiva interacional da língua(gem), também as práticas avaliativas, longe do simplismo e do imediatismo, não podem deixar de ser funcionais e interativas; portanto, indissociáveis do ensino aprendizagem da leitura e de suas práticas (ANTUNES, 2009).

Finalmente, ressaltamos nestas primeiras considerações que as proposições deste caderno, ainda que pensadas para o ensino de Língua Portuguesa no 9º ano em um contexto educacional específico, poderão subsidiar o trabalho com a leitura nas várias etapas da educação básica, bem como em outros componentes curriculares, desde que (re)adequadas à situação de ensino aprendizagem e às reais necessidades dos educandos. Portanto, desejamos que as interlocuções aqui fomentadas ressoem no espaço da sala de aula, ensejando, de um lado, reconfigurações nas mediações das práticas leitoras escolarizadas, de outro, novas experimentações no ato de ler.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Poemas em Rede

Nesta Sequência Didática optamos pelo gênero poema, contemplando o campo de atuação humana artístico-literário, que possibilita o contato, reconhecimento e valorização das manifestações artísticas, em especial da arte literária (BRASIL, 2018; MARANHÃO, 2019), oportunizando-se aos estudantes-leitores, a apropriação de textos poéticos nas suas distintas formas: poemas de forma fixa e livre, poemas concretos e ciberpoema, a fim de que experienciem a leitura e o gênero, que explorem as várias semioses¹ na construção dos seus sentidos. Ou seja, intencionamos aproximar as experiências leitoras aqui propostas das vivências cotidianas dos alunos e de seu contexto sociocultural, engendrando maior significado à leitura (SILVA, 1998; MARANHÃO, 2019), mediante a apreciação do gênero poema nas suas diferentes formas de composição.

Dessa forma, consideramos ser esta uma proposta de prática de leitura de natureza mais extensiva, visto que contempla uma diversidade e um número maior de textos (CASTELLANOS, 2007; LERNER, 2007; CHARTIER, 2009), embora pertencentes ao mesmo gênero; sem, contudo, prescindir de

um percurso metodológico apoiado em estratégias que favoreçam aos sujeitos-leitores a dinâmica de interação com seus pares, de significação e de compreensão do lido.

Assim, a proposta "Poemas em Rede" configura-se em torno de significados múltiplos, cujo ponto de partida é o contexto sociocultural dos educandos (FREIRE, 1983; SILVA, 1998); primeiro, quando resgatamos um poema local, e trazemos como objeto-suporte dos

textos a serem trabalhados uma rede de pesca - artefato peculiar à cultura daquela comunidade; depois, ao

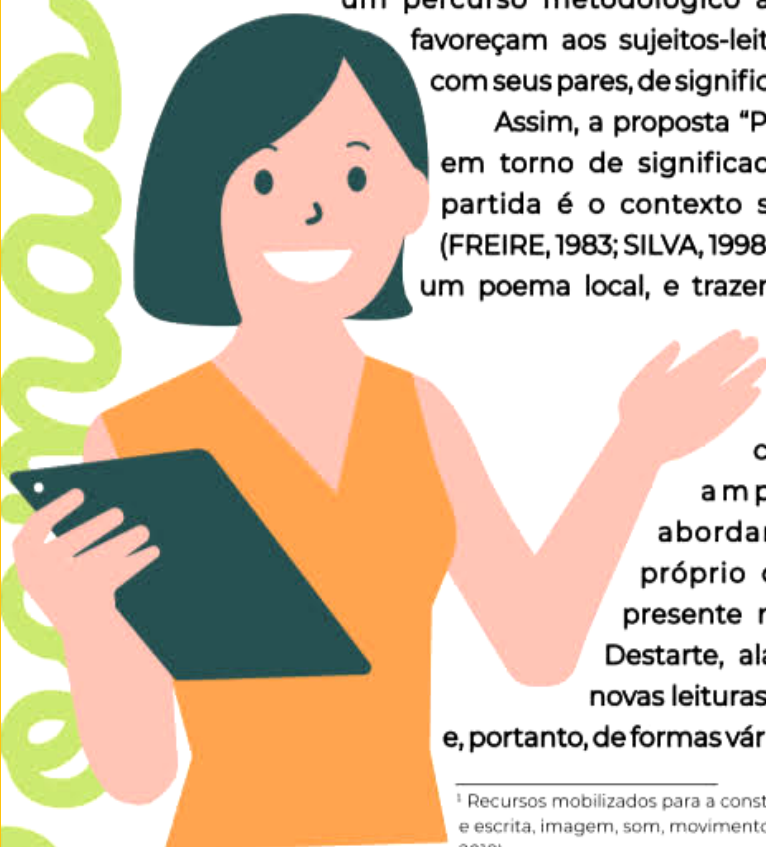
ampliarmos esse universo,

abordando o ciberpoema, gênero próprio da cultura digital, também presente no cotidiano dos estudantes.

Destarte, alargamos as possibilidades de novas leituras, de outros compartilhamentos

e, portanto, de formas várias de aprendizagens.

¹ Recursos mobilizados para a construção de sentidos no texto: linguagem falada e escrita, imagem, som, movimento, gesto, cor etc. (BARTON; LEE, 2015; BRASIL, 2018).



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: Poemas em Rede

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura		NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Apreciação e réplica	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. A/o professora/professor adentra à sala de aula, trazendo uma rede de pesca e declamando um poema de autoria de um ex-aluno da escola: "Os peixes do Rio Turi" (texto elaborado em 2018, por Jackson Santos Gomes, em ocasião da Olimpíada de Língua Portuguesa). Outra possibilidade seria o convite do próprio autor para que apresente o poema neste momento. 2. Questionamentos aos estudantes: - Quem conhece esse poema? Quem o escreveu? (apresentar o autor e esclarecer sobre o momento da sua produção) - O poema aborda aspectos próprios da nossa comunidade: o rio, os peixes, a pesca...Você já experienciou a atividade de pesca? Tem uma rede de pesca em casa? Conhece os peixes do Rio Turi? 3. Lançamento do convite aos estudantes: Hoje vamos pescar outros poemas e saberes por meio da leitura! 4. Comunicação da proposta de prática de leitura "Poemas em Rede" com auxílio do projetor, esclarecendo que realizarão procedimentos diversos para capturar poemas e saberes 5. Proposta da organização da turma em semicírculo, dispondo no centro da sala a rede de pesca com poemas impressos - de forma fixa, de forma livre, concretos, ciberpoema, afixados às suas bordas 6. Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero e o suporte: - Você já leu ou já produziu um poema? Do que tratava? Como se estruturava? - O que seria um poema? O que é uma rede? E o que seria um poema em rede? - Consolidação dos diferentes conceitos de rede, relacionando a ideia da rede com internet, e questionando as diferenças entre poemas impressos e os disponíveis nas mídias digitais. - Sobre os poemas que vamos ler, teriam eles a mesma estrutura? 7. Elaboração de hipóteses sobre a temática: - Sobre o que tratam os poemas que vamos ler? - Quem seriam os autores desses textos? Em que época foram escritos? - Apresentação dos autores dos textos propostos, com breves informações sobre eles - Você já leu ou conhece algum deles? 8. Socialização dos objetivos/habilidades 9. Esclarecimentos sobre a existência de seis poemas diferentes na rede no centro da sala, produzidos por	
HABILIDADES		
D3² – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso. (EF89LP33)³ Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – [...] poemas de forma livre e fixa, poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estofarão, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespaciais (distribuição da mancha gráfica no papel), imagem e sua relação com o texto verbal.		
MATERIAIS NECESSÁRIOS		
Poemas de forma fixa Poemas de forma livre Poemas concretos Ciberpoema (impresso e em vídeo) Rede de pesca Computador Projetor de multimídia Material de apoio: Registros e Interações		

² Refere-se a "Descritor" (habilidade) e sua respectiva numeração na Matriz de Referência do SAEB.

³ Código de identificação das habilidades na BNCC, em que o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano a que se refere a habilidade (6º ao 9º/8º e 9º), o segundo par de letras corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano (BRASIL, 2018).



esses autores, que serão lidos

10. Solicitação aos discentes para que se agrupem em seis subgrupos (média de 4 alunos)

11. Convide a um membro de cada grupo para capturar um poema dos disponíveis na rede (em pequenos rolos em folha de papel A4, e enumerados de 1 a 6)

12. Explicação sobre a estratégia "Circuito de poemas" pela qual farão a leitura: os grupos terão 7 (sete) minutos para a leitura de cada poema; quando a/o professora/professor der o sinal, deverão passar o poema lido ao grupo da direita, e assim sucessivamente, até que todos leiam os seis textos.

13. Orientação com respeito ao registro de informações sobre cada poema lido em material próprio "Registros e Interações" disponibilizado para cada aluno: título do texto, autor, organização do texto, assunto, e questões para discussão

Durante a leitura

Estratégias de interpretação e processamento do texto:

1. Desenvolvimento da estratégia "Circuito de poemas" em grupo, conforme orientações dadas: leitura silenciosa dos seis poemas (2 de forma fixa, 1 de forma livre, 2 poemas concretos, 1 ciberpoema)

2. Realização dos registros individualmente, segundo material sugerido: Registros e Interações

3. Depois do circuito concluído, a/o professora/professor acrescenta 10 minutos e orienta os discentes a uma rápida discussão em torno das questões dispostas no material "Registros e Interações"

4. Retorno ao semicírculo para as reflexões e discussões coletivas com base nas leituras e diálogos estabelecidos. A/o professora/professor compartilha os questionamentos e os textos via projetor e medeia as discussões:

- O que chamou atenção na leitura dos poemas? Que questionamentos você faria sobre eles?
- Entre os textos lidos, qual deles você considera mais interessante quanto ao assunto tratado? Por quê?
- Que semelhanças e diferenças você notou entre os poemas 1, 2 e 3?

- Observando os textos 4, 5 e 6, como os recursos (palavras, formas, imagens) colaboram para a construção dos seus sentidos? O que podemos compreender sobre cada um deles?

- Qual dos textos lidos se caracteriza como poema de forma fixa, livre, poema concreto, ou ciberpoema? Em que contextos foram produzidos e circulam esses textos?

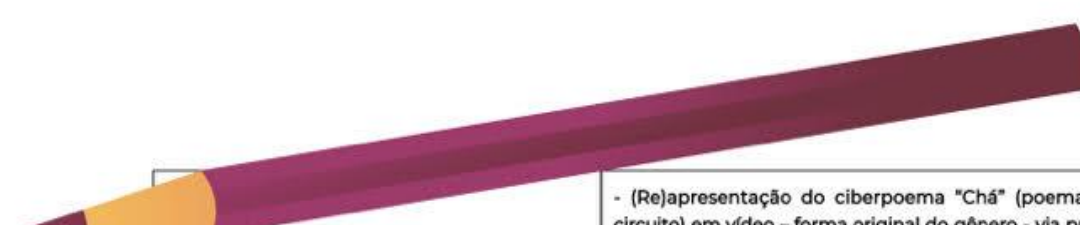
5. No percurso das interlocuções, a/o professora/professor deverá incentivar a interação dos leitores, esclarecer as dúvidas e acrescentar informações pertinentes sobre os textos, como suas características e respectivos autores.

Depois da leitura

Estratégias de ampliação da competência leitora:

1. Proposição de novas reflexões e novas leituras:

- Além dos poemas de forma fixa, de forma livre e os poemas concretos, você leu um ciberpoema. Vamos revê-lo de outra forma?

- 
- (Re)apresentação do ciberpoema "Chá" (poema 6 do circuito) em vídeo – forma original do gênero - via projetor, observando os recursos utilizados na sua composição (imagens, sons, movimentos) e seus efeitos na construção dos sentidos, questionando:
 - Que sentidos podemos atribuir ao ciberpoema exposto? O que dizem as imagens, movimentos e palavras?
 - O que seria um ciberpoema? Como se diferencia dos demais poemas que você leu? Em que suportes podemos encontrá-los?
 - Resgate da ideia de poemas em rede (rede de pesca/rede de internet/ciberpoema)
2. Indicação de sites para acesso a outros poemas de poetas brasileiros, escritos e em vídeos
- <https://www.culturagenial.com/poesia/>
<https://www.recantodasletras.com.br/poesias-concretas/>
3. Orientações sobre a escolha de um poema para compartilhar com os colegas: cada aluno receberá uma folha para o registro de um poema, com título, autor e fonte, e trazer na próxima aula para afixar na rede de pesca que deverá permanecer em um canto da sala durante a semana com esse fim, para que os novos poemas sejam socializados e apreciados.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação dar-se-á no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos:

- Conhecimentos prévios ativados
- Participação e desempenho no circuito de poemas e nas discussões desencadeadas
- Percepções e construções dos alunos em relação aos textos lidos
- Capacidade de interpretar, relacionando as diferentes linguagens presentes nos textos



Para deixar mais claro

Antes de se materializar a leitura ou o ato de ler, a 'Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção [do texto]' (como primeiro objeto de conhecimento) se deve à necessidade de orientar-se sobre as finalidades e os procedimentos, tanto quanto de contextualizar-se o objeto e o evento de leitura, visto que envolve os sentidos que estão no texto, no contexto e no próprio leitor (MORTATTI, 2001; ANTUNES, 2009); dinâmica que se concretiza, sobretudo, via estratégias de antecipação aqui propostas, pois subsidiam os sujeitos-leitores na compreensão dos escritos e na consecução dos objetivos (SOLÉ, 1998), além de favorecer a organização do espaço da sala de aula em consonância com as atividades desenvolvidas (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008).

A 'Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos [...]' (segundo objeto de conhecimento) se faz necessária via estratégias sugeridas durante e após a leitura, na medida em que, pelo processo de interação do leitor com o texto, se viabiliza o reconhecimento de

unidades linguísticas e textuais próprias do gênero que influem na construção de seus sentidos (KOCH; ELIAS, 2007; TRAVAGLIA, 2009). Já com respeito à 'Apreciação e réplica' (como terceiro objeto proposto), se dá pela necessidade de que o leitor estabeleça interlocuções e interprete o lido (SOLÉ, 1998; MORTATTI, 2001), mediante habilidades de inferência e interpretação, conforme se propõe nas atividades durante e depois da leitura.

É nessa perspectiva que propomos o 'Circuito de poemas' para possibilitar a leitura dinâmica dos diferentes textos poéticos, de modo a que se percebam relações e divergências, bem como os subsídios que colaboram para os sentidos, conforme preveem as habilidades. Por outro lado, indicamos o material de apoio 'Registros e Interações' que auxilia os estudantes nas interlocuções, uma vez que a aprendizagem é construída na interação (JOLIBERT, 1994; VIGOTSKY, 2007; KLEIMAN, 2016).

Como primeira habilidade a ser tomada em conta, que se viabiliza via estratégias incentivadas antes, durante e depois do encontro com o texto, 'Inferir o sentido de uma palavra ou expressão' corresponde às dificuldades observadas nesse aspecto, já que a inferência lexical é uma prática necessária para a apropriação de vocabulário e para a compreensão do lido (KLEIMAN, 2016). Por outro lado, 'Interpretar textos via material gráfico' e 'Ler de forma autônoma [...]' (como segunda e terceira habilidades a serem perseguidas) se faz crucial para a leitura dos poemas nas suas diferentes formas, sobretudo dos concretos e do ciberpoema, já que seus sentidos se constroem também pelos elementos gráficos que os compõem (recursos linguísticos e multissemióticos) (ANTUNES, 2009; BRASIL, 2018). Já 'Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos [...]' (como quarta habilidade), em diálogo com as citadas anteriormente, se concretiza mediante as estratégias de processamento do texto, essencialmente dos poemas concretos e do ciberpoema, como também pela releitura deste último na sua composição original em vídeo; estratégia de ampliação da competência leitora, pela qual se oportuniza novas reflexões, possibilidades outras de compreensão e de aprendizagem (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998).

OS POEMAS E OS MATERIAIS DE APOIO PARA A LEITURA

POEMA INTRODUTÓRIO

Os peixes do rio Turi

Onde vivo tem um rio,
Que chamamos rio Turi,
Tem peixes em abundância.
A tapioca é famosa por aqui.

O lírio é uma flor
Mas aqui é nome de peixe também
Não é muito gostoso
Mas eu como, não nego pra ninguém.

Aqui a vida é artilhal
Em tempo de chuva é muita água
Quando joga a malhadeira
Levanta chuva de piaba.



No verão a água desce
O rio fica menor,
Os pescadores descem o rio
Pra pegar peixe maior.
Quando voltam,
É só peixes grandes,
Cada traíra que dar um quilo
Vai para o sustento da família.

O surubim é um peixe pintado,
Esse é cevado!
Tem de todo tamanho
E dar pra comer até assado.

Lugar abençoado por Deus,
Amo este lugar,
Por isso vou sempre cuidar e zelar.

Esta é a história daqui:
A vida no rio Turi.

Fonte: Jackson Santos Gomes, 2018
Escola Dom Ricardo Pedro Paglia
Distrito Três Furos – Presidente Sarney/MA

POEMA 1

SONETO DE FIDELIDADE

Vinícius de Moraes

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Fonte: <https://www.culturagenial.com/vinicius-de-moraes-melhores-poemas/> Acessos em 13 jul. 2022

POEMA 2

RECOMECE (trecho)

Bráulio Bessa

Quando a vida bater forte
e sua alma sangrar,
quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar...
É hora do recomeço.
Recomece a LUTAR.

Quando tudo for escuro
e nada iluminar,
quando tudo for incerto
e você só duvidar...
É hora do recomeço.
Recomece a ACREDITAR.

Quando a estrada for longa
e seu corpo fraquejar,
quando não houver caminho
nem um lugar pra chegar...
É hora do recomeço.
Recomece a CAMINHAR. [...]

Fonte: <https://www.culturagenial.com/poemas-braulio-bessa/> Acessos em 6 jul. 2022



POEMA 3

SABER VIVER (trecho)

Cora Coralina

Não sei...
se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.
[...]

Fonte: <https://www.culturagenial.com/malones-poemas-literatura-brasileira/> Acesso em 6 jul. 2022

POEMA 4

Poema "Xícara"

Nas tarde fria de julho
vira o cheiro, o barulho
do café descendo quente
pelo bule reluzente.

E me pergunto já em prosa:

— Existe coisa mais gostosa?

Autor: Fábio Sexugi

Fonte: http://antoniomiranda.com.br/poesia_infantil/img/fabio_sexugi.jpg Acesso em 12 jul. 2022

POEMA 5

Missão: clipe

Nossa missão nesta vida é ser um clipe,
unir e unir-se às pessoas,
criar vínculos e laços de importância
e afetividade.

Fábio Bahia
@poemas.concretos

Autor: Fábio Bahia

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-concretas/6822509> Acesso em 12 jul. 2022

POEMA 6



Autores: Sérgio Capparelli; Ana Gruzynski

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Wuv5dEOWINI> Acesso 13 jul. 2022

REGISTROS E INTERAÇÕES

POEMA 1

a) Título: _____
b) Autor: _____
c) Tema: _____
d) Organização do texto: _____

POEMA 2

a) Título: _____
b) Autor: _____
c) Tema: _____
d) Organização do texto: _____

POEMA 3

a) Título: _____
b) Autor: _____
c) Tema: _____
d) Organização do texto: _____

POEMA 4

a) Título: _____
b) Autor: _____
c) Tema: _____
d) Organização do texto: _____

POEMA 5

a) Título: _____
b) Autor: _____
c) Tema: _____
d) Organização do texto: _____

POEMA 6

a) Título: _____
b) Autor: _____
c) Tema: _____
d) Organização do texto: _____

PARA REFLETIR E INTERAGIR

1. O que chamou atenção na leitura dos poemas? Que questionamentos você faria sobre eles?
2. Entre os textos lidos, qual deles você considera mais interessante quanto ao tema? Por quê?
3. Que semelhanças e diferenças você notou entre os poemas 1, 2 e 3?
4. Observando os textos 4, 5 e 6, como os recursos (palavras, formas, imagens) colaboram para a construção dos seus sentidos? O que podemos compreender sobre cada um deles?
5. Qual dos textos lidos se caracteriza como poema de forma fixa, livre, poema concreto, ou ciberpoema? Em que contextos foram produzidos e circulam esses textos?

Fonte: Elaborado pela autora (2022)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Reportagem em Foco

A Sequência Didática "Reportagem em foco" elege o gênero reportagem como eixo norteador do percurso metodológico proposto para o seu desenvolvimento, privilegiando o campo jornalístico-midiático, com ênfase nos textos informativos e opinativos (BRASIL, 2018). Nesta proposta, oportunizamos estratégias que viabilizem aos discentes-leitores, a leitura e compreensão do gênero, mediante um diálogo mais intenso que demande, para além da constatação, um trabalho de reflexão e transformação do objeto lido (SILVA, 1991); ou seja, procedimentos que auxiliem no processamento e compreensão do texto (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016); e habilidades que demandem maior complexidade, já que constituem estratégias para formar leitores plenos e competentes (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

Nessa perspectiva, propomos uma prática de leitura na modalidade intensiva, já que o leitor/ouvinte centra sua atenção em um único texto, apropriando-se deste de modo mais lento e atento (CHARTIER, 2009); leitura comunicada para si e para os outros, na qual o saber é coletivamente compartilhado (CASTELLANOS, 2007). Articulada a esse propósito, esta sequência sugere, entre outros procedimentos, a Leitura Colaborativa ou Compartilhada, em que o professor medeia a leitura oral do texto, questionando os leitores a partir de pistas linguísticas que possibilitam a construção de sentidos, por meio de inferências ou validação de hipóteses (BRASIL, 1997; SOLÉ, 1998), além da indicação do Protocolo de Leitura, evidenciando os subsídios linguísticos e textuais para auxiliar nesse percurso, e do Painele que é usado como espaço de síntese e socialização das aprendizagens construídas a partir dessa experiência.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: Reportagem em Foco

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura		NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Exploração da multissemiose Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. Resgate do gênero trabalhado nas aulas anteriores (poema); lembrando que haviam poemas com estruturas consideradas clássicas e outros modernos. Mas por que modernos? (suscitar constatações dos discentes) 2. Convide aos estudantes para a leitura e compreensão de um outro gênero textual: a Reportagem, a qual nos ajudará a entender alguns porquês do poema moderno 3. Comunicação acerca da proposta de prática de leitura "Reportagem em Foco" com auxílio do projetor 4. Esclarecimentos em torno das etapas e procedimentos diversos que realizarão para a leitura e compreensão do gênero proposto 5. Socialização dos objetivos/habilidades que serão perseguidas nessa proposta de prática de leitura 6. Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero e o suporte: - Você já leu ou assistiu a uma reportagem? Qual a temática abordada? - O que é uma reportagem? Em que suporte podemos encontrá-la? - Destaque de algumas características sobre o gênero em pauta e suas finalidades - Explicação sobre o que seria um suporte textual - Informações referentes ao suporte da reportagem que será lida: Revista Superinteressante. Perguntar se alguém conhece ou já teve acesso a essa revista. Acrescentar alguma informação sobre esse veículo (temas interessantes, linguagem atrativa e atualizada, disponível na forma impressa ou digital. Acesso ao site da revista com auxílio do projetor (https://super.abril.com.br/), para uma rápida visualização de algumas manchetes 7. Elaboração de previsões e especulações em torno do tema do texto: - A reportagem que vamos ler, abordará sobre qual tema? - Apresentação, via projetor, do título da reportagem e de outras semioses associadas (pôster da semana de arte moderna, adaptado pela revista), suscitando reflexões em torno da manchete, do subtítulo, das imagens, questionando sobre a temática do texto - Destaque da expressão Arte Moderna: Questionamentos aos discentes sobre os poemas que leram na proposta de leitura anterior: Quais daqueles poemas podem ser considerados arte moderna? - E o que teria sido a Semana de Arte Moderna? - Proposição da organização dos educandos em duplas. - Aplicação da estratégia "Brainstorm com post-its" (Tempestade de ideias), levantando conhecimentos prévios sobre a temática.	
HABILIDADES		
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF69LP03) Identificar em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem.		
MATERIAIS NECESSÁRIOS		
Reportagem impressa Computador Projetor de multimídia Post-its Flip-chart Protocolo de Leitura Saquinho com nomes dos discentes Apito		

	Cada dupla receberá um post-it para o registro de suas ideias em torno do que seria a "Semana de Arte Moderna, respondendo à pergunta "O que sabemos?" - A/ô professora/professor marca 5 minutos para que os discentes façam os seus registros - Exposição dos post-its contendo os registros em um painel de flip-chart, afixado à frente da sala: SEMANA DE ARTE MODERNA: O que sabemos? O que aprendemos? - Explicação aos discentes sobre a necessidade de, no percurso da leitura, averiguar a relação dos conceitos manifestados previamente (O que sabemos?) com as ideias apresentadas no texto, ampliando os saberes sobre o tema; para após a leitura responderem à segunda pergunta (O que aprendemos?) 8. Convite aos discentes-leitores para a construção de novas aprendizagens sobre Arte moderna, compreendendo o que foi a Semana de Arte Moderna e sua repercussão na cultura brasileira 9. Organização da turma em círculo para a realização da leitura 10. Distribuição do texto impresso para cada um dos alunos. Durante a leitura Estratégias de interpretação e processamento do texto: 1. Realização da Leitura Colaborativa ou Compartilhada, considerando o Protocolo de Leitura sugerido pela/o professora/professor, compartilhado com apoio do projetor: - Manipulação do texto, observando título, subtítulo, número de páginas, data de publicação, disposição do texto, ilustrações, informações em destaque... - Leitura oral e coletiva do texto com a mediação da/o professora/professor que, no percurso da leitura, direciona questionamentos sobre pistas linguísticas orientadas no Protocolo de Leitura que colaboram para as inferências e construção de sentidos acerca do contexto de publicação, da temática e da perspectiva de abordagem - Incentivo aos discentes-leitores para destacar informações ou termos pertinentes, analisando as relações lógico discursivas que estabelecem no texto (conforme sugestões do Protocolo) - Socialização, com apoio do projetor, de algumas obras com características modernas (pinturas de Anita Malfatti), à medida que são descritas no texto - Leitura oral dos infográficos "Expoentes da semana no municipal" e "Herdeiros do Modernismo-Raiz", que integram a reportagem, apresentando importantes personalidades e artistas que participaram da Semana e outros adeptos do Modernismo, observando como estes dialogam com o texto 2. Orientação para que os educandos façam novas perguntas sobre o objeto lido, ao concluírem a leitura compartilhada do texto 3. A/ô professora/professor medeia o diálogo com a turma, viabilizando a interação com o texto a partir dos questionamentos expressos
--	--

	4. Para as sinalizações dadas pela/o professora/professor durante a leitura e as interlocuções, recomendamos o uso de um apito: na interrupção da leitura, no lançamento de perguntas, ou para dar continuidade à leitura por um outro estudante 5. Para a indicação dos alunos, quer para ler ou para responder aos questionamentos, sugerimos o sorteio, mediante o uso de um saquinho contendo os nomes dos estudantes; outra possibilidade pode ser por meio do sorteador eletrônico, via Internet. Depois da leitura Estratégias de ampliação da competência leitora: 1. Sistematização e síntese das ideias: - Retomada da pergunta 2 do Painel "O que aprendemos?" - Solicitação aos alunos para que retornem às duplas para sistematizar ao menos 6 (seis) tópicos, com pontos importantes aprendidos mediante a leitura da reportagem - Disponibilização de novos post-its a cada dupla para a sistematização dos registros em 15 minutos - Após o tempo determinado, sob a mediação da/o professora/professor, cada dupla deverá dirigir-se ao painel e, socializando o seu conceito previamente registrado para "O que sabemos?", compartilha as novas aprendizagens com base nos registros para "O que aprendemos?", afixando o post-it no campo indicado no painel 2. Outras alternativas: - Promoção de um sarau com apresentação de obras dos artistas da Semana de Arte Moderna: exposição, recital, música, caracterização dos artistas... - Orientação aos discentes para que pesquisem e escolham um tema ou fato da sua região ou localidade para elaborar uma reportagem nas aulas de produção textual.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
A avaliação dar-se-á no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos: - Conhecimentos prévios mobilizados em torno do gênero e da temática - Participação e desempenho no percurso da leitura colaborativa e nos diálogos estabelecidos - Realização de inferências e construção de sentidos em relação ao objeto lido - Exploração das semioses na interpretação do texto.	



Para deixar mais claro

A 'Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos'⁴ (primeiro objeto de conhecimento) corresponde à ausência dessa ação nas práticas de leitura observadas, pois se faz imprescindível nas situações de leitura, sobretudo, no ensejo de estratégias que se realizam antes e durante o encontro com o texto. Por sua vez, a 'Exploração da multissemiose' segundo objeto a ser tomado em conta) refere-se à

⁴ Dinâmica de contextualização do objeto e do evento de leitura. Ver página 12 (Sequência Didática 1)

necessidade de se explorar as diferentes linguagens presentes nos gêneros textuais (BRASIL, 2018) - e que se apresentam na reportagem em foco, posto que, quando articuladas, facilitam a compreensão do lido.

Em 'Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto' (terceiro objeto de conhecimento), busca-se corresponder à necessidade de se incentivar estratégias de compreensão leitora (SOLÉ, 1998); ou seja, ensinar como ler (CHARTIER, 2014), considerando-se as distintas etapas da leitura. Em vista disso, sugerimos para o processamento do texto a 'Leitura Compartilhada' auxiliada pelo 'Protocolo de Leitura', dinâmica que faculta o diálogo com e sobre o lido, já que é na interação que o leitor menos experiente percebe os pontos obscuros e/ou relevantes do texto e constrói os seus sentidos (KLEIMAN, 2016).

Com respeito à 'Apreciação e réplica' (como quarto objeto), se deve à necessidade de que o leitor, num processo de reflexão e transformação, interprete e compreenda o objeto lido (FREIRE, 1983; SILVA, 1991); ato que se concretiza no decurso da leitura e, essencialmente, pela construção coletiva do 'Painel' mediante a elaboração e socialização de 'Síntese' após a leitura; sistematização e partilha das aprendizagens construídas, como alternativa de aprimoramento da competência leitora (KOPCKE FILHO, 1997).

'Inferir uma informação implícita em um texto' (como primeira habilidade proposta) se sugere no intuito de corresponder à dificuldade dos estudantes nesse quesito, pois o trabalho com a leitura na escola deve abranger desde habilidades mais elementares, até as inferenciais que possibilitem ao leitor transpor a superfície textual e elaborar conclusões a partir de uma leitura mais profunda e consistente (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017; BRASIL, 2018).

Já em 'Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto [...] ' (segunda habilidade) relaciona-se às ausências observadas, bem como às limitações dos discentes-leitores nesse aspecto, já que o sentido e a função comunicativa dos termos/expressões devem ser compreendidos mediante as relações estabelecidas contextualmente (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017; ANTUNES, 2009).

'Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo [...]' (terceira habilidade a ser considerada) se faz necessário nas estratégias de processamento textual, na medida em que favorece análises respeitantes aos implícitos, às intenções e efeitos pretendidos pelo autor/editor; isto é, longe de ser mera reprodução de sentido, a leitura exige que o leitor, para além das linhas, leia as entrelinhas do texto (SILVA, 1991).

'Identificar em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem' (como quarta habilidade) se faz decisivo para a leitura e compreensão do texto, visto que supõe o reconhecimento de aspectos cruciais que colaboram para as inferências e análises em torno do objeto lido; que se cumpre, sobretudo, nas estratégias desenvolvidas antes e durante o ato da leitura (SOLÉ, 1998).



A REPORTAGEM E OS MATERIAIS DE APOIO PARA A LEITURA





A

AINDA UMA GAROTINHA

de 13 anos, a paulistana Anita Malfatti já sofria com a ansiedade precoce de que rumo tomar na vida. Então teve uma ideia radical: imaginou que passar por uma experiência de forte emoção, uma aventura perigosa mesmo, poderia lhe dar algum tipo de iluminação – e com ela a resposta a suas incertezas.

Deitou-se no vão entre os trilhos de uma linha ferroviária perto de onde morava – no bairro da Barra Funda – e aguardou para ver o que acontecia. “Amarrei fortemente as minhas tranças de menina, deitei-me debaixo dos dormentes e esperei o trem passar por cima de mim”, revelou em um depoimento de 1939, já artista consagrada. “O barulho ensurdecedor, a deslocação de ar, a temperatura asfixiante deram-me uma impressão de delírio e de loucura. E eu via cores, cores e cores riscando o espaço, cores que eu desejaria fixar para sempre na retina assombrada. Foi a revelação: voltei decidida a me dedicar à pintura.”

Tempos depois, em 1917, de volta à capital paulista após estudos na Alemanha e nos EUA, Anita, então com 28 anos, promoveu uma exposição com dezenas de obras suas. Em linha com a

vanguarda estética que viu e praticou no exterior, suas artes remetiam à paisagem na janela de um trem veloz. Traziam cores berrantes, pinceladas que saltavam da tela e formas ovais que desfiguravam a representação humana... Não eram nem parentes distantes das pinturas acadêmicas que reinavam aqui.

Uma semana após a abertura da mostra, um artigo do escritor Monteiro Lobato, publicado em *O Estado de S. Paulo*, condenou, em tom histérico, aqueles traços exóticos. Para o autor do *Sítio do Picapau Amarelo*, Anita havia se deixado seduzir pelas “extravagâncias de Picasso e companhia”. Arte de verdade, segundo ele, era a que seguia “os processos clássicos dos grandes mestres”. Já o que Malfatti propunha seria comparável aos “desenhos que ornaram as paredes dos manicômios”.

Na ferocidade de seus comentários, nas ironias, nas analogias hostis, o artigo confirmava uma evidência: aquele país tancanhado da primeira década do século 20 nunca tinha visto inovações como as de Anita Malfatti. Nem sabia classificar aquilo. Já se o crítico fosse um europeu habituado ao cubismo, ao expressionismo e outras escolas emergentes da época, não restaria dúvida: era arte moderna. E grande arte.

Monteiro Lobato quis cancelar essa modernidade em seu berço brasileiro, mas acabou dando

um tiro no pé. O ataque à exposição colocou nas trincheiras, ao lado da pintora, um grupo de intelectuais e artistas inquietos, que rejeitavam a tradição cultural no país, que só queria saber de mimetizar o que a França tinha de mais clássico.

Seus expoentes, loucos por uma boa briga com conservadores, eram os poetas Mário de Andrade, Oswald de Andrade (sem parentesco) e Menotti Del Picchia, além dos pintores Di Cavalcanti e Tarsila do Amaral.

Na pauta desse grupo, como explica a historiadora Lília Schwarcz, em seu livro *Brasil: Uma biografia*, estava a crítica à importação automática de movimentos e teorias estrangeiras – como se fazia com o parnasianismo –, propondo em troca a incorporação de modelos nacionais ao que houvesse de original no mundo. “O intento era renovar o ambiente artístico e cultural.”

Também era uma ambição desses intelectuais ampliar o alcance de suas propostas e críticas ao status quo. Mas como? A resposta podia caber numa xícara.

Com a exceção de Mário de Andrade, que era de classe média, os modernistas vinham de famílias abastadas. Ainda assim, foi com os recursos de gente (muito) mais rica que ganharam notoriedade numa São Paulo ainda provinciana nos costumes, mas que tinha se transformado, na segunda metade do século 19, em uma potência econômica.

Por improvável que fosse, uma elite que fez

fortuna plantando café topou a aventura do modernismo. Mesmo que, artisticamente, tivessem um gosto tão antiquado quanto o dos detratores de Anita Malfatti, os fazendeiros decidiram pagar para ver São Paulo na dianteira da cultura nacional, seguindo o ritmo de sua industrialização vertiginosa e, assim, competindo com o protagonismo do Rio de Janeiro, a capital do país.

Foi essa improvável aliança entre jovens iconoclastas e seus poderosos mecenas que resultaria, cem anos atrás, no evento que entrou para a história como a Semana de Arte Moderna. Ou a Semana de 22, que, apesar do nome, só teve apresentações em três dias: segunda, quarta e sexta; 13, 15 e 17 de fevereiro.

A família que virou CEP

Naquele início de século 20, São Paulo se transformou no eldorado de quem procurava trabalho e uma vida melhor. Seu desenvolvimento atraía imigrantes para os andaimos de arranha-céus, para a reforma urbana, a indústria e o comércio. Tanto que a população deu um salto. O censo de 1900 registrava 240 mil habitantes na cidade; já no de 1920, eram 579 mil – um aumento de 140%. Para efeito de comparação, no Rio de Janeiro, a expansão populacional naqueles mesmos 20 anos tinha sido de 42%.

De uma vila colonial na primeira metade do século anterior, São Paulo emergiu quando, com a decadência dos engenhos de cana-de-açúcar,

EXPOENTES DA SEMANA NO MUNICIPAL



o Brasil passou a ter sua economia lastreada na exportação de café.

De cada quatro xícaras bebidas no planeta, três eram feitas com grãos produzidos no país, especialmente nos arredores de Campinas e Ribeirão Preto, no Oeste Paulista.

Naquela época, a família Prado tinha se tornado a maior produtora de café do mundo. E um de seus membros teve papel decisivo nas transformações que levariam São Paulo à fama de locomotiva do Brasil: Antônio Prado.

Conhecer a história desse clã é deparar-se com uma série de nomes de logradouros bem conhecidos da região central da metrópole nos dias de hoje – o próprio Antônio Prado virou praça no distrito da Sé. Seu avô foi o Barão de Iguaçu (rua do bairro da Liberdade); sua mãe, Dona Veridiana (rua de Higienópolis), comandou fazendas e um salão cultural em seu palacete no distrito de Santa Cecília; já seu pai, Martinho Prado (via que liga a Rua Augusta

140

POR CENTO foi o crescimento da população de São Paulo entre os anos 1900 e 1920.



ao bairro do Bixiga), foi quem multiplicou a fortuna da família ao substituir a cana-de-açúcar em suas propriedades pela cultura do café.

Primogênito desse casal, Antônio Prado fez mais do que todos seus parentes. Conselheiro do Império, senador, ministro das Relações Públicas, ele se tornaria o primeiro prefeito de São Paulo em 1899 – os mandatários anteriores eram chamados de “intendentes”.

E resolveu aproveitar o boom econômico do café para deixar sua marca na cidade. “Sob seu comando, terá início uma cadeia de reformas cujo objetivo será adequar a urbe oitocentista, em muitos aspectos ainda recoberta pelo mofo colonial, aos tempos de riqueza trazida pelo ‘ouro verde’ [o café]”, define Roberto Pompeu de Toledo, em *A Capital da Vertigem*.

No mandato de Antônio, São Paulo ganhou energia elétrica, pontes estratégicas e o aterramento de várzeas, que emperravam o deslocamento em dias chuvosos. O prefeito ainda mandou construir a Avenida Tiradentes, e nela inaugurou a Estação da Luz e a Pinacoteca do Estado.

Traço herdado da mãe, Veridiana, sua atenção para a cultura também era evidente. E desse interesse surgiria o palco da futura Semana de Arte Moderna: o Teatro Municipal de São Paulo, fruto do encontro entre Antônio Prado e o arquiteto Ramos de Azevedo. A inauguração dessa “casa de ópera”, em 1911, foi tão concorrida que provocou o primeiro

grande congestionamento da história da cidade – immobilizando, lado a lado, automóveis e carruagens.

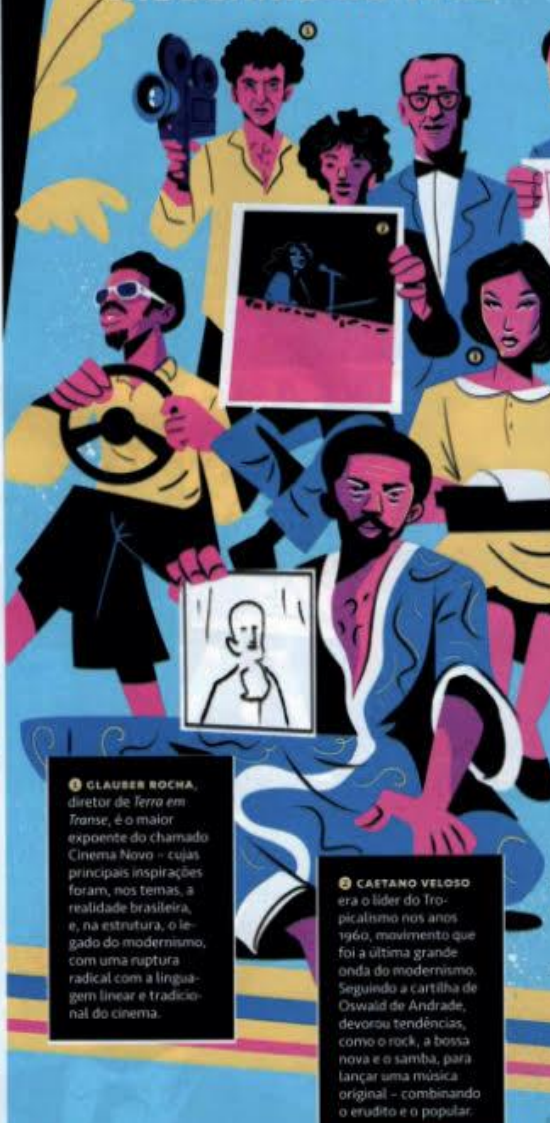
Em palco nobre

Um nome menos lembrado quando se fala da Semana de 22 é o de Graça Aranha, autor do romance *Canadá*. Uma injustiça. Além de ter feito a palestra inaugural do evento, foi ele quem indicou o caminho do dinheiro aos intelectuais que queriam fazer um festival grandioso para divulgar as artes e teorias modernistas (a ideia do evento partira do pintor Di Cavalcanti). Em bom português: sem Graça Aranha, não haveria a Semana. E, na época, esse caminho dos tijolos dourados levava à porta do magnata Paulo Prado, o filho do já ex-prefeito Antônio.

“Paulo Prado acolheu cordialmente os moços modernistas, impressionou-os com sua figura de rico inteligente e definiu seu papel na empreitada. Não entraria como o mecenas extravagante de um salão de inconseqüências”, apontou Marcos Augusto Gonçalves, autor de 1922 – *A Semana que Não Terminou*. Isso significava que o homem da grana queria, sim, algo revolucionário, que projetasse São Paulo no cenário artístico do país, mas não tão radical que afastasse seus pares – que também iam tirar dinheiro do bolso para o show-happening-exposição.

Cafeicultor como seu pai, Paulo ainda investia nos setores bancário, industrial e imobiliário, e acreditava no “papel civilizador das elites”. Para ele, deveria ficar claro a

HERDEIROS DO MODERNISMO-RAIZ



1 GLAUBER ROCHA, diretor de *Terra em Transe*, é o maior expoente do chamado Cinema Novo – cujas principais inspirações foram, nos temas, a realidade brasileira, e, na estrutura, o legado do modernismo, com uma ruptura radical com a linguagem linear e tradicional do cinema.

2 CASTANO VELOSO era o líder do Tropicalismo nos anos 1960, movimento que foi a última grande onda do modernismo. Seguindo a cartilha de Oswald de Andrade, devorou tendências, como o rock, a bossa nova e o samba, para lançar uma música original – combinando o erudito e o popular.



1 ZÉ CELSO, aclamado dramaturgo e diretor, costuma sugerir que a plateia interaja com atores nus em algumas montagens. Seu teatro, considerado "antropofágico", tem uma forte ligação com o modernismo. A adaptação de *O Rei da Vela*, peça de Oswald, é um marco das artes cênicas no Brasil.

2 CLARICE LISPECTOR Nascida na Ucrânia, a escritora se encaixa na Terceira Geração do Modernismo (1945-1960) ao preferir tramas com questões cotidianas, marcadas pela reflexão psicológica. É autora de obras essenciais da nossa literatura, como *A Hora da Estrela* e *Perto do Coração Selvagem*.

todos que a Semana de Arte Moderna não era só um sarau de artistas, mas uma mobilização do topo da pirâmide da sociedade paulistana.

Se dependesse só dos intelectuais envolvidos, o evento provavelmente se daria num salão qualquer da Rua Libero Badaró, a mais chique da época. Mas Paulo era filho de quem tinha mandado construir a melhor casa de espetáculos da cidade.

A ele e outros ricos, coube pagar a semana de aluguel do Theatro

Municipal, além de arcar com os custos de deslocamentos de artistas e transporte de obras de outros estados. Se a organização era paulista, o elenco era interestadual. O compositor e maestro Heitor Villa-Lobos, por exemplo, futuro ídolo de Tom Jobim, vinha do Rio – um lugar distante numa época pré-Via Dutra.

"Não era nada simples nem barato", afirma o diretor artístico da Fundação Theatro Municipal, Bruno Imparato, à frente das celebrações

3

DIAS foi o que durou, de verdade, a Semana modernista: 15, 16 e 17 de fevereiro de 1922.

do centenário da Semana de Arte Moderna. "O pernambucano Vicente do Rego Monteiro compareceu com oito quadros. Hoje, trazer telas do Recife para São Paulo sem danificá-las já é um desafio complexo. Cem anos atrás, então, era quase uma impossibilidade logística."

Há rumores de que Prado teria até pagado uma claque para vaiar as apresentações no segundo dia do evento – os aplausos bem-comportados na estreia não combinaram com a repercussão que ele esperava.

Modernismo que renasce

A frequência à exposição de arte no hall de entrada, onde estavam obras de Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Rego Monteiro e do escultor Victor Brecheret, entre outros, era gratuita, mas assistir às apresentações musicais, balés, poemas e palestras exigia ingresso pago.

Entre os intelectuais e artistas presentes, Oswald e Mário recitaram poemas e falaram sobre a estética moderna. Villa-Lobos teve obras executadas em todos os três dias da Semana, e a estrela do piano, Guionar Novaes – que nada tinha de modernista –, fez a alegria do público.

Quando a Semana acabou, para frustração de seus mecenas, São Paulo não virou, da noite para o dia, a capital brasileira da arte moderna. Talvez nunca tenha se tornado o que aquele grupo de intelectuais e milionários sonhava. Mas é certo que deixou legados.

Eles podem ser vistos no cinema poético

e experimental de Glauber Rocha – que em 1976 invadiu o velório de Di Cavalcanti para filmar, de surpresa, um minidocumentário, sem combinar com a família do morto.

Estão também no verso livre dos poetas da década de 1930, como Carlos Drummond de Andrade.

E estão, sobretudo, no Tropicalismo dos anos 1960, que recupera os modernistas e abrange desde a música de Caetano ao teatro de José Celso Martinez Corrêa. Passando ainda pelos parangolés do artista plástico Hélio Oiticica – bandeiras ou tendas que devem ser vestidas, e só revelam sua expressão artística com o movimento de quem as usa.

Tudo isso, claro, tem a ver com a obra dos modernistas como um todo, não apenas com o que eclodiu naquela semana. Até porque, na ocasião, o poder transformador da cultura se ouvia mais no discurso que nas obras. Os porta-vozes literários do movimento, Mário e Oswald, só se confirmariam autores modernistas depois: o grande romance de Mário de Andrade, *Macunaima*, é de 1928, mesmo ano do *Manifesto Antropófago*, de Oswald.

Mas o fato é que a Semana de 22 foi para a cultura brasileira um acelerador tão importante quando o café foi para a economia. Com uma diferença: hoje a commodity responde por meros 2% das nossas exportações. Já a Semana de Arte Moderna deixou frutos que seguem se multiplicando.

Belo investimento, cafeicultores. **3**



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

PROTOCOLO DE LEITURA

	Pistas e dispositivos textuais	Interlocuções do leitor
1	Título, subtítulo, número de páginas, data de publicação, disposição do texto, ilustrações, informações em destaque	Impressões sobre o gênero, a temática, o fato e o contexto de publicação
2	Anita Malfatti: sua carreira artística e a exposição (p. 41)	Percepções das marcas e influências nas suas obras
3	Críticas de Monteiro Lobato à Anita (p. 41)	Considerações sobre as evidências e consequências dessa crítica Inferências sobre Arte Moderna
4	Artistas inquietos com a tradição cultural do Brasil (p. 42)	Explicitação das intenções dos artistas
5	A cidade de São Paulo e o apoio financeiro à Semana de 22 (p. 42)	Inferências em torno do contexto socioeconômico, político e cultural da Semana de Arte Moderna
6	Infográfico "Expoentes da semana no municipal" que integra a reportagem (p. 43)	Notações acerca da influência e participação desses artistas no evento
7	O Theatro Municipal de São Paulo e o evento em três dias (p. 44-45)	Explicitações em torno do palco da Semana e das apresentações artísticas
8	O resultado da Semana de 22 (p. 45)	Considerações sobre o legado da Semana de Arte Moderna para a arte e cultura brasileira
9	Infográfico "Herdeiros do Modernismo-Raiz", que integra a reportagem (p. 44-45)	Diálogos acerca dos adeptos do movimento Modernista Reflexões sobre si mesmo: eu sou herdeiro do Modernismo?
10	Quando a Semana acabou... Mas o fato é... (p. 45)	Percepções das relações lógico discursivas presentes nesse contexto Conclusões sobre a perspectiva (crítica) de abordagem do gênero lido

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Romance no ar

Esta Sequência Didática articula-se em torno do gênero romance, materializado e difundido no contexto artístico-literário, tal como o poema explorado na primeira sequência; pois, as habilidades, no que tange à arte literária, envolvem o conhecimento e fruição de gêneros poéticos e narrativos (BRASIL, 2018). Contudo, expandimos as possibilidades de sua leitura e compreensão, mediante a proposição de reflexões em torno de outros objetos culturais (música e resenha), decorrentes da intertextualidade temática com o lido/ouvido; dialogicidade dos discursos, implicada pelas condições histórico-culturais e ideológicas de sua produção (BAKHTIN, 2016). Nessa lógica, intencionamos oportunizar práticas de leitura e compartilhamento, mediante o texto literário, meio fundamental na formação do gosto e do hábito leitor, minimizando o descompasso entre prazer e saber (MORTATTI, 2001), explorando a interdiscursividade dos gêneros (romance, música, resenha) e seus distintos modos de leitura.

Desse modo, além da roda de leitura sugerida para o processo de apropriação do romance (fragmentos), encontramos na música a estratégia de aproximação deste com as experiências e preferências dos leitores; ao passo que na resenha crítica (em vídeo) vimos possibilidades novas de compreensão daquele; já com a técnica 'Curtir e Comentar', recomendada após a leitura, promovemos atividades tanto de reflexão quanto de compartilhamento da experiência leitora (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, as práticas de leitura aqui desencadeadas, quer de modo mais minucioso no romance (fragmentos), quer de forma mais esparsa nos intertextos (música e resenha), oportunizam aos discentes-leitores estilos vários de se ler; isto significa fazer coabitar, no espaço da sala de aula, as práticas intensiva e extensiva da leitura (LERNER, 2007). A interdialogicidade bakhtiniana manifesta-se, pois, nesta circunstância, na relação entre os textos, mas também nas formas de entendimento e apreciação destes, e nas múltiplas linguagens que se entrelaçam nas tessituras desses objetos de leitura: (re)lidos, ouvidos, assistidos, (re)escritos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: Romance no Ar

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura		NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica Relação entre textos	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. Resgate dos gêneros trabalhados nas aulas anteriores (poema e reportagem): - Quais gêneros textuais foram lidos nas propostas anteriores de leitura? Como se diferenciavam esses textos? - Esclarecimentos aos discentes sobre algumas diferenças quanto à estrutura, finalidades e campos de atuação humana em que são produzidos e compartilhados esses gêneros. 2. Convide aos estudantes para ler um outro gênero textual artístico-literário: O romance (fragmentos); acrescentando que este, diferentemente do poema, é um texto narrativo. 3. Comunicação da proposta de prática de leitura "Romance no ar" com auxílio do projetor 4. Explicação aos discentes em torno das etapas e procedimentos que realizarão para a leitura e compreensão do gênero proposto 5. Socialização dos objetivos/habilidades que serão perseguidas na proposta de leitura 6. Mobilização de conhecimentos prévios sobre o gênero: - Você já leu um romance? Quem era o autor? Sobre o que tratava essa narrativa? - E o que seria um romance? Em que suporte podemos encontrá-lo? - Destaque de algumas características sobre o gênero romance, relacionando com outros gêneros narrativos supostamente já conhecidos pelos alunos, como conto, fábulas, crônicas... - Retomada da reportagem lida em aulas anteriores, mostrando que os artistas modernos buscavam uma arte mais brasileira, que retratasse os problemas e a realidade local, com mais liberdade de expressão. Será que o romance que vamos ler, pode ser considerado uma obra moderna? 7. Elaboração de previsões sobre o romance a ser lido, sua temática e respectivo autor, a partir de reflexões em torno da canção "Capitão de Areia" (Intertexto do romance, muito ouvida e compartilhada nas redes sociais e aplicativos): - Quem já ouviu, curtiu ou compartilhou a música "Capitão de Areia"? Vamos (re)vi-la? - Compartilhamento da música (vídeoclipe com cenas do filme baseado no romance – 3min) com auxílio do projetor - Mediação de diálogo sobre: Quem é o cantor ou artista dessa música? Quando foi lançada? Sobre o que trata a música? Por que esse tema? - Socialização e leitura do material de apoio com os alunos "Sobre a música" (ou acessar via Internet), contendo informações sobre sua composição e intertextualidade com a obra de Jorge Amado, informando assim o título e o autor do romance (fragmentos) a ser lido	
HABILIDADES		
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas [...] entre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas [...], utilizando formas de expressão como trailer honesto, vídeo-minuto, entre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., [...].		
MATERIAIS NECESSÁRIOS		
Texto impresso (fragmento do romance "Capitães da Areia") Computador Projetor de multimídia		



Música "Capitão de areia" (Videoclipe)
Material impresso "Sobre o Romance"
Resenha da obra (vídeo)
Saquinho com subtópicos do texto
Flyer (folheto) "Curtir e Comentar"
Smartphone

- Ampliação do diálogo: Vocês sabiam dessa relação da música com o texto de Jorge Amado?
 - E sobre o autor de "Capitães da Areia", quem foi Jorge Amado? Em que contexto produziu suas obras?
 - A/o professora/professor deve, neste momento, acessar o site <https://www.jorgeamado.org.br/> para compartilhar breves informações sobre o autor, seu contexto de produção e suas obras (escritor baiano, modernista do século XX, escreveu entre as décadas de 30 e 70; algumas obras mais relevantes, incluindo "Gabriela, Cravo e Canela", "Tieta do Agreste", já exibidas em minissérie e novela pela Rede Globo de Televisão); ou socializar essas informações oralmente, na falta de Internet
 - E sobre o romance "Capitães da Areia", que situação ou realidade brasileira é abordada nessa obra? (suscitar hipóteses com base nas imagens exibidas no videoclipe da música, sua relação com a letra da canção, e com o romance a ser lido)
 - Inferência acerca do sentido da palavra capitão: O que seria um capitão? E qual o sentido da expressão "capitão da areia"?
 - Apresentação de informações sobre a obra com auxílio do material sugerido Sobre o Romance "Capitães da Areia", disponibilizando cópia para cada aluno e compartilhando no projetor para leitura coletiva
8. Convite aos discentes-leitores a construir novas aprendizagens mediante a leitura e compartilhamento de alguns fragmentos correspondentes à primeira e terceira parte do romance "Capitães da Areia" - Sob a lua, num velho trapiche abandonado, e Canção da Bahia, canção da liberdade, respectivamente (fragmentos que possibilitarão leituras e reflexões em torno do cenário, dos personagens e do desfecho da narrativa)
9. Organização da turma em círculo para que façam a leitura do texto
10. Subdivisão da turma em quatro subgrupos com número de alunos igual ou aproximado: a/o professora/professor deverá passar um saquinho (contendo recortes de papel com o nome dos 4 subtópicos do texto) para que cada estudante retire um dos subtópicos
11. Localização e agrupamento dos alunos correspondentes a cada tópico no espaço do círculo (6 alunos em média para cada tópico)
12. Explicação aos discentes em torno dos fragmentos do romance que serão lidos, esclarecendo que estão divididos em 4 subtópicos, um para cada grupo: "O Trapiche" para o primeiro subgrupo, "Noite dos Capitães da Areia" para o segundo, "Família" para o terceiro e "Vocações" para o quarto grupo
13. Disponibilização da cópia do texto (subtópicos) para cada aluno, explicando que farão a leitura e posteriormente a contação e diálogo acerca dessas narrativas.

Durante a leitura

Estratégias de interpretação e processamento do texto:

Roda de leitura: leitura, contação, reflexão

1. Leitura:

- Em círculo, os alunos terão entre 20 a 25 minutos para ler, silenciosamente, suas respectivas partes do texto

2. Contação:

- Após a leitura silenciosa, a/o professora/professor medeia a contação das narrativas

- Inicia a mediação da contação da primeira parte (O trapiche): um aluno do grupo inicia, depois a professora pede que outro continue, e prossegue incentivando a participação de todo grupo e a escuta dos demais.

- Da mesma forma, orienta a contação da segunda parte (Noite dos Capitães da Areia), depois da terceira (Família) e por fim a quarta parte (Vocações), estimulando o protagonismo dos leitores e a compreensão do lido

- Se necessário, a/o mediadora/mediador questiona algum ponto importante que os estudantes deixaram de mencionar e os ajuda a retomar o texto

3. Reflexão:

- Finalizada a socialização das narrativas, a/o professora/professor os convida a refletir sobre o lido, direcionando alguns questionamentos, com apoio do projetor, incentivando a retomada do texto quando preciso

- O que mais chamou a atenção no cenário da narrativa?

- E os personagens, o que dizer sobre cada um deles?

- Quem são os "Capitães da Areia" na visão de Jorge Amado? (consolidação das inferências e hipóteses sobre a palavra 'capitão', sobre o título e a temática)

- Que valores humanos, sociais e culturais podemos inferir a partir dos personagens e da situação narrada? (resgate de comportamentos e atitudes dos personagens)

- Que outros questionamentos você faria sobre os textos lidos/ouvidos?

- Vamos considerar o contexto da nossa comunidade, do nosso município: podemos notar alguma relação com a problemática e a situação apresentada no romance lido? Qual? Como enfrentar e superar essa realidade?

4. A/o professora/professor medeia o diálogo com a turma, viabilizando a interação com o texto e com a realidade dos estudantes a partir dos questionamentos expressos

Depois da leitura

Estratégias de ampliação da competência leitora:

1. Releitura e novas reflexões:

- Exibição da resenha (em vídeo) acerca do romance "Capitães da Areia"

- Questionamentos sobre o conteúdo do vídeo: O que chamou a sua atenção? Tem novas informações sobre o romance lido? Quais?

- Esclarecimentos aos alunos que se trata de uma resenha crítica do livro "Capitães da Areia", explicando que esta e a música apresentada inicialmente são intertextos do romance lido

- Em que os intertextos se aproximam do texto principal?

- Que efeito de sentido se produz a partir da resenha? (destaque de aspectos críticos presentes no vídeo)

	- Elaboração de um Comentário, considerando a leitura e escuta do fragmento do romance "Capitães da Areia", referências sobre o autor, e os intertextos apresentados - Disponibilização de material elaborado para este fim, e orientação aos educandos para que produzam o comentário individualmente - Depois da produção, a/o professora/professor sugere que os discentes compartilhem suas produções com um colega da turma e registrem com uma selfie a socialização com seu par - Para isto, poderá organizar duplas: pede que os estudantes que possuem o smartphone (apenas metade da turma, média de 12 estudantes) juntem-se com os que não o possuem; organiza as duplas, de modo que todos socializem suas produções e façam o registro fotográfico - A/o professora/professor orienta que as selfies produzidas por cada dupla sejam compartilhadas no grupo de WhatsApp da turma, a fim de que todos leiam as produções de cada leitor-autor 3. Outras alternativas: - Indicação aos alunos e/ou acesso ao site para mais informações sobre o autor Jorge Amado e suas obras: https://www.jorgeamado.org.br/ - Planejamento de outras lituras: proposição da leitura capitulada de uma obra (romance) regional ou local e seu compartilhamento em roda de leitura. Pode dividir os capítulos por dupla para a realização da leitura e em aulas posteriores organizar a roda de leitura para compartilhamento e interlocuções.
AValiação da Aprendizagem	
A avaliação deverá ocorrer no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos: - Conhecimentos prévios mobilizados em torno do gênero e da temática - Participação e desempenho no percurso da roda de leitura, na contação e nas reflexões - Realização de inferências e construção de sentidos em relação ao objeto lido e seus intertextos - Manifestação e sistematização das impressões sobre o lido na elaboração do comentário	



Para deixar mais claro

A 'Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção [do texto]⁵' (como primeiro objeto de conhecimento), a se concretizar sobretudo nas estratégias de antecipação aqui propostas, corresponde à necessidade de contextualização do objeto e do evento de leitura. Por outro lado, 'Apreciação e réplica'⁶ (segundo objeto de conhecimento a ser tomado em conta), articula-se à necessidade de que o leitor, interagindo com o objeto de leitura, o interprete e compreenda responsivamente (BAKHTIN, 2016), segundo se propõe nas estratégias que se efetivam durante e após o ato de ler.

⁵ Objeto de conhecimento indispensável em todo evento de leitura. Revisitar Sequência Didática 1, página 12.

⁶ Substancial nas práticas de leitura, refere-se ao ato de interpretar e compreender o objeto lido. Rever página 21 (Sequência Didática 2).

Já em 'Relação entre textos' (terceiro objeto proposto) busca-se responder às ausências com respeito à leitura e comparação de textos e intertextos, condição fundamental para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do leitor em formação (KLEIMAN, 2016); dinâmica empreendida mediante a relação dialógica entre o gênero musical, o romance e a resenha, via estratégias que se desenvolvem nas distintas etapas da leitura.

Assim sendo, sugerimos a 'Roda de Leitura', no intuito de corresponder à escassez de práticas de reflexão e compartilhamento do lido (BRASIL, 2018); estratégia que favorece o processo de interação entre os sujeitos-leitores e destes com os textos. Além disso, para depois da leitura, propõe-se a (re)leitura do intertexto 'Resenha' e a técnica de 'Curtir e Comentar', pelas quais são oportunizadas experiências de interdiscursividade e de responsividade próprias da leitura como processo discursivo (BAKHTIN, 2016).

'Inferir o sentido de uma palavra ou expressão' (como primeira habilidade) torna-se necessário dadas as limitações dos estudantes-leitores nesse quesito; já 'Inferir informações referentes aos valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários [...]' (como segunda) se sugere pela necessidade de desenvolver-se habilidades de inferência, pelas quais o leitor constrói novas representações sobre o lido (KOCH, 2021). Tais ações se materializam pelas inferências referentes ao tema e aos sentidos da expressão 'capitão/capitão da areia' no contexto do romance lido, como também pelas análises e interlocuções engendradas em todo o percurso da atividade leitora.

Por outro lado, se ao 'Participar[-se] de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, [...]' (como terceira habilidade), intenciona-se corresponder às notadas ausências dessas práticas, como formas de interação social e de apreciação do lido (BRASIL, 2018; MARANHÃO, 2019), cujas vivências viabilizam-se mediante a 'Roda de Leitura' e a técnica de 'Curtir e Comentar' aqui sugeridas; 'Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade [...]' (como quarta habilidade) se inclui pela escassez de práticas dessa natureza, no intuito de alargar-se as experiências leitoras e as possibilidades de diálogo com os objetos culturais, posto que, as análises referentes à intertextualidade e aos seus efeitos são fundamentais no processo de construção de sentidos e de compreensão do lido (KOCH; ELIAS, 2007).

⁷ Revisitar Sequência Didática 1 na página 13.

O ROMANCE E OS MATERIAIS DE APOIO PARA A LEITURA

Capitães da Areia (*fragmentos*)

Jorge Amado (1937)

PARTE I: SOBA LUA, NUM VELHO TRAPICHE ABANDONADO

O TRAPICHE

Sob a lua, num velho trapiche abandonado as crianças dormem.

Antigamente aqui era o mar. Nas grandes e negras pedras dos alicerces do trapiche as ondas ora se rebentavam fragorosas ora vinham se bater mansamente. A água passava por baixo da ponte sob a qual muitas crianças repousam agora, iluminadas por uma réstea amarela de lua. Desta ponte saíram inúmeros veleiros carregados, alguns eram enormes e pintados de estranhas cores, para a aventuradas travessias marítimas. Aqui vinham encher os porões e atracavam nesta ponte de tábuas hoje comidas. Antigamente diante do trapiche se estendia o mistério do mar oceano, as noites diante dele eram de um verde escuro, quase negras, daquela cor misteriosa que é a cor do mar à noite.

Hoje a noite é alva em frente ao trapiche. É que na sua frente se estende agora o areal do cais do porto. Por baixo da ponte não há mais rumor de ondas. A areia invadiu tudo, fez o mar recuar de muitos metros. Aos poucos, lentamente, a areia foi conquistando a frente do trapiche. Não mais atracaram na sua ponte os veleiros que iam partir carregados. Não mais trabalharam ali os negros musculosos que vieram da escravidão. Não mais cantou na velha ponte uma canção, um marinheiro nostálgico. A areia se estendeu muito alva em frente ao trapiche. E nunca mais encheram de fardos, de sacos, de caixões, o imenso casarão. Ficou abandonado em meio ao areal, mancha negra na brancura do cais.

Durante anos foi povoado exclusivamente pelos ratos que o atravessavam em corridas brincalhonas, que roíam a madeira das portas monumentais, que o habitavam como senhores exclusivos. Em certa época um cachorro vagabundo o procurou como refúgio contra o vento e contra a chuva. Na primeira noite não dormiu ocupado em despedaçar ratos que passavam na sua frente. Dormiu depois algumas noites, ladrando à lua pela madrugada, pois grande parte do teto já ruíra e os raios da lua penetravam livremente, iluminando o assoalho de tábuas grossas. Mas aquele era um cachorro sem pouso certo e cedo partiu em busca de outra pousada, o escuro de uma porta, o vão de uma ponte, o corpo quente de uma cadela. E os ratos voltaram a dominar até que os Capitães da Areia lançaram as suas vistas para o casarão abandonado. Neste tempo a porta caíra para um lado, e um do grupo, certo dia em que passeava na extensão dos seus domínios (porque toda a zona do areal do cais, como aliás toda a cidade da Bahia, pertence aos Capitães da Areia) entrou no trapiche.

Seria bem melhor dormida que a pura areia, que as pontes dos demais trapiches onde por vezes a água subia tanto que ameaçava levá-los. E desde esta noite uma grande parte dos Capitães da Areia dormia no velho trapiche abandonado, em companhia dos ratos, sob a lua amarela. Na frente a vastidão da areia, uma brancura sem fim. Ao longe o mar que arrebatava no cais. Pela porta viam as luzes dos navios que entravam e saíam. Pelo teto viam o céu de estrelas, a lua que os iluminava.

Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava. Estranhas coisas entraram então para o trapiche. Não mais

estranhas, porém, que aqueles meninos, moleques de todas as cores e de idades as mais variadas, desde os 9 aos 16 anos, que à noite se estendiam pelo assoalho e por debaixo da ponte e dormiam, indiferentes ao vento que circundava o casarão uivando, indiferentes à chuva que muitas vezes os lavava, mas com os olhos puxados para as luzes dos navios, com os ouvidos presos às canções que vinham das embarcações.

É aqui também que mora o chefe dos Capitães da Areia: Pedro Bala. Desde cedo foi chamado assim, desde seus cinco anos. Hoje tem 15 anos. Há dez que vagabundeia nas ruas da Bahia. Nunca soube de sua mãe, seu pai morrera de um balaço. Ele ficou sozinho e empregou anos em conhecer a cidade. Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. Não há venda, quitanda, botequim que ele não conheça. Quando se incorporou aos Capitães da Areia (o cais recém-construído atraía para as suas areias todas as crianças abandonadas da cidade) o chefe era Raimundo, o Caboclo, mulato avermelhado e forte.

Não durou muito na chefia o Caboclo Raimundo. Pedro Bala era muito mais ativo, sabia planejar os trabalhos, sabia tratar com os outros, trazia nos olhos e na voz a autoridade de chefe. Um dia brigaram. A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida. Os outros se meteram, e como Pedro estava desarmado deram razão a ele e ficaram esperando a revanche que não tardou. Uma noite, quando Raimundo quis surrar Barandão, Pedro tomou as dores do negrinho e rolaram na luta mais sensacional que as areias do cais jamais assistiram. Raimundo era mais alto e mais velho. Porém Pedro Bala, com o cabelo loiro voando, a cicatriz vermelha no rosto, era de uma agilidade espantosa, e desde esse dia Raimundo deixou não só a chefia dos Capitães da Areia como o próprio areal. Engajou tempos depois num navio.

Todos reconheceram os direitos de Pedro Bala à chefia e foi desta época que a cidade começou a ouvir falar nos Capitães da Areia, crianças abandonadas que viviam do furto. Nunca ninguém soube o número exato de meninos que assim viviam. Eram bem uns cem e destes mais de quarenta dormiam nas ruínas do velho trapiche. Vestidos de farrapos, sujos, semi-esfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que a conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas.

NOITE DOS "CAPITÃES DA AREIA"

A grande noite de paz da Bahia veio do cais, envolveu os saveiros, o forte, o quebra-mar, se estendeu sobre as ladeiras e as torres das igrejas. Os sinos já não tocam as ave-marias que as seis horas há muito que passaram. E o céu está cheio de estrelas se bem a lua não tenha surgido nesta noite clara. O trapiche se destaca na brancura do areal que conserva as marcas dos passos dos Capitães da Areia que já se recolheram. Ao longe a fraca luz da lanterna da "Porta do Mar", botequim de marítimos, parece agonizar. Passa um vento frio que levanta a areia e torna difíceis os passos do negro João Grande que se recolhe. Vai curvado pelo vento como a vela de um barco. É alto, o mais alto do bando, e o mais forte também, negro de carapinha baixa e músculos retesados, embora tenha apenas treze anos, dos quais quatro passados na mais absoluta liberdade, correndo as ruas da Bahia com os Capitães da Areia. Desde aquela tarde em que seu pai, um carroceiro gigantesco, foi pegado por um caminhão quando tentava desviar o cavalo para um lado da rua, João Grande não voltou à pequena casa do morro. Na sua frente estava a cidade misteriosa e ele partiu para conquistá-la.

A cidade da Bahia, negra e religiosa, é quase tão misteriosa como o verde mar. Por isso João Grande não voltou mais. Engajou com 9 anos nos Capitães da Areia, quando o Caboclo ainda era o chefe e o grupo pouco conhecido, pois o Caboclo não gostava de se arriscar. Cedo João Grande se fez um dos chefes e nunca deixou de ser convidado para as reuniões que os maiores faziam para planejar os furtos. Não que fosse um bom organizador de assaltos, uma inteligência viva. Ao contrário, doía-lhe a cabeça se tinha que pensar. Ficava com os olhos ardendo, como ficava também quando via alguém fazendo maldade com os menores. Então seus músculos se retesavam e estava disposto a qualquer briga. Mas a sua enorme força muscular o fizera temido. O Sem Pernas dizia dele:

- Este negro é burro, mas é uma prensa...

E os menores, aqueles pequeninos que chegavam para o grupo cheios de receio tinham nele o mais decidido protetor. Pedro Bala, o chefe, também gostava de ouvi-lo. E João Grande bem sabia que não era por causa da sua força que tinha a amizade do Bala. Pedro achava que o negro era bom e não se cansava de dizer:

- Tu é bom, Grande. Tu é melhor que a gente. Gosto de você - e batia pancadinhas na perna do negro que ficava encabulado.

João Grande vem vindo para o trapiche. O vento quer impedir seus passos e ele se curva todo resistindo contra o vento que levanta a areia. Ele foi à "Porta do Mar" beber um trago de cachaça com o Querido de Deus que chegou hoje dos mares do Sul, de uma pescaria. O Querido de Deus é o mais célebre capoeirista da cidade. Quem não o respeita na Bahia? No jogo de capoeira de Angola ninguém pode se medir com o Querido de Deus, nem mesmo Zé Moleque que deixou fama no Rio de Janeiro. O Querido de Deus contou as novidades e avisou que no dia seguinte apareceria no trapiche para continuar as lições de capoeira que Pedro Bala, João Grande e o Gato tomam. João Grande fuma um cigarro e anda para o trapiche. As marcas dos seus grandes pés ficam na areia, mas o vento logo as destrói. O negro pensa que nessa noite de tanto vento são perigosos os caminhos do mar.

João Grande passa por debaixo da ponte — os pés afundam na areia — evitando tocar no corpo dos companheiros que já dormem. Penetra no trapiche. Espia um momento indeciso até que nota a luz da vela do Professor. Lá está ele, no mais longínquo canto do casarão, lendo à luz de uma vela. João Grande pensa que aquela luz ainda é menor e mais vacilante que a da lanterna da "Porta do Mar" e que o Professor está comendo os olhos de tanto ler aqueles livros de letra miúda. João Grande anda para onde está o Professor, se bem durma sempre na porta do trapiche, como um cão de fila, o punhal próximo da mão, para evitar alguma surpresa. Anda entre os grupos que conversam, entre as crianças que dormem, e chega para perto do Professor. Acocora-se junto a ele e fica espiando a leitura atenta do outro.

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa da Barra, se tornara perito nestes furtos. Nunca porem vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os todos numa ânsia que era quase febre. Gostava de saber coisas e era ele quem muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários, histórias que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade numa ânsia de aventuras e de heroísmo. João José era o único que lia correntemente entre eles, e, no entanto, só estivera na escola ano e meio. Mas o treino diário da leitura despertara completamente sua imaginação e talvez fosse ele, o único que tivesse uma certa consciência do heroico das

suas vidas. Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera-o respeitado entre os Capitães da Areia, se bem fosse franzino, magro e triste, o cabelo moreno caindo sobre os olhos apertados de míope. Apelidaram-no de Professor porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia. Pedro Bala nada resolvia sem o consultar e várias vezes foi a Imaginação do Professor quem criou os melhores planos de roubo. Ninguém sabia, no entanto, que um dia, anos passados, seria ele quem haveria de contar em quadros que assombrariam o país a história daquelas vidas e muitas outras histórias de homens lutadores e sofredores. [...].

João Grande ficou muito tempo atento à leitura. Para o negro aquelas letras nada diziam. O seu olhar ia do livro para a luz oscilante da vela e desta para o cabelo despenteado do Professor. Terminou por se cansar e perguntou com sua voz chela e quente:

— Bonita, Professor?

Professor desviou os olhos do livro, bateu a mão descarnada no ombro do negro, seu mais ardente admirador:

— Uma história zorreta, seu Grande. — Seus olhos brilhavam.

— De marinheiro?

— É de um negro assim como tu. Um negro macho de verdade.

— Tu conta?

— Quando findar de ler eu conto. Tu vai ver só que negro.

Eolveu os olhos para as páginas do livro. João Grande acendeu um cigarro barato, ofereceu outro em silêncio ao Professor e ficou fumando de cócoras, como que guardando a leitura do outro. Pelo trapiche ia um rumor de risadas, de conversas, de gritos. João Grande distingula bem a voz do Sem Pernas, estrídula e fanhosa. O Sem Pernas falava alto, ria muito. Era o espião do grupo, aquele que sabia se meter na casa de uma família uma semana, passando por um bom menino perdido dos pais na imensidão agressiva da cidade. Coxo, o defeito físico valera-lhe o apelido. Mas valia-lhe também a simpatia de quanta mãe de família o via, humilde e tristonho, na sua porta, pedindo um pouco de comida e pousada por uma noite. Agora no meio do trapiche o Sem Pernas metia a ridículo o Gato que perdera todo um dia para furtar um anelão cor de vinho, sem nenhum valor real, pedra falsa, de falsa beleza também. [...].

FAMÍLIA

Foi o Boa Vida que contou a Pedro Bala que naquela casa da Graça tinha coisa de ouro de fazer medo. O dono da casa pelo jeito parecia colecionador, o Boa Vida tinha ouvido um malandro dizer que na casa tinha uma sala entupida de objetos de ouro e prata que no prego haviam de dar uma fortuna. À tarde Pedro Bala foi com o Boa Vida ver a casa. Era um prédio moderno e elegante, jardim na frente, garagem ao fundo, espaçosa residência de gente rica. O Boa Vida cuspiu por entre os dentes, desenhando uma flor no passeio com o cuspo e disse:

— E dizer que nesse mundo só mora dois velho^a, hein?

— Toca batuta. — comentou Pedro Bala.

^a Variação própria da linguagem dos personagens.

Uma empregada abriu a porta da frente, saiu para o jardim. No hall que ficou à vista eles perceberam quadros pela parede, estatuetas sobre as mesas. Pedro Bala riu:

— Se Professor visse isso ficava doidinho... Nunca vi tanto pegadio com livro e pintura.

— Ele vai fazer uma pintura com eu, deste tamanho. — e Boa Vida mostrava o tamanho separando as mãos uma da outra.

Pedro Bala olhou mais uma vez a casa, se acercou um pouco do jardim, assoviando. [...]. Mas a empregada já os vira e os olhava como a perguntar o que desejavam. Pedro Bala sacou o boné e pediu:

— Podia dar uma caneca de água a gente, por favor? O sol tá encalistrando. — e sorria, limpando com o boné a testa onde o suor corria. Estava muito vermelho sob o sol, seus cabelos loiros crescidos desabando sob as orelhas em ondas mal tratadas e a empregada o mirou com simpatia. Ao lado Boa Vida fumava uma ponta de charuto, com um pé em cima da gradezinha do jardim. A criada primeiro falou para Boa Vida com desprezo:

— Tira esta pata daí de cima.

Depois sorriu para Pedro Bala:

— Trago a água já.

Voltou com dois copos d'água e eram copos como eles nunca tinham visto de tão bonitos.

Beberam a água, Pedro Bala agradeceu:

— Muito obrigado. — e baixinho — lindeza.

A empregada falou também baixinho:

— Frangote atrevido.

[...]

Boa Vida desviou a conversa: — E o ourame?

— É trabalho primeiro pro Sem Pernas. Amanhã ele dá um jeito de embocar na casa e passar uns dia morando. Depois que ele souber onde fica os troço melhor, a gente vem, uns cinco ou seis, tira o ourame. [...]

No outro dia, por volta de onze e meia da manhã, o Sem Pernas apareceu em frente à casa. Quando ele tocou a campainha a empregada com certeza ainda pensava na noite que passara com Pedro Bala no seu quarto no Garcia porque não ouviu o tilintar. O menino tocou de novo e na janela de um quarto do primeiro andar assomou a cabeça grisalha de uma senhora que mirou com os olhos apertados ao Sem Pernas: — Que é, meu filho?

— Dona, eu sou um pobre órfão.

A senhora fez com a mão sinal que ele esperasse e dentro de poucos minutos estava no portão sem ouvir sequer as desculpas da empregada por não ter atendido à porta:

— Pode dizer, meu filho. — Olhava os farrapos do Sem Pernas.

— Dona, eu não tenho pai, faz só poucos dias que minha mãe foi chamada pro céu.

— Mostrava um laço preto no braço, laço que tinha sido feito com a fita do chapéu novo do Gato que se danara.

— Não tenho ninguém no mundo, sou aleijado, não posso trabalhar muito, faz dois dias que não vejo de comer e não tenho onde dormir.

Parecia que ia chorar. A senhora olhava muito impressionada: — Você é aleijado, meu filho?

O Sem Pernas mostrou a perna capenga, andou na frente da senhora forçando o defeito. Ela o fitava com compaixão: — De que morreu, sua mãe?

— Mesmo não sei. Deu uma coisa esquisita na pobre, uma febre de mau agouro, ela bateu

a caçuleta em cinco dias. E me deixou só no mundo. Se eu ainda aguentasse o repuxo do trabalho ia me arranjar. Mas com esse aleijão só mesmo numa casa de família... A senhora não tá precisando de um menino pra fazer compra, ajudar no trabalho da casa? Se tá, dona...

E como o Sem Pernas pensasse que ela ainda estava indecisa completou com cinismo, uma voz de choro:

— Se eu quisesse me metia aí com esses meninos ladrão. Com os tal de Capitães da Areia. Mas eu não sou disso, quero é trabalhar. Só que não aguento um trabalho pesado. Sou um pobre órfão, tou com fome...

Mas a senhora não estava indecisa. Estava era se lembrando de seu filho que tinha morrido com a idade daquele e que ao morrer matara toda a sua alegria e a do marido. Este ainda tinha as suas coleções de obras de arte, mas ela tinha apenas a recordação daquele filho que a deixara tão cedo. Por isso olha o Sem Pernas esfarrapado com um grande carinho e ao lhe falar sua voz tem uma doçura diferente da de sempre. Há como que um pouco de alegria na doçura da sua voz e isso espanta a criada:

— Entre, meu filho. Deixe estar que vou arranjar um trabalho para você. — Pôs a mão fina e aristocrática, onde brilhava um solitário, na cabeça suja do Sem Pernas e falou para a criada. — Maria José, prepare o quarto de cima da garagem para este menino. Mostre o banheiro a ele, dê um roupão de Raul, depois dê comida a ele...

— Antes de botar o almoço, dona Esther?

— Antes, sim. Faz dois dias que ele não come, pobrezinho.

O Sem Pernas nada dizia, apenas secava com as costas da mão lágrimas fingidas.

— Não chore. — falou a senhora e acariciou o rosto da criança. [...]

Dona Esther o acompanhou comovida. Viu que a empregada mostrava o banheiro ao Sem Pernas, dava-lhe um roupão e se dirigia para o quarto em cima da garagem para arrumá-lo (o chofer tinha se despedido, o quarto estava vazio). D. Esther se aproximou, disse ao Sem Pernas que parara na porta do banheiro:

— Pode jogar estas roupas fora. Maria José depois vai lhe trazer roupa...

O Sem Pernas agora olhava a senhora que desaparecia e tinha raiva, mas não sabia se era dela ou de si mesmo.

[...]. Andou para o jardim pois queria fumar, nunca tinha deixado de tragar o seu cigarro após o almoço. Por vezes não havia almoço, mas havia sempre uma ponta de cigarro ou de charuto. Ali era preciso cuidado, não podia fumar abertamente. Se o houvessem deixado na cozinha de mistura com a criadagem como o deixavam nas outras casas onde penetrara para depois roubar, poderia fumar, conversar na língua de poucos termos dos Capitães da Areia. Mas desta vez o tinham lavado, vestido de novo, posto brilhantina no seu cabelo e perfume no rosto. Depois tinham lhe dado comida na sala de jantar. E durante o almoço a senhora conversara com ele como se ele fosse um menino bem criado. [...].

Muitas vezes já fizera aquilo: penetrar em casa de uma família como um menino pobre, órfão e aleijado e neste título passar os dias necessários para fazer um reconhecimento completo da casa, dos lugares onde guardavam os objetos de valor, das saídas fáceis para uma fuga. Depois os Capitães da Areia invadiam a casa numa noite, levavam os objetos valiosos, [...]

PARTE III: CANÇÃO DA BAHIA, CANÇÃO DA LIBERDADE

VOCações

Não havia passado muito tempo sobre a morte de Dora, a imagem da sua presença tão rápida e, no entanto, tão marcante, da sua morte também, ainda enchia de visões as noites do trapiche. Alguns quando entravam, todavia, olhavam para o canto onde ela costumava sentar ao lado do Professor e de João Grande. Ainda com a esperança de encontrá-la. Fora um acontecimento sem explicação. Fora o totalmente inesperado na vida deles, o aparecimento de uma mãe, de uma irmã. Motivo porque eles ainda a procuravam [...]. Só Pedro Bala não a procurava no trapiche. Procurava ver no céu de tanta estrela, uma que tivesse longa e loira cabeleira.

Um dia Professor entrou no trapiche e não acendeu sua vela, não abriu um livro de histórias, não conversou. Para ele toda aquela vida tinha acabado desde que Dora fora levada pela febre. Quando ela viera encher o trapiche com sua presença. Para Professor tudo tinha uma nova significação. O trapiche ficara como a moldura de um quadro: ora os cabelos loiros caindo sobre Gato que via sua mãe. Ora, os lábios que beijavam Zé Fuinha para ele dormir. Ou Boca que cantava cantigas de ninar. Também sorrisos de orgulho para a coragem de Volta Seca, como se fosse uma destemida mulata sertaneja. Ou a entrada no trapiche, os cabelos voando, o rosto todo rindo, de volta da aventura do dia nas ruas da cidade. [...].

Agora Professor olhava o trapiche como para uma moldura sem quadro. Mudara muito naqueles meses após a morte de Dora, andava calado, o rosto sério e entrara em relações com aquele senhor que certa vez num passeio da rua Chile conversara com ele, lhe dera uma piteira e seu endereço. Nesta noite Professor não acendeu vela, não abriu livro de história. Ficou calado quando João Grande veio para seu lado. Arrumava suas coisas numa trouxa. Quase tudo era livro. João Grande olhava sem dizer nada, mas compreendia muito se bem todos dissessem que não havia negro mais burro que o negrinho João Grande. Mas quando Pedro Bala chegou e sentou também a seu lado e lhe ofereceu um cigarro, Professor falou:

— Vou embora, Bala...

— Pra onde, mano?

Professor olhou o trapiche, os meninos que andavam, que riam, que se moviam como sombras entre os ratos:

— Que adianta a vida da gente? Só pancada na polícia quando pegam a gente. Todo mundo diz que um dia pode mudar... Padre José Pedro, João de Adão, tu mesmo. Agora vou mudar a minha... [...].

— Vou estudar com um pintor do Rio. Dr. Dantas, aquele da piteira, escreveu a ele, mandou uns desenhos meus. Ele mandou dizer que me mandasse. Um dia vou mostrar como é a vida da gente. Faço o retrato de todo mundo... Tu falou uma vez, lembra? Pois faço.

A voz de Pedro Bala o animou: — Tu também vai ajudar a mudar a vida da gente.

— Como? — fez João Grande.

Professor também não entendeu. Tampouco Pedro Bala sabia explicar. Mas uma confiança no Professor, nos quadros que ele faria, na marca de ódio que ele levava no coração, na marca de amor à justiça e à liberdade que ele levava dentro de si. Não se vive inutilmente uma infância entre os Capitães da Areia. Mesmo quando depois se vai ser um artista e não um ladrão, assassino ou malandro. Mas Pedro Bala não sabia explicar

isso. Apenas disse:

— A gente nunca te esquece, mano... Tu lia história para gente, era mais batuta da gente. O mais batuta...

Professor baixou a cabeça. João Grande se levantou, sua voz era um chamado, era um grito de despedida também: — Gentes, gentes!

Vieram todos, ficaram em torno. João Grande estendeu os braços:

— Gentes, Professor vai embora. Vai ser um pintor no Rio de Janeiro. Gentes, viva Professor.

O viva apertou o coração do menino. [...] Uma vontade de ficar. Mas que adiantava ficar. Se fosse poderia ser de melhor ajuda. Mostraria aquelas vidas... Apertam sua mão, o abraçam. Volta Seca está triste, tão triste como se tivesse morrido um cangaceiro do grupo de Lampião.

Na noite do caos o homem da piteira que era um poeta entrega uma carta e dinheiro a Professor:

— Ele lhe esperará no caos. Telegrafei. Espero que você não traíra a confiança que depus no seu talento.

Nunca um passageiro de terceira teve tanta gente na sua despedida. Volta Seca lhe dá um punhal de presente. Pedro Bala faz tudo para rir, para dizer coisas gozadas. Mas João Grande não esconde a tristeza que vai dentro dele. [...].

Passou o inverno, passou o verão, veio outro inverno e este foi cheio de longas chuvas, o vento não deixou de correr uma só noite no areal. Agora Pirulito vendia jornais, fazia trabalhos de engraxate, carregava bagagens dos viajantes. Conseguira deixar de furtar para viver. Pedro Bala consentira que ele continuasse no trapiche, apesar de que ele não levava a mesma vida que os outros. Pedro Bala não entende o que vai dentro de Pirulito. Sabe que ele quer ser padre, que quer fugir daquela vida. [...].

Pirulito está marcado por Deus. Mas está marcado também pela vida dos Capitães da Areia. Desiste da sua liberdade, de ver e ouvir o espetáculo do mundo, da marca de aventura dos Capitães da Areia, para ouvir o chamado de Deus. Porque a voz de Deus que fala no seu coração é poderosa que não tem comparação. Rezará pelos Capitães da Areia na sua cela de penitente. Porque tem que ouvir e seguir a voz que o chama. É uma voz que transfigura seu rosto na noite invernal do trapiche. Como se lá fora fosse a primavera.

Boa Vida pouco aparece no trapiche. Tem um violão, faz sambas, está enorme, é mais um malandro nas ruas da Bahia. Ninguém tem uma vida igual à dos malandros. Passa o dia conversando nas docas, no mercado, vai às festas dos morros e da Cidade da Palha à noite ou às macumbas. Toca seu violão, come e bebe do melhor, apaixona cabrochas bonitas com sua voz e sua música. Arma fuzuê nas festas e quando a polícia o persegue vem se esconder no trapiche entre os Capitães da Areia.

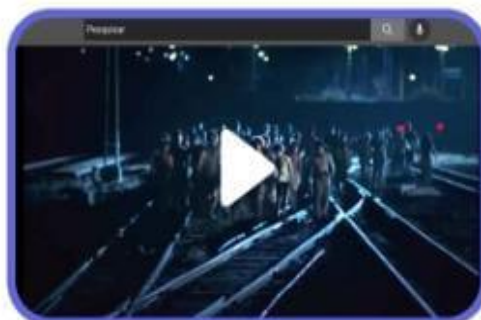
Então toca para eles, ri com eles em gargalhadas como se ainda fosse um deles.

Boa Vida vai se afastando aos poucos, à proporção que vai crescendo. [...].

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. 92ª edição.
Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.



VIDEOCLIP DA MÚSICA “Capitão de Areia”



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=yAaRIO612dw>. Acesso em: 22 jul. 2022

SOBRE A MÚSICA

Salba como foi feita a música 'Capitão de Areia' do TikTok

16 de maio de 2022

"Garoto abandonado na Bahia é capitão de areia/ É capitão de areia, é capitão de areia". Os versos da música "Capitão de Areia", inspirada no romance de Jorge Amado, estão fazendo sucesso de forma inusitada no TikTok.

Como trilha sonora para um vídeo de um cachorro batendo em um garoto ou para um do ex-jogador Zé Roberto, lá está ela. Em outro vídeo na internet, com os sócios de Neymar, do lateral Marcelo e Iran Ferreira, o Luva de Pedreiro, lá estão os mesmos versos viralizando novamente.

Gravada originalmente em julho de 1964, a composição de Oswaldo Matheus e Zé do Violão tinha no vocal o garoto Agenor Ribeiro, na época com 12 anos. O sucesso tardio começou 58 anos depois, com um remix de Afterclapp, projeto do DJ brasileiro Rodrigo Vellutini, lançado em 2019.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2022/05/salba-como-foi-feita-a-musica-capitao-de-areia-que-viralizou-no-tiktok.shtml>. Acesso em 9 jul. 2022

SOBRE O ROMANCE “Capitães da Areia”

Os “capitães da areia” de Jorge Amado: histórias de vida na cidade da Bahia

Celeste Maria Pacheco de Andrade (Resumo de artigo)

Jorge Amado, ao longo de sua obra literária deu voz a muitos assuntos considerados marginalizados. Em *Capitães da Areia*, (1937), crianças e adolescentes, conhecidos na Cidade da Bahia – Salvador – como “capitães da Bahia”, são, ao mesmo tempo areia, os personagens que darão título à narrativa, e atores sociais, cujas histórias expõem um problema social, a infância abandonada e delinquente na capital baiana. Estruturado em três partes, o romance transita entre o realismo da crítica social e os elementos romanescos e melodramáticos. A primeira “Sob a lua, num velho trapiche abandonado” apresenta o perfil de alguns dos capitães através de histórias quase independentes, mas entrecruzadas. A “Noite da grande paz dos teus olhos”, narra o amor de Pedro Bala, um dos líderes, por Dora, única “capitã da areia”. Finalmente, em “Canção da Bahia, canção da liberdade” é definido o destino dos personagens. [...]

Fonte: <https://journals.openedition.org/amerika/4676>. Acesso em: 22 jul. 2022

RESENHA DO LIVRO "CAPITÃES DA AREIA"

Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=ZL6UmZw8Rbw> . Acesso em: 22 jul. 2022

CURTIR**Comentar** Capitães de Areia**Por:** _____

Fonte: Elaborado pela autora (2022)



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Curiosidades da Selfie

Nesta Sequência Didática adotamos o gênero Artigo de Opinião, situado no campo das práticas investigativas, cuja ênfase está nos textos didático-expositivos que permitem a reelaboração de conhecimentos em práticas de estudo e pesquisa (BRASIL, 2018). Assim, a proposta “Curiosidades da Selfie” sugere a apropriação de um gênero pouco experienciado pelos leitores, a partir de um tema significativo e atrativo “selfie”, no intuito de engajá-los nas atividades leitoras propostas, posto que, o ato de ler envolve, além da compreensão, o prazer intelectual e físico (KLEIMAN, 2016). Dessa forma, intencionamos corresponder à necessidade de acesso a gêneros pertinentes ao campo das práticas de estudo, propondo aproximações com o gênero sugerido mediante uma temática inserida na realidade sociocultural dos educandos (MARANHÃO, 2019), desenvolvendo habilidades e estratégias que viabilizem o processamento e síntese do texto (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2016).

Para tanto, engendramos esse encontro do leitor com o objeto cultural a ser lido, recuperando experiências concretas vividas pelos educandos (SILVA, 1998), dado que, resgatamos selfies por estes produzidas e compartilhadas em circunstâncias outras de aprendizagens na sala de aula; além disso, apresentamos o Vídeo-minuto, trazendo curiosidades e dados com respeito ao tema em estudo, aguçando interesses e motivações para as ações e interações a serem desencadeadas no percurso da leitura do artigo.

Nessa lógica, as estratégias empreendidas na dinâmica de investigação da temática “Selfie”, vinculam-se à modalidade intensiva das práticas de leitura (CASTELLANOS, 2007; CHARTIER, 2009), uma vez que intencionamos um olhar mais atento aos aspectos relevantes do texto, viabilizando o seu processamento e a organização de saberes mediante o texto-síntese, a saber, o resumo (BRASIL, 2018); este, recomendado nesta ocasião e divulgado por meio do varal “Curiosidades da Selfie”, construído coletivamente no espaço da sala de aula. Outrossim, expandimos os horizontes decorrentes dessa leitura, instigando novas reflexões em torno do Autorretrato e suas formas de representação nas artes plásticas, utilizando-nos dos meios digitais, como o smartphone e a internet.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: Curiosidades da Selfie

PRÁTICA DE LINGUAGEM/EIXO: Leitura		NÚMERO DE AULAS: 6
OBJETOS DE CONHECIMENTO	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	
Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Apreciação e réplica	Antes da leitura Estratégias de antecipação: 1. Resgate dos registros fotográficos produzidos na aula anterior: - Apresentação das selfies produzidas, com auxílio do projetor, sugerindo aos estudantes que apreciem as fotografias e os comentários compartilhados. - Convite aos discentes para ler, pesquisar e aprender mais sobre essa tecnologia – a selfie, por meio de um outro gênero textual: o Artigo de Opinião 2. Comunicação em torno da proposta de prática de leitura "Curiosidades da Selfie" com apoio do projetor 3. Socialização dos objetivos/habilidades que serão perseguidas na proposta de leitura 4. Mobilização de conhecimentos prévios sobre o tema: - Você costuma fazer selfies? Com que finalidade? - Você considera segura essa técnica de fotografar? - Você sabia que pessoas já perderam a vida por causa de uma selfie? Vamos conhecer alguns casos? - Compartilhamento do Vídeo-minuto Mega Curioso "As Quatro Mortes mais Estúpidas Causadas por Selfies" por meio do projetor - Mediação de reflexões a partir do vídeo: Alguém já experienciou alguma situação de perigo ou de insegurança por causa de uma selfie? - Mas, a final, o que é uma selfie? Em que situações você costuma produzi-la? (consolidação de informações sobre o significado da palavra "selfie" – autorretrato, e sua forma de produção) - Quando e como foi produzida a primeira selfie? - Convite aos discentes para novas descobertas sobre a Selfie, mediante a leitura de um artigo de opinião "Selfie: origem e significado". 5. Ativação de experiências prévias sobre o gênero: - Você já leu ou já escreveu um artigo de opinião? Sobre qual temática? - Com que finalidade esse gênero é escrito? 6. Breve explicação a respeito das características do gênero Artigo de Opinião e sua finalidade 7. Organização da turma em duplas para a leitura do artigo: Solicitação para que os alunos retornem às duplas com quem produziram a selfie (um aluno que possui o smartphone com outro que não tem) 8. Explicação aos discentes sobre os procedimentos para a realização da leitura do texto: leitura silenciosa, grifos das partes importantes: tema, significado e origem da palavra selfie, sua história...; diálogo com seus pares sobre pontos destacados, anotações individuais no caderno de informações que considerar interessante, ou de perguntas que desejarem fazer sobre o lido 9. Disponibilização do texto impresso para cada dupla.	
HABILIDADES		
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). (EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", isto é", "por exemplo" – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos. (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.		
MATERIAIS NECESSÁRIOS		
Vídeo-minuto Mega Curioso "As Quatro Mortes mais Estúpidas Causadas por Selfies" Computador Projetor de multimídia Texto Impresso (Artigo) Internet Smartphone Caderno do aluno Barbante para o varal Folha padronizada para o resumo		

Durante a leitura

Estratégias de interpretação e processamento do texto:

1. Leitura silenciosa:

- Em dupla, os alunos terão entre 25 a 30 minutos para ler o artigo, fazendo os grifos e anotações pertinentes

2. Diálogo com seu par sobre os grifos e registros do caderno

3. Ampliação do diálogo:

- Após esse primeiro momento de leitura em dupla, a/o professora/professor medeia as interlocuções com a turma
- Solicitação às duplas para que compartilhem algum registro, curiosidade ou questionamento, a partir da leitura e dos diálogos com seus pares
- Mediação das interações entre os discentes-leitores, auxiliando-os na busca de possíveis respostas, ou de novos pronunciamentos diante do discurso do outro; importante oportunizar a manifestação de cada dupla, e otimizar o tempo de participação.

Depois da leitura

Estratégias de ampliação da competência leitora:

1. Sintetização e sistematização das ideias:

- Elaboração de um resumo do texto, com base nas informações destacadas e registros do caderno
- Orientação para que os discentes-leitores-coautores utilizem expressões como: "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", isto é", "por exemplo", para auxiliar na sistematização das informações no resumo
- Construção do resumo no caderno, individualmente
- Durante a escrita, a professora/professor deverá movimentar-se pela sala, observando as produções e auxiliando-os, quando preciso.

2. Divulgação dos resumos produzidos:

- Disponibilização de material para registro do resumo: folha padronizada
- Exposição dos resumos em um varal "Curiosidades da Selfie", organizado à frente da sala de aula

3. Proposição de novas leituras

- Resgate do tema do texto e seu significado: Qual é o tema do texto lido? Qual o significado da palavra selfie?
- Que outras formas ou técnicas de produção do autorretrato (selfie) você identificou no artigo?
- Convide aos estudantes para acessar, via internet, alguns autorretratos de artistas famosos da arte plástica, entre eles Frida Kahlo (personalidade bastante divulgada nas redes sociais entre os jovens), perguntando sobre quem já a conhece ou já leu sobre
- Indicação de endereço para acesso:
<https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-frida-kahlo/>
- Exposição da página e respectivos autorretratos com apoio do projetor e dos smartphones
- Visualização dos autorretratos disponíveis e leitura de informações sobre a artista e suas obras
- Sugestão de outro endereço para visualização de autorretratos de Van Gogh ou de outros artistas que desejarem
<https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-vincent-van-gogh/>

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação deverá ocorrer no percurso de todo o processo de desenvolvimento da proposta, via observação dos seguintes aspectos:

- Conhecimentos prévios mobilizados em torno da temática e do gênero
- Participação e desempenho no percurso da leitura, na interpretação com auxílio das semioses, na realização dos grifos, das anotações e do diálogo com seus pares
- Sistematização e síntese das ideias na elaboração do Resumo, utilizando-se das pistas linguísticas



Para deixar mais claro

Integrado às atividades projetadas para o antes, o durante e o depois do ato de ler, 'Estratégias e procedimentos de leitura' (como primeiro objeto de conhecimento) coaduna com a necessidade de orientação a esse respeito para auxiliar o discente-leitor no processo de recepção, de significação e de compreensão do objeto lido (SOLÉ, 1998) nas diferentes etapas da leitura.

Por sua vez, 'Relação do verbal com outras semioses' (como segundo objeto de conhecimento) corresponde às dificuldades observadas nesse âmbito, assim como à carência de gêneros textuais que privilegiassem o uso da linguagem tanto na forma verbal quanto não-verbal; pois, é pela relação e articulação entre elas que se constroem os sentidos de textos dessa natureza (ANTUNES, 2009; BRASIL, 2018), viabilizando-se nas estratégias de antecipação e de ampliação da competência leitora, através da leitura do vídeo-minuto e dos autorretratos. Já com respeito à 'Apreciação e réplica'⁹ (como terceiro objeto) refere-se à necessidade de o leitor estabelecer interlocuções, refletindo e (re)criando o objeto lido, segundo se propõe nas estratégias durante e após o ato de ler: leitura com grifos, diálogo com seus pares e elaboração de resumo.

É nesse sentido que buscou-se propiciar estratégias que, para além da 'Leitura silenciosa' e do reconhecimento de informações relevantes expressas na superfície textual, facultam o diálogo em torno do objeto lido e deste com outros objetos culturais, avançando-se, assim, do processo de constatação para um ato de reflexão e transformação/recriação, em um proceder aberto e partilhado (SILVA, 1991), mediante a construção do 'Resumo' (KOPCKE FILHO, 1997; SOLÉ, 1998, CANTALICE, 2004) e sua divulgação através do 'Varal Curiosidades da Selfie'.

Por outro lado, se 'Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso [...]' (como primeira habilidade a ser considerada), aliada ao segundo objeto de conhecimento, se refere às dificuldades constatadas nas circunstâncias de leitura e de interpretação dos textos multimodais, que

⁹ Substancial nas práticas de leitura, refere-se ao ato de interpretar e compreender o objeto lido. Rever página 21 (Sequência Didática 2).

conjugam linguagem verbal e não verbal (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017) - prática forjada aqui via estratégias de antecipação e de ampliação da competência leitora, por intermédio da leitura do vídeo-minuto ao apresentar o tema, como também dos autorretratos; o fato de 'Utilizar[-se] pistas linguísticas [...] para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos' (como segunda habilidade), intenciona responder às limitações dos discentes-leitores em estabelecer relações logico-discursivas marcadas por palavras na superfície do texto, que constituem um sentido e uma função comunicativa no contexto (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017). Exercício que se materializa através da sistematização das informações na elaboração do 'Resumo'.

Já 'Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, [...] (como terceira habilidade) corresponde à necessidade de aprender-se estratégias de leitura para a busca de informações e para a sua sistematização, um dos modos de interlocução entre leitor e texto (GERALDI, 2004) que facilita a dinâmica de apropriação do objeto lido; ação incentivada no ato da leitura, com vistas a garantir-lhes subsídios necessários para a produção do 'Resumo'.



O ARTIGO DE OPINIÃO E OS MATERIAIS DE APOIO PARA A LEITURA

Selfie: origem e significado

Por Polyana Batista

O significado e a origem da selfie é recente, ao menos nos moldes como a conhecemos. A onda de 'autorretratos' já até fazia parte da obra de alguns pintores da antiguidade, mas nada comparado à febre que vivemos hoje, intensificada pela popularização da internet, smartphones modernos e diversas redes sociais.

Neste artigo, você saberá tudo sobre selfies (plural da palavra selfie), seu significado e tradução. Vamos falar desde os primórdios onde os pincéis e telas eram usados para se autorretratar até a invenção que revolucionou o mercado: os celulares com câmeras. Você faz muita selfie ou quer experimentar a técnica? Fique ligado neste artigo até o final e saiba as curiosidades, história e desenvolvimento dessa forma de se fotografar.

Origem da selfie

Em uma época onde o mercado de arte entrou em crise, os artistas plásticos começaram a pintar a si próprios como forma de expressão. Essa modalidade pode ser considerada precursora da selfie, como temos atualmente. O autorretrato é uma prática que não é tão recente assim. Era a fase do Renascimento italiano e a auto representação passou a ser exercida por alguns artistas, com destaque para Rembrandt e Vigée-Lebrun. O surgimento do espelho na cidade italiana de Veneza intensificou ainda mais a técnica de autorretrato em solo napolitano.

Mas bem antes dessa fase, alguns líderes gregos e egípcios teriam dado um jeito de registrarem a própria fisionomia cravada ou esculpida em objetos. [...]. O fato é que ao longo da história da humanidade a busca pelo auto registro sempre aconteceu.

A selfie na fotografia é bem mais recente. No começo do século 19 surgiram as primeiras câmeras. Não há uma definição clara sobre qual foi a primeira selfie propriamente dita que utilizou a técnica da escrita com a luz. Há várias atribuições para o feito e é bem capaz que alguns fotógrafos tenham tido a ideia em períodos próximos.

A primeira delas remete ao ano de 1839, quando Robert Cornelius teria tirado uma foto de si próprio em frente à loja de sua família, na cidade de Filadélfia, nos Estados Unidos. Mas também há quem lembre do fotógrafo sueco Oscar Rejlander que, em 1850, teria feito um selfie com o mais moderno equipamento fotográfico que existia à época. Dessa vez, a captura teria um recorte mais próximo e não pegava nenhum cenário, apenas o homem. Dessa forma, além da técnica de fotografar a si mesmo, Rejlander inaugurava um enquadramento mais tradicional das selfies, onde em primeiríssimo plano aparece o rosto.

E sabe aquela selfie irada que você tira com seus amigos? Pois é, ela também tem origem no comecinho do século 20. Em 1909, o fotógrafo inglês Joseph Byron se autorretrata com seus amigos.

Origem da selfie moderna

A selfie feita por celular é muito recente. Ela só foi possível depois da invenção das câmeras acopladas nos aparelhos telefônicos portáteis. E isso aconteceu na década de 90

quando a Samsung lançou o SCH-V200. [...]. Depois disso, a tecnologia só foi se expandindo. E a invenção da câmera frontal em 2003 pela Sony, no aparelho Ericsson Z1010 deu início a outro ciclo de auto fotografias. Na sua criação e lançamento, a ideia nem era que a câmera da frente servisse para tirar fotos, mas sim para fazer vídeos de reuniões, teleconferências e outros tipos de encontros virtuais.

Selfsignificado

Em inglês, o significado da palavra selfie é considerado um neologismo. Ou seja, uma expressão cuja atribuição é considerada nova. Ela se relaciona com tudo que é feito pela própria pessoa, como por exemplo: selfie-service. Ou seja, sirva-se você mesmo. Já a Selfie na fotografia é o self-portrait, mas foi habitualmente reduzida para simplesmente selfie.

O peso dessa palavra é tão grande que os editores do Oxford Dictionary, um dos maiores expoentes da língua inglesa, a elegeram como a palavra do ano em 2013. A publicação britânica fez atribuição ao seu significado da seguinte maneira: "a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uploaded to a social media website (fotografia que a pessoa tira de si mesma, geralmente com um smartphone ou webcam e é carregada em um site de mídia social)". Nos dicionários nacionais, o sinônimo de selfie é: "autorretrato, autofotografia, autofoto".

Apesar da selfie ser uma ótima forma de registrar momentos inesquecíveis sem precisar de uma outra pessoa para capturar as imagens, é importante ter um bom senso em relação ao uso dessa técnica. Em tempos de redes sociais é primordial pegar leve na exposição pessoal.

Para concluir este artigo, é essencial sabermos que a popularização da selfie é resultado do desenvolvimento rápido da tecnologia que implica em celulares cada dia mais inteligentes. Além disso, o hábito de se autorretratar também é um sintoma comportamental que valoriza o uso da imagem como afirmação social. Logo, fazer uso da selfie é divertido, mas não pode passar dos limites do bom senso.

Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/selfie-origem-e-significado/> (adaptado). Acesso em: 1 ago. 2022

VÍDEO-MINUTO: As 4 mortes mais estúpidas causadas por selfies



Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=-hctTzDH70>. Acesso em: 7 jul. 2022

RESUMO

Selfie: origem e significado

Por: _____

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

VARAL: Curiosidades da Selfie

Curiosidade 1 _____ _____ _____	Curiosidade 2 _____ _____ _____	Curiosidade 3 _____ _____ _____	Curiosidade 4 _____ _____ _____	Curiosidade 5 _____ _____ _____
Curiosidade 6 _____ _____ _____	Curiosidade 7 _____ _____ _____	Curiosidade 8 _____ _____ _____	Curiosidade 9 _____ _____ _____	Curiosidade 10 _____ _____ _____

**PARA REFLETIR E SABER MAIS:
inspiração para a mediação pedagógica das práticas de leitura**



Considerações Finais

A dinâmica sociocultural que envolve a sociedade demanda do ser humano saberes necessários a sua inserção e participação nesse contexto; o domínio e uso da linguagem nas suas distintas formas constituem condições imprescindíveis nesse processo, pois facultam aos sujeitos a possibilidade de interação e de transformação pessoal e social. É nesse sentido que a aprendizagem da leitura e sua prática adquirem, indiscutivelmente, primazia nas práticas de ensino escolarizadas, a fim de assegurar a formação de leitores críticos e competentes, aptos a ler e compreender os textos/discursos que se nos apresentam mediante os múltiplos eventos da comunicação humana.

Nesse contexto, a instituição escolar constitui autêntico espaço para o processo de construção sistemática e intencional dessa aprendizagem; quer da leitura como objeto de conhecimento, quer como instrumento para aprender ou como meio para a apreciação dos objetos culturais. Por isso a relevância do professor consciente do seu papel mediador, enquanto sujeito-leitor e formador de leitores, que auxilie os educandos nessa dinâmica de apropriação da leitura, mediante a promoção de práticas de leitura planejadas que correspondam às necessidades e interesses dos estudantes-leitores; práticas significativas e efetivas no seu processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico e sociocultural, tal como intencionamos nesta proposta.

Nessa lógica, favorecer as condições possíveis e necessárias para formar crianças e jovens leitores é o grande desafio que se impõe à escola e aos educadores; isto é, ampliar as suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, respeitando as singularidades e as adversidades do contexto de ensino aprendizagem - sobretudo da escola pública brasileira e neste caso aquela inserida no cenário maranhense. Isto significa não permitir a naturalização das circunstâncias em que os estudantes estão concluindo o ensino fundamental ou a educação básica, muitos ainda em processo de alfabetização, sem o domínio da leitura e da escrita.

Assim, as intervenções aqui sugeridas colaborativamente representam o compartilhamento dessa responsabilidade de instaurar no seio da escola práticas de leitura que, fundamentadas no princípio dialógico-discursivo da linguagem, respondam ao propósito de formar leitores críticos e autônomos, capazes de ler o dito e o não dito, de engendrar interlocuções com o lido e com o mundo; experiências estas que viabilizam a ampliação da competência leitora, via estratégias que mobilizam a história de vida e de leitura dos educandos para forjar a apropriação de novos saberes. Nessa direção, compreendemos que as práticas de leitura ressignificadas e intensificadas nas suas várias modalidades, contemplando a diversidade de gêneros do discurso e os distintos modos de uso da linguagem, seja pelos meios analógicos, seja pelos digitais, segundo as que aqui propomos, constituem possibilidades de aprendizagens da leitura e com a leitura.



Considerações Finais

Referências

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. 92ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1988.

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

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução: Paulo Bezerra. – São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**; tradução: Milton Camargo Mota. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 8, n. 1, pp. 105-106, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República:** entre apropriações e representações. 2007, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

CHARTIER, Roger. Ler a leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (organizadoras). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. – São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** Tradução: Cristiane Nascimento. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláfs Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1983.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** – 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** Tradução: Cristiane Nascimento. – 4. ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

JOLIBERT, Josette. SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever.** Tradução: Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**; tradução: Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 16. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2016.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. - São Paulo: Contexto, 2021.

KOPCKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 1, n. 2-3, pp. 59-67, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85571997000100007>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARANHÃO. **Documento Curricular Do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA)**. [s. l.]: FGV Editora, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Leitura, Literatura e Escola: Sobre a Formação do Gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no contexto escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. – 3ª. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. – 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?". In: TEBEROSKY, Ana [et al]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Tradução: Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. - 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Sobre a autora



Emília Ferreira Alves Pereira é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Pinheiro e do Ensino Médio na rede estadual de educação do Maranhão. Já atuou como coordenadora pedagógica nos municípios de Pinheiro e Presidente Sarney.

E-mail: emidia.ferreira@discente.ufma.br



Sobre o orientador



Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos possui graduação em Artes, pelo Instituto Superior de Artes de Havana – ISA (1996) e em Filosofia, pela Universidade da Habana (1996). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Pós-Doutor em Educação pelo Centre d´Histoire Culturelle des Sociétés Contemporaines da Université de Versailles - França (2014-2015). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2018-2019). Professor Associado II do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA, e do PPGE da UFPA. Professor colaborador e Membro da Associação para a Pesquisa sobre o Brasil na Europa (ARBRE) e da Association pour le Développement de l´Histoire Culturelle (ADHC).

