



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARIA DO Ó FELIX PEREIRA

**A INTERAÇÃO FACE A FACE NO *AQUI E AGORA* DA SALA DE AULA:
PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM EVENTOS DE LEITURA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS

2024

MARIA DO Ó FELIX PEREIRA

**A INTERAÇÃO FACE A FACE NO *AQUI E AGORA* DA SALA DE AULA:
PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM EVENTOS DE LEITURA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

P436i Pereira, Maria do Ó Felix.

A interação face a face no *aqui e agora* da sala de aula: processos de mediação em eventos de leitura no 9º ano do ensino fundamental / Maria do Ó Felix Pereira. – Cajazeiras, 2024.

265f. : il. Color.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.

Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2024.

1. Sociolinguística. 2. Leitura e mediação. 3. Sociolinguística Interacionista Escolar. 4. Mediação de leitura. 5. Eventos de leitura. 6. Leitura – Ensino Fundamental. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 81'27(043.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046


MARIA DO Ó FELIX PEREIRA

**A INTERAÇÃO FACE A FACE NO *AQUI E AGORA* DA SALA DE AULA:
PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM EVENTOS DE LEITURA NO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**


Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais* como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 20/03/2024


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **MARIA NAZARETH DE LIMA ARRAIS**
Data: 28/03/2024 10:47:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/PROFLETRAS/UFCG - Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **LAURENIA SOUTO SALES**
Data: 28/03/2024 11:01:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales
(CCHLA/ PROFLETRAS/PROLING/UFPB – Examinadora 1)

Documento assinado digitalmente
 **ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA**
Data: 30/03/2024 18:37:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/ PROFLETRAS/UFCG – Examinadora 2)

“[...] nada, ou quase nada, nas línguas se perde, tudo se transforma e é observando o passado que se podem recuperar surpresas que o presente, com frequência, nos faz.”

(Matos e Silva, 1991, p.12-13)

Dedico este trabalho aos que são a personificação do amor incondicional e da pureza, meus filhos Leticia e Eduardo; ao meu esposo, confidente e amável Adriano; aos que me deram os primeiros ensinamentos, meu pai José (*in memoriam*) e minha mãe Francisca.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força que me concedeu e concede nos momentos mais desafiadores, pela clareza de pensamento nas horas de análise e de escrita e pela perseverança ao longo deste percurso. Reconheço que as minhas conquistas são um reflexo da graça divina.

Aos meus filhos Letícia e Eduardo, pelo que representam em minha vida: significado, alegria e um amor que transcende qualquer explicação.

Ao meu esposo Adriano, pelo cuidado constante, por ser o maior incentivador para a realização dos meus sonhos e por compartilhar a vida de forma tão significativa.

Ao meu pai José (*in memoriam*) e à minha mãe Francisca, por serem os pilares da minha existência, pelos princípios ensinados, por todo o zelo e amor, por terem despertado em mim, desde a infância, o gosto pelos estudos. Serei eternamente grata.

Às minhas irmãs Neném e Divanete e ao meu irmão Damázio, pessoas leais e confidentes. Agradeço por estarem ao meu lado, celebrando minhas vitórias e enfrentando desafios juntos.

À minha tia Lourdinha. Sua sabedoria e generosidade têm sido uma inspiração para mim, moldando positivamente o meu caminho.

Ao meu primo/irmão Gil, pela partilha de conhecimentos e pelo incentivo para que eu vivenciasse a experiência da pesquisa por meio de um mestrado.

À Coordenação do PROFLETRAS – UFCG – Cajazeiras, em nome da Prof^ª. Dr^ª. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa, pela dedicação, pelo incentivo e pela solicitude durante todo o curso.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maria Nazareth de Lima Arrais, pelo direcionamento indicado, pela orientação sob um olhar atento, pelas valiosas contribuições e pela notável gentileza, o que tornou este percurso acadêmico, inspirador. Obrigada por ser tão humana e por todo o saber construído sobre a Sociolinguística Interacionista Escolar e as estratégias de mediação em leitura, ao longo deste curso.

Aos professores vinculados ao PROFLETRAS – UFCG – Cajazeiras, pelo conhecimento construído, pelas reflexões realizadas, por ministrarem com maestria as disciplinas ofertadas a fim de contribuir com uma educação básica de qualidade.

Às professoras Dr^ª. Rose Maria Leite de Oliveira e Dr^ª. Laurênia Souto Sales pela participação como examinadoras do meu trabalho de qualificação e de defesa, pelas valiosas contribuições e pelas observações essenciais para o refinamento deste trabalho.

Aos colegas da Turma 08 do PROFLETRAS, pelo companheirismo, pelos momentos permeados de alegria e de risadas, pelas superações e pela troca de conhecimentos que transitaram pela língua e pela vida;

À 13ª Gerência Regional de Educação, na pessoa do gerente regional Jorge Miguel, e à direção da Escola Arruda Câmara por apoiarem as condições necessárias para eu vivenciar essa formação.

À CAPES, por viabilizar condições para que professores da educação básica vivam a experiência da formação continuada e da pesquisa por meio do Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Por fim, expresso a minha sincera gratidão a todos que contribuíram com esse período de muito aprendizado e descobertas. Com o coração alegre, agradeço compartilhando a felicidade por esta conquista.

RESUMO

A leitura é uma atividade complexa que exige do leitor a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e contextuais. Para se tornar leitor competente, o aluno precisa desenvolver habilidades que necessitam do auxílio do professor. Por esse viés, o presente trabalho tem como temática a leitura e a mediação docente na educação básica. O objetivo é analisar como ocorrem os processos de mediação em leitura na sala de aula de 9º Ano do Ensino Fundamental, a fim de elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Para atingir esse objetivo, articulamos conceitos da Sociolinguística Interacionista Escolar no que respeita às pistas de contextualização implicadas aos processos de mediação em leitura na sala de aula; identificamos e descrevemos pistas de contextualização nos eventos de leitura observados; verificamos se os processos de mediação nos eventos de leitura em sala de aula constituem estratégias relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno, o que contribuiu para elaborarmos um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura para docentes do 9º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica foi a Teoria da Sociolinguística Interacionista Escolar, desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005), que busca compreender a interação face a face no *aqui* e *agora* da sala de aula. Trata-se de uma investigação etnográfica escolar, pois busca identificar o que acontece no dia a dia da rotina de leitura escolar, por meio da observação que, posteriormente, foi descrita e analisada. A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois procura entender fenômenos em um contexto. O campo de pesquisa foi uma sala de aula de 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Arruda Câmara, na cidade de Pombal-PB. A constituição do *corpus* compreendeu as transcrições de cinco aulas de leitura. As categorias de análise foram as pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas. Para isso, os eventos de leitura foram gravados para que pudéssemos analisar quais foram as pistas de contextualização existentes e se elas contribuíram para a produção de sentidos nos textos trabalhados e colaboram para o desenvolvimento da formação leitora do aluno. Os resultados indicam que os processos de mediação em leitura ocorreram por meio das pistas de contextualização produzidas na interação e que tais pistas funcionaram como estratégias eficientes para o desenvolvimento de competências leitoras significativas. Para a construção de sentidos do texto, as estratégias de mediação com uso das pistas de contextualização favorecem ao uso das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Como produto, elaboramos um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura para o 9º Ano do Ensino Fundamental, com estratégias de mediação, direcionado a profissionais docentes de Língua Portuguesa, bem como a alunos dos cursos de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa. O material está composto de atividades que podem ser adaptadas aos outros anos do Ensino Fundamental e às séries do Ensino Médio.

Palavras-chave: leitura; mediação; Sociolinguística Interacionista Escolar; pistas de contextualização.

ABSTRACT

Reading is a complex activity that requires the reader to be able to mobilize linguistic, textual, encyclopedic and contextual knowledge. In order to become a competent reader, the student needs to develop skills that require the teacher's assistance. In this line of discussion, the present work has as theme reading and teacher mediation in basic education. It aims to analyze how the mediation processes in reading occur in the 9th grade classroom of Elementary Education, in order to develop an intervention proposal that contributes to the development of students' reading competence. To achieve this objective, we articulated concepts from Interactionist Sociolinguistics in Education as regards contextualization cues involved in the mediation processes in reading in the classroom; we identified and described contextualization cues in the observed reading events. We checked whether the mediation processes in reading events in the classroom constitute relevant strategies for the development of students' reading skills, which contributed to the creation of a Guide to Pedagogical Guidances on Reading for 9th grade teachers of Basic Education. The theoretical basis was the Interactionist Sociolinguistics in Education developed by Bortoni-Ricardo (2005), which aims to understand face-to-face interaction in the here and now at classroom. This is a education ethnographic research, as it aims to identify what happens in the day-to-day routine of education reading through observation, which was later described and analyzed. The research approach is qualitative, as it seeks to understand phenomena in a context. The research field was a 9th grade classroom of elementary education of the State School Arruda Câmara in the city of Pombal-PB. The constitution of the corpus included the transcriptions of five reading classes. The categories of analysis were the linguistic and extralinguistic contextualization cues. For this purpose, the reading events were recorded so that we could analyze what were the existing contextualization cues and if they contributed to the production of meanings in the texts studied and collaborate for the development of the students' reading formation. The results indicate the mediation processes in reading occurred through the contextualization cues produced in interaction and that such cues functioned as efficient strategies for the development of significant reading skills. For the construction of meanings of the text, the mediation strategies with the use of contextualization cues favor the use of the reading strategies proposed by Solé (1998). As a product, we made a Guide to Pedagogical Guidances on Reading for the 9th grade of Elementary Education, with mediation strategies, aimed at Portuguese Language teaching professionals, as well as students of the Language Studies courses - Portuguese Language. The material is composed of activities that can be adapted to other grades of basic education.

Keywords: reading; mediation; Interactionist Sociolinguistics in Education; contextualization cues.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola	67
Figura 2: Espaço Leandro Gomes de Barros.....	68
Figura 3: Biblioteca	68
Figura 4: Laboratório de informática	69
Figura 5: Pátio com palco	69
Figura 6: Pista de contextualização não verbal	76
Figura 7: Pistas de contextualização não verbais: traços cinésicos e proxêmicos	78
Figura 8: Pista de contextualização não verbal.....	87
Figura 9: Pista de contextualização não verbal.....	98
Figura 10: Pista de contextualização não verbal.....	99
Figura 11: Pista de contextualização não verbal: traço proxêmico	101
Figura 12: Pista extralinguística: traço cinésico.....	105
Figura 13: Pista de contextualização não verbal	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos e capítulos 2012 a 2023.....	20
Quadro 2: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	46
Quadro 3: Sinais para transcrição de conversação.....	72
Quadro 4: Estratégias utilizadas nas aulas de leitura.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial Continuada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA COMPREENDER O <i>AQUI E AGORA</i> NOS EVENTOS DE LEITURA	25
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA	25
2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONISTA.....	31
2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONISTA ESCOLAR.....	33
3 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LEITURA E MEDIAÇÃO	37
3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	37
3.2 O ENSINO DE LEITURA DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC	42
3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA	52
3.4 O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE COMPREENSÃO	55
3.5 AS PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO	59
3.6 OS ENQUADRES INTERATIVOS	63
4 DELINEANDO A METODOLOGIA: OS CAMINHOS ESCOLHIDOS	67
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	67
4.2 CAMPO DE PESQUISA	68
4.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
4.4 O TRABALHO DE CAMPO: LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	72
4.5 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS E TÉCNICA DE PESQUISA	73
4.6 CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	74
5 ANÁLISE DOS DADOS	76

5.1 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE EM EVENTOS DE LEITURA.....	76
6 O MATERIAL TÉCNICO: PRODUTO DA PESQUISA	113
6.1 DA ESTRUTURA DO MATERIAL TÉCNICO	113
6.2 SOBRE AS OFICINAS.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	140
APÊNDICE A – FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS.....	141
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS.....	142
APÊNDICE C – GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS EM LEITURA.....	176
ANEXOS	259
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	260

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade importante para o desenvolvimento humano e, ao longo dos anos, tem sido objeto de discussão e pesquisa. Isso acontece porque a sua importância relaciona-se ao processo de aquisição de conhecimento, a exemplo do desenvolvimento da linguagem, da expansão do vocabulário, da melhoria da compreensão e da capacidade de expressão, além de possibilitar o saber sobre as diferenças linguísticas. Nesse contexto, houve avanços significativos no estudo da leitura, mas continua evoluindo com o surgimento de novas tecnologias e abordagens, expandindo as possibilidades e os benefícios dessa atividade essencial ao ser humano.

Concebemos que o ato de ler implica construir sentidos com base no texto. Para que isso aconteça de maneira satisfatória, o leitor estabelece uma relação entre as informações do texto e os seus conhecimentos. Nesse diálogo, trabalha inferencialmente significados implícitos, faz conexões com as experiências pessoais e suposições, refletindo sobre o texto. Nessa direção, a leitura é uma atividade sociointerativa que implica a interação entre leitor e autor, cada um tem seus objetivos, suas expectativas e conhecimentos. Portanto, a realização de uma leitura que submerge a superfície do texto, requer do leitor esforço e habilidades.

Nesse sentido, o processo de compreensão de textos é complexo. Para que o aluno seja capaz de desenvolver a competência leitora, no sentido de realizar leitura produtiva, a mediação docente é indispensável. Essa mediação se caracteriza como uma estratégia pedagógica que se realiza pela intervenção do professor no sentido de adjuvar o aluno no processo de produção de sentidos do texto e colabora com o desenvolvimento da aprendizagem por meio do diálogo, estimulando-o para a construção da compreensão textual.

São muitos os recursos bibliográficos que tratam sobre leitura e sua importância para se viver na complexa sociedade de hoje, onde as mudanças sociais ocorrem de forma acelerada, o que exige imediata adaptação dos sujeitos. E, nesse cenário, entra o papel da escola de promover situações que oportunizem aos alunos a atuarem como protagonistas do seu processo de formação leitora. A mediação docente é uma atividade que propicia a construção de conhecimentos para o aluno e contribui para o desenvolvimento de habilidades leitoras, promovendo o envolvimento deles em eventos de leitura.

Como professora da rede de ensino do estado da Paraíba, na cidade de Pombal, com inquietações advindas da experiência de sala de aula no que diz respeito às dificuldades que os alunos apresentam em realizar leituras que submergem à superfície textual, nas aulas de Língua Portuguesa, propus-me desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para o aprimoramento

da competência leitora dos alunos e, ao mesmo tempo, oferecer subsídio pedagógico aos professores em relação aos processos de mediação em eventos de leitura.

Nessa direção, esta pesquisa se propõe a responder ao seguinte questionamento: como ocorrem os processos de mediação docente¹ em eventos de leitura na sala de aula? Ao lado deste questionamento, também queremos saber se esses processos de mediação promovem uma leitura produtiva, ou seja, se contribuem para a produção de sentidos. Com base na análise das respostas obtidas durante a investigação, almejamos propor um Guia de Orientações Pedagógicas direcionado aos docentes do 9^o ano do Ensino Fundamental com estratégias de mediação que servirão de auxílio ao trabalho de formação leitora.

Partimos, inicialmente, do pressuposto de que os processos de mediação em eventos de leitura no 9^o ano do Ensino Fundamental ocorrem por meio de pistas de contextualização² produzidas na interação entre professor e aluno na sala de aula, cuja intenção é convidar o aluno a participar do evento de forma a construir sentidos no texto objeto de estudo.

E também consideramos que os processos de mediação em eventos de leitura configuram como estratégias facilitadoras do trabalho com leitura em sala de aula e promovem o desenvolvimento de competências leitoras significativas e satisfatórias no contexto das possibilidades de uma leitura produtiva.

Nessa perspectiva, traçamos como objetivo geral: analisar como ocorrem os processos de mediação em eventos de leitura na sala de aula de 9^o Ano do Ensino Fundamental, a fim de elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora. E como objetivos específicos: articular conceitos da Sociolinguística Interacionista Escolar no que respeita às pistas de contextualização implicadas aos processos de mediação em leitura na sala de aula; identificar e descrever pistas de contextualização nos eventos de leitura observados; verificar se os processos de mediação nos eventos de leitura em sala de aula constituem estratégias relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno; elaborar um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura para docentes do 9^o ano do Ensino Fundamental.

¹ Além da mediação docente, existe também a mediação discente em sala de aula, conforme Nogueira (2018). É possível identificar, no decorrer deste trabalho, o aluno agindo como mediador. No entanto, é importante esclarecer que o foco desta pesquisa é entender como ocorrem os processos da mediação do professor em sala de aula durante as aulas de leitura.

² As pistas de contextualização são recursos linguísticos e extralinguísticos que emergem nos encontros de interação face a face. Os participantes interagem por meio de pistas de contextualização verbais e não verbais. Trataremos de forma detalhada sobre esse conceito na seção 3.5 *As pistas de contextualização*, deste trabalho. Como indicação de leitura, sugerimos a obra Sociolinguística Interacional – Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Garcez.

Nesse sentido, para a fundamentação teórica da pesquisa, buscamos embasamento na teoria da Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005), cujos estudos buscam compreender o que acontece entre interlocutores em uma interação face a face no ambiente escolar, assim dizendo, os enquadres interativos³ que emergem no *aqui e agora* durante a aula entre professor e aluno. Essa teoria foi inspirada nas reflexões da Sociolinguística Interacional desenvolvidas por Gumperz (1982) e estudada por Ribeiro e Garcez (2002) aqui no Brasil. Ao lado dessa teoria, dialogaremos com os estudos sobre leitura desenvolvidos por Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Rojo (2004), Kleiman (2013), Koch e Elias (2008) e Fiorin (2004). Tais teorias são bastante significativas para compreendermos a realização da atividade de leitura, bem como o processo de mediação no ensino de leitura.

Além de ser pela interação entre professor-aluno que ocorre a mediação, é pela interação entre autor-texto-leitor que se dá a constituição de sentidos do texto. O texto permite possíveis significados apenas construído com a interação do leitor. Portanto, é papel da escola propiciar o desenvolvimento de habilidades leitoras ao aluno de modo que ele se torne capaz de ler com eficiência, consciente do processo interativo. No entanto, a mediação do professor é uma atividade que implica a construção do conhecimento do aluno em aprender a ler os mais variados textos.

No contexto do Mestrado Profissional em Letras, esta investigação se insere na linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, uma vez que se baseia nos estudos sociolinguísticos interacionistas voltados ao contexto escolar. É uma investigação etnográfica escolar com abordagem qualitativa. A constituição do *corpus* compreendeu transcrições de aulas de leitura⁴, cujos sujeitos colaboradores foram 01 professor e 30 alunos. Desse *corpus* exploramos como categoria de análise *as pistas de contextualização* linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e não verbais. O campo de pesquisa foi uma sala de aula de 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arruda Câmara, localizada na cidade de Pombal-PB.

Consideramos a escola um espaço legítimo para o desenvolvimento do trabalho com a leitura, de modo planejado e fundamentado, para que os alunos sintam interesse em ler e

³ O termo enquadre, de acordo com Ribeiro e Garcez (2002), refere-se à atividade que está sendo realizada no momento interacional, manifesta-se nas interações verbais e não verbais e demanda interpretação. Por exemplo, uma criança precisa entender se a forma como a outra toca nela encontra-se no enquadre da brincadeira ou é uma provocação. Conferir o tópico 3.6 *Os enquadres interativos*, neste trabalho, para aprofundar o entendimento. Indicamos também a obra Sociolinguística Interacional – Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Garcez.

⁴ Ao classificarmos como aulas os eventos de leitura no componente curricular Língua Portuguesa, tomamos por norte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que contempla no componente Língua Portuguesa, o eixo leitura. Entendemos, então, que tais eventos ocorrem em aulas direcionadas ao trabalho com leitura.

desenvolvam a competência para realizar leitura não só crítica e reflexiva, mas também prazerosa.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica, em primeiro lugar, por privilegiar o trabalho com leitura em sala de aula, atividade indispensável para promover no aluno a capacidade de se relacionar e agir no mundo de maneira reflexiva, pois a leitura amplia o conhecimento e o entendimento do mundo, das pessoas e das diferentes situações. Além disso, a prática da leitura contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação e da comunicação verbal e escrita.

A sala de aula é um espaço fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. É nesse ambiente que o sujeito tem a oportunidade de se deparar com os diversos textos e aprender por meio da realização de atividades planejadas com a finalidade de promover os conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades leitoras, desde as básicas até as mais complexas do processo de leitura.

A leitura do texto exige, inicialmente, a habilidade de decodificar e reconhecer as palavras escritas no texto e, ao mesmo tempo atribuir-lhes sentido. Mas a leitura ultrapassa esses limites e se dá na interação “autor-leitor-texto-mundo” (Freitas, 2012). Nessa perspectiva, a compreensão leitora se dá em um processo complexo que, de forma sistematizada, se organiza pelo reconhecimento do signo, pela compreensão do vocabulário pela relação conectiva entre palavras, frases e parágrafos, pela capacidade de realizar inferências, de compreender o implícito e de estabelecer conexões entre o conhecimento enciclopédico e as pistas contextuais deixadas no texto. Isso é importante para compreender além do que está na superfície do texto, sob um olhar crítico, buscar entender suas implicações. Assim, ao realizar uma leitura, o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais.

Em segundo lugar, também se justifica por destacar a mediação docente como uma ação de apoio ao leitor para o desenvolvimento da competência leitora. Nesse sentido, orientações, instruções e exercícios prolongados não são desenvolvidos aleatoriamente, mas previamente planejados. E, ao professor, cabe oportunizar ao aluno a construção de saberes por meio da mediação construída na interação, nos questionamentos, sugestões, solicitando explicações sobre informações ausentes no texto, refutando, concordando e negociando sentidos por meio de pistas deixadas no texto (Moura; Martins, 2012).

Nessa perspectiva, a mediação implica estratégias didáticas do professor, de modo que exercite a compreensão do aluno, ao mesmo em tempo em que o estimule a verbalizar o pensamento ativado com base na leitura. Quando o aluno verbaliza os conhecimentos ativados,

o mediador pode direcioná-lo, compartilhando saberes e produzindo uma compreensão mais eficaz.

Nesse sentido, é relevante investigar como ocorre a produtividade da leitura por meio da intervenção docente com enfoque nas pistas de contextualização na sala de aula, uma vez que nos permite a possibilidade de usar estratégias que possam contribuir para melhores resultados nas avaliações em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o que também agrega valor a esta proposta.

De acordo com o *site*⁵ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o SAEB se constitui por um conjunto de avaliações que são aplicadas, externamente, em grande escala, a cada dois anos nas escolas da rede pública e em uma amostra da rede privada, com alunos do 5º Ano e do 9º Ano do Ensino Fundamental e da 3ª Série do Ensino Médio. O objetivo do SAEB é permitir ao Inep, uma análise da educação básica no Brasil para identificar aspectos que podem influenciar no rendimento escolar dos estudantes.

Os resultados das provas de Língua Portuguesa, com destaque a leitura, e de Matemática com a resolução de problemas, são demonstrados por meio de uma escala de proficiência. A partir deles, o SAEB permite que as escolas avaliem a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. Ademais, os dados obtidos por meio dos resultados oferecem contribuições para elaborar, monitorar e aprimorar políticas educacionais em todo o país.

Em 2019, o último dado atualizado pelo Inep, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Arruda Câmara”, prova que, dos 124 alunos matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental, 111 participaram da avaliação de Língua Portuguesa. Para essa modalidade, a escola atingiu um percentual de participação de 89.52% dos alunos. A média, dos estudantes, na proficiência de Língua Portuguesa foi de 265,74. E a média geral das escolas estaduais, situadas no mesmo município, foi de 258,84. Esse dado revela que a escola tem feito um trabalho diferenciado em relação às outras escolas, no que diz respeito à formação de competência leitora do aluno, mas que é preciso trabalhar as dificuldades apresentadas pelo resultado dos alunos, pois é importante destacar que 8,72% dos estudantes avaliados obtiveram um desempenho menor que 200, o que corresponde ao nível 0 de proficiência. De acordo com o boletim SAEB da Escola, o desempenho menor que 200 na descrição do nível indica que os alunos “ainda não demonstram habilidades muito elementares” (SAEB, 2019, s/p). E apenas 1,72% atingiram o nível 7 de proficiência, na escala de 0 a 8, o que indica serem capazes de: “localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos,

⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas”, além de habilidades de outros níveis. (SAEB, 2019, s/p).

Portanto, os resultados do SAEB, no Ensino Fundamental – anos finais, para a Escola Arruda Câmara, indicam que é essencial desenvolver um trabalho voltado às estratégias de mediação em leitura na aula de Língua Portuguesa, para que os alunos desenvolvam a competência leitora em um processo contínuo e progressivo, começando de um nível mais elementar para os mais elevados de compreensão leitora, de forma consciente.

Com o intuito de fazer um levantamento de pesquisas realizadas sobre mediação e leitura nas aulas de Língua Portuguesa, tendo por base teórica a Sociolinguística Interacionista Escolar, selecionamos as plataformas de publicações de artigos científicos e dissertações, como Google Acadêmico⁶ e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁷.

Para a realização da busca no Google Acadêmico, utilizamos os descritores associados do operador booleano *and*, em letras maiúsculas, os quais foram inseridos no campo de busca da seguinte maneira: interação em sala de aula AND leitura AND mediação AND pistas de contextualização AND Língua Portuguesa AND Sociolinguística Interacionista Escolar.

A seleção do operador booleano *and* foi feita devido à relevância do seu uso na estratégia de busca. Esse operador atua como uma ferramenta essencial que une termos de interesse na pesquisa, desempenhando um papel importante na melhoria da precisão da busca. Ele é escolhido quando o pesquisador deseja encontrar artigos que contenham todos os termos pesquisados, assegurando uma pesquisa mais abrangente e específica ao mesmo tempo (Freitas *et al.*, 2023).

A busca realizada no Google Acadêmico, com base nos filtros aplicados no período específico de 2012 a 2023, encontrou 2.000 resultados. Delimitamos o início do período específico de 2012 devido ao fato de que neste ano a pesquisadora brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo publicou a sua obra *Leitura e mediação pedagógica* que traz significativas contribuições aos professores de Língua Portuguesa para atuarem como mediadores nos eventos de leitura, pelo viés dos estudos da Sociolinguística Interacionista Escolar. Essa obra tem oferecido conhecimentos relevantes aos professores e pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a mediação pedagógica em leitura.

Observamos a contribuição de Bortoni-Ricardo (2008) para oferecer aos professores subsídios que acoplam informações e sugestões para o ensino de leitura na educação básica

⁶Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em 15 set. 2023

⁷Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 15 set. 2023

mesmo antes de 2012. Da série *Ensinar leitura e escrita no Ensino Fundamental*, coordenada pela autora, encontramos as obras: *Falar, ler e escrever em sala de aula - do período pós-alfabetização ao 5º ano* e *A construção da leitura e da escrita – do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*, ambas publicadas em 2008. Encontramos também, a obra *Formação do professor como agente letrador*, de Stella Maris Bortoni-Ricardo; Veruska Ribeiro Machado e Salete Flôres Castanheira, publicada em 2010. Todo o material reúne, além do aporte teórico, sugestões de atividades para o trabalho com leitura, para serem realizadas na sala de aula, levando em consideração que ao chegar na escola os alunos detêm saberes sociolinguísticos. Esses saberes devem ser integrados às práticas de letramento em sala de aula.

O Google Acadêmico oferece vastos resultados. Entre os 2.000 encontrados, estão as monografias, os trabalhos de conclusão de curso, artigos, capítulos de *e-book* e dissertações. Aparecem, ainda, aqueles que apresentam os descritores mencionados, mas não têm nenhuma relação com a pesquisa que está sendo desenvolvida, portanto não foram mencionados neste trabalho. Aplicamos o critério de exclusão, delimitando apenas a seleção dos artigos e dos capítulos de *e-book* que se relacionam com a pesquisa que estamos desenvolvendo. As dissertações foram selecionadas da plataforma Sucupira.

Para tanto, os critérios de exclusão que determinaram quais trabalhos ou estudos seriam considerados nesta pesquisa, se deu por meio da leitura dos resumos. Assim, identificamos os estudos que se relacionam à mediação docente nos eventos de leitura no Ensino Fundamental, especificamente, aqueles que têm preceitos na Sociolinguística Interacionista Escolar. Com foco nesta observação, foram selecionados os seguintes artigos encontrados no Google Acadêmico.

Quadro 1: Artigos e capítulos 2012 a 2023

Ano de publicação	Autor (es)	Título
2014	DUARTE, Kelly Cristine Ferreira Prado; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos.	Mediação Pedagógica: compartilhamento de caminhos da compreensão leitora
	CARDOZO, Flávia Campos; PEREIRA, Marli Hermenegilda; IMENES, Thatiana do Santos Nascimento.	O trabalho do professor como agente letrador em turmas do 6º ano do ensino fundamental
2019	NOGUEIRA, Ruthlana Dutra; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de.	Leitura e mediação: uma análise das estratégias de mediação utilizadas em uma aula de leitura no 6º ano do ensino fundamental

	LIMA, Jaerly Dias Rolim de; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de.	Enquadres interativos de conhecimento em uma aula de leitura em uma turma de 7º ano do ensino fundamental.
2021	BEZERRA, Jaqueline de Jesus.	Estratégias de mediação no processo de contextualização da leitura em sala de aula.

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Nos anos de 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2022 e 2023 não encontramos artigos ou capítulos que estão relacionados com a nossa pesquisa no Google Acadêmico.

Os trabalhos selecionados têm como tema mediação e leitura e têm embasamento teórico da Sociolinguística Interacionista Escolar. As pesquisas apresentadas oferecem contribuições relevantes ao ensino de língua materna, principalmente no que se refere ao ensino de leitura, levando em consideração as estratégias de mediação que facilitam a compreensão e cooperam na formação leitora do aluno.

Em consulta realizada na plataforma periódicos Capes, catálogo de teses e dissertações, usando o descritor *Mediação e leitura no Ensino Fundamental*, encontramos 305 resultados para a busca no dia 22 de setembro de 2023. Ao refinarmos a pesquisa para dissertações de mestrado profissional, obtivemos 116 resultados. Ao delimitarmos a pesquisa aos últimos cinco anos, de 2018 a 2023, selecionando a Área de conhecimento *Língua Portuguesa*, encontramos 70 resultados e quando refinamos ao nome do programa *Letras* e à área de concentração de *Linguagens e letramentos* obtivemos 68 resultados, mas não apareceram resultados para os anos de 2021, 2022 e 2023.

Como critério de exclusão, utilizamos os descritores que se apresentam nos títulos dos trabalhos como mediação e leitura, a mediação docente na formação do leitor. Também realizamos a leitura dos resumos das dissertações e foram contemplados os trabalhos que apresentam a temática leitura e mediação docente com foco em estratégias que colaboram para a formação leitora do aluno, e têm embasamento teórico na Sociolinguística Interacionista Escolar.

Norteados pelo critério de exclusão, uma dissertação selecionada na plataforma Sucupira foi: *Mediação e leitura: análise das intervenções docentes e da participação discente no 8º ano do Ensino Fundamental*⁸, escrita por Nogueira, publicada em 2018, cuja fundamentação teórica é a Sociolinguística Interacionista Escolar, a mesma perspectiva do nosso trabalho.

⁸ Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7193436. Acesso em: 22 set 2023.

A pesquisa de Nogueira (2018) traz uma análise da mediação docente em eventos de leitura, identifica estratégias utilizadas pelo professor no processo de mediação, assim como as convenções de contextualização e os enquadres interativos. Traz também uma abordagem sobre as pistas de contextualização e apresenta uma proposta de intervenção didática para o trabalho com a leitura e a mediação em sala de aula. No entanto, essa pesquisa se diferencia da que desenvolvemos no que se refere à metodologia e à quantidade de categorias de investigação, uma vez que Nogueira (2018) trabalha apenas com pistas linguísticas. Nos eventos de leitura que observamos, identificamos as pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas e analisamos se elas constituem estratégias que contribuem para o desenvolvimento da formação leitora do aluno.

Outra dissertação que selecionamos da plataforma Sucupira foi *Mediação docente na formação do leitor no ensino fundamental II*⁹, de Lima, publicada no ano de 2019. O estudo, além de promover reflexões sobre práticas pedagógicas que promovem a formação leitora dos alunos, apresenta uma proposta de intervenção direcionada a docentes do Ensino Fundamental II com variados gêneros textuais. As atividades propostas foram elaboradas a partir de textos que abordam temáticas correlacionadas às práticas cotidianas dos alunos. Por ser uma pesquisa bibliográfica e documental, se difere da nossa que é etnográfica e qualitativa. Através da observação dos eventos de leitura e posteriormente, por meio da análise, buscamos identificar o que acontece no dia a dia do ambiente escolar com a intenção de elaboramos um material técnico destinado aos docentes.

Também selecionamos da mesma plataforma, a dissertação *Mediação e leitura do texto multissemiótico em uma turma de sexto ano*¹⁰, de Sousa. A publicação do trabalho ocorreu no ano 2020 e traz uma discussão sobre o ensino de leitura e a importância da mediação docente para formar leitores competentes, destacando a importância dos procedimentos do antes, durante e depois da leitura. Além dos estudos teóricos, foi aplicada uma proposta de intervenção pedagógica, com a utilização de uma sequência didática que se constituiu com estratégias de mediação em leitura e resultou em um caderno que pode auxiliar professores no ensino de leitura. A pesquisa se diferencia da que desenvolvemos no que se refere à metodologia, também por trabalhar apenas com as estratégias de leitura de Solé (1998) e não trabalhar com as pistas

⁹ Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?poPup=true&id_trabalho=10940354. Acesso em: 22 set 2023.

¹⁰ Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?poPup=true&id_trabalho=10627434. Acesso em: 22 set 2023.

de contextualização. Nos eventos de leitura que observamos, identificamos as pistas de contextualização, que emergiram durante a mediação, e analisamos se elas constituem estratégias eficientes para a formação leitora do aluno.

Existe uma diferença das pesquisas selecionadas e descritas para esta pesquisa. Nesta, analisamos como ocorrem os processos de mediação em leitura, com atenção às pistas de contextualização linguísticas e extralinguística que atuam como estratégias no trabalho com a leitura e contribuem para a exploração das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Também apresenta um material técnico que contempla as estratégias de mediação e de leitura para colaborar com o fazer pedagógico do professor e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Para uma leitura que conduza o leitor pelos passos teórico-metodológicos da investigação, este trabalho é composto por sete capítulos: o primeiro constitui esta introdução, que traz uma discussão sobre a temática, os questionamentos da pesquisa, os objetivos, a validação da fundamentação teórica, os aspectos metodológicos, a justificativa, um panorama sobre dados estatísticos de aprendizagem em Língua Portuguesa apresentados pelo SAEB no que se refere à participação e desempenho dos estudantes da escola, campo da pesquisa e um retrato descritivo da organização textual e discursiva da pesquisa.

No segundo capítulo, discorremos sobre principais correntes da Sociolinguística: a Sociolinguística Variacionista, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Interacionista Escolar. Fazemos uma explanação sobre o surgimento e a base teórica que cada uma apresenta, bem como das contribuições importantes para o ensino. Para tais discussões, tomamos por base os estudos de William Labov, desenvolvidos na década de 1960, reiterados por Bortoni-Ricardo (2014), os estudos de Gumperz (1982), apresentados por Ribeiro e Garcez (2002) e os estudos de Bortoni-Ricardo (2005).

No terceiro capítulo, realizamos reflexões teórico-metodológicas sobre leitura e mediação. Discorremos, inicialmente, sobre as concepções de leitura e as mudanças que têm ocorrido com o passar do tempo e com as contribuições da pesquisa sobre o ato de ler com base nos estudos de Rojo (2004), Kleiman (2013), Koch e Elias (2008) e Fiorin (2004), já apresentando também uma reflexão sobre a construção de sentidos e a importância da leitura na formação do aluno. Fazemos uma abordagem sobre as orientações dadas pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018) ao ensino de leitura no Ensino Fundamental. Discutimos sobre a mediação pedagógica e o desenvolvimento da competência leitora sob a perspectiva de Bortoni-Ricardo *et al.* (2012). Em seguida, discorremos sobre a mediação pedagógica e o desenvolvimento da competência leitora, bem como sobre o papel do professor como facilitador

do processo de compreensão seguindo as reflexões de Moura e Martins (2012), Marcuschi (2008), Kleiman (2002) e Solé (1998) e, por último, destacamos as pistas de contextualização e os enquadres interativos com base nas reflexões de Gumperz ([1982] 2002), Goffman ([1964] 2002), Tannen e Wallat ([1987] 2002) e Bortoni-Ricardo (2005).

O quarto capítulo é composto pela metodologia da pesquisa, onde apresentamos o tipo, a natureza e a abordagem da pesquisa fundamentados nos estudos de André (2005), Bortoni-Ricardo (2005) e Bortoni-Ricardo (2008), realizamos uma descrição do campo da pesquisa, apresentamos os sujeitos colaboradores e os procedimentos para o trabalho com seres humanos, abordamos como aconteceu o trabalho de campo, o levantamento e a seleção do *corpus*, fazendo uma exposição sobre os instrumentos e a técnica de pesquisa a partir dos fundamentos teóricos de Prodanov (2013) e Marconi e Lakatos (2017). Em seguida apresentamos as categorias e os critérios de análise, essenciais para selecionar e analisar o *corpus* da pesquisa.

No quinto capítulo, desenvolvemos a análise das aulas que foram observadas, filmadas e transcritas com base nas reflexões apresentadas por Bortoni Ricardo (2005), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Tannen; Wallat ([1987] 2002), Ribeiro; Garcez (2002), Vygotsky (1991), Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) e Solé (1998). A intenção foi identificar e descrever as pistas de contextualização que emergem nos eventos de leitura observados e verificar se os processos de mediação nos eventos de leitura em sala de aula constituem estratégias relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno.

O sexto capítulo destina-se à apresentação do material técnico como proposta de intervenção, elaborado sob a forma de um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura, intitulado: *Formando leitores: estratégias pedagógicas para o aqui e agora dos eventos de leitura na sala de aula*. O material está direcionado tanto aos docentes que estão atuando, como aos discentes que estão em formação nos cursos de Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa. Tal manual apresenta estratégias de mediação aplicáveis ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas que podem ser adaptadas aos outros anos do Ensino Fundamental e às séries do Ensino Médio.

Por último, fazemos as considerações finais onde apresentamos os resultados da pesquisa, bem como a compreensão que o estudo nos possibilitou. Após este texto, encontram-se as referências das quais nos valem para subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa; seguidas dos apêndices e dos anexos.

2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA COMPREENDER O *AQUI E AGORA* NOS EVENTOS DE LEITURA

Este capítulo está organizado em três seções: a Sociolinguística Variacionista¹¹, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Interacionista Escolar, na intenção de atender ao primeiro objetivo específico elaborado para esta pesquisa, a saber: articular conceitos da Sociolinguística Interacionista Escolar no que respeita às pistas de contextualização implicados aos processos de mediação de leitura na sala de aula. Nesse sentido, a primeira seção se organiza com base nos estudos sobre a Sociolinguística Variacionista de William Labov, realizados a partir da década de 1960, apresentados por Bortoni-Ricardo (2014). Já na segunda seção, discorreremos sobre a Sociolinguística Interacional desenvolvida por Gumperz (1982) com base nos estudos apresentados por Ribeiro e Garcez (2002). E na terceira seção, apresentamos as abordagens voltadas à Sociolinguística Interacionista Escolar da renomada pesquisadora brasileira, Bortoni-Ricardo (2005).

2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA

Em meados do século XX, permeada pelo relativismo cultural e pela heterogeneidade linguística, pressupostos básicos da Linguística Estruturalista, emerge a Sociolinguística, quando já havia vários linguistas que desenvolviam teorias de natureza sociolinguística e consideravam as condições em que a fala era produzida, não a dissociando do contexto sociocultural do falante. Dessa forma, os estudos linguísticos passam a se interessar não apenas pela língua em sua estrutura, mas pelo seu uso na interação social.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2014), a Sociolinguística é uma ciência autônoma e tem caráter interdisciplinar, pois se articula com outras ciências humanas. No início, o que motivou a pesquisa sociolinguística “foi a constatação de que crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários apresentavam desempenho escolar muito inferior ao das crianças provenientes de classe média e classe alta” (Bortoni-Ricardo, 2014, p.12).

¹¹ A teoria da Sociolinguística Variacionista não é foco para esta pesquisa. No entanto, entendemos que é importante discorrer sobre esta vertente porque é com ela que se inicia os estudos sociolinguísticos. Desse modo, vale destacar que, com base na Sociolinguística Variacionista, houve inspiração para o desenvolvimento dos estudos voltados à Sociolinguística Interacional, base para as pesquisas de Stella Maris Bortoni-Ricardo, ao desenvolver a teoria da Sociolinguística Interacionista Escolar. É a partir dos aportes teóricos dessas duas últimas vertentes da Sociolinguística que teremos suporte para a construção desta pesquisa.

Os estudos da Sociolinguística se consolidavam na descrição da variação e dos processos em fenômeno de mudança, inerentes à língua. Como disciplina, seus estudos buscam compreender os aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas. Em especial, preocupa-se com a forma como a comunicação interfere nas relações de poder e dominação e transmissão de cultura ao mesmo tempo em que os reflete.

Em 1963, William Labov, por meio de um estudo em que analisa o inglês falado da ilha de Martha Vineyard, Massachusetts nos Estados Unidos, enfatiza a importância dos fatores sociais numa relação com a variação linguística. Assim, “Labov consegue evidenciar a relação entre fatores como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento linguístico manifesto dos vineyardenses, mais concretamente, à pronúncia de determinados fonemas do inglês” (Freitag; Lima, 2010, p.15).

Nesse sentido, o comportamento linguístico próprio de cada indivíduo é estabelecido pelo grupo de interação social e, quando há inovações, a mudança só ocorre se a comunidade de fala aceitar determinado uso, daí diz-se que o indivíduo é um ser estratificado e vem a noção de heterogeneidade sistemática. A heterogeneidade estruturada que existe em uma comunidade de fala é legítima, e o domínio que um falante nativo tem das estruturas heterogêneas pode ser considerado parte da competência monolíngue do falante e não como multidialetismo, como afirma Bortoni-Ricardo (2014).

Os fenômenos heterogêneos do comportamento linguístico variam entre enunciados que são produzidos, entre falantes e até de um estilo para outro pelo mesmo falante, o que é investigado pela Sociolinguística correlacional. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2014, p. 53), postula que:

[...] a correlação pode-se dar entre essas regras variáveis com: 1. Fatos linguísticos a elas associados, como o contexto em que ocorrem, no âmbito da frase ou do texto; 2. Fatos não linguísticos, quase sempre de natureza demográfica, que caracterizam o falante, tais como estrato socioeconômico, nível de escolaridade, gênero, faixa etária, proveniência regional etc., ou ainda 3. Com dimensões processuais na interação, como grau de atenção, formalidade, deferência etc.

Podemos observar que a Sociolinguística Variacionista estuda os padrões sistemáticos de variação na sociedade, com o objetivo de identificar nos eventos de fala, como e por que são produzidos a partir de uma análise de fatos linguísticos, não linguísticos e o contexto social em que a comunicação ocorre, o qual determina o nível de formalidade ou informalidade discursivo.

Isto posto, é compreensível que a variação da língua está condicionada aos fatores internos pelas variações lexical, fonológica, morfológica, sintática e discursiva, relacionados com os fatores externos, isto é, com fenômenos não linguísticos, aos quais os participantes de uma interação comunicativa pertencem, como: faixa etária, gênero, classe socioeconômica, escolarização, relações sociais.

De acordo com Coelho *et al.* (2015), a variação na dimensão interna lexical, caracteriza-se pelas palavras que apresentam variantes com significados equivalentes. Determinado objeto, alimento ou espaço pode ser representado por palavras diferentes a depender da localização geográfica do falante, bem como com o contexto histórico-cultural da região. A variação lexical pode ficar mais compreensível a partir do exemplo com a palavra abóbora, fruto da abóboreira, usada por falantes da maior parte do país, mas que, em algumas áreas da região Nordeste, o mesmo fruto é chamado de jerimum.

A variação fonológica refere-se aos fenômenos que podem ser observados como o rotacismo, onde nota-se a troca do fonema /l/ por /r/ como ocorre em bicicleta (bicicreta). Uma outra variação fonológica é despalatização com a ocorrência da perda da palatização /lh/ por /i/ como em: entulio (entulho). A pronúncia das palavras pode variar em uma comunidade de fala pelo acréscimo, redução, supressão e troca de fonemas.

A variação morfológica ocorre com a alteração de um morfema, unidade mínima de significação, na palavra. De acordo com Coelho *et al.* (2015), na palavra andá (andar), o -r representa um morfema verbal que marca o infinitivo dos verbos, mas também é um fonema. Neste caso, ocorre uma alteração no nível morfológico e fonológico e passa a ser chamado de variação morfofonológica.

A variação sintática, na visão de Molica e Braga (2011), faz referência às diferentes formas como os termos se organizam e se posicionam nas frases e apresentam o mesmo sentido. Essa organização é de ordem gramatical, portanto segue a uma sistematização aceitável e não ocorre de forma eventual. Esse fenômeno pode ser entendido a partir das seguintes construções: ‘*As moedas sumiram.*’ ou ‘*Sumiram as moedas.*’ onde ocorre uma alteração na ordem dos constituintes que compõem as sentenças, como a posição do sujeito em relação ao verbo. Outro exemplo de variação sintática ocorre quando a ordem do objeto direto e do objeto indireto se altera com o mesmo valor de significado como em: ‘*A aniversariante ofereceu uma festa aos amigos.*’ e ‘*A aniversariante ofereceu aos amigos uma festa.*’

A variação discursiva é caracterizada pela relação entre a organização textual/discursiva, e os aspectos que submergem o contexto situacional onde o discurso é produzido. A situação comunicativa e os sujeitos envolvidos, dependendo da intimidade, determinam o nível de

formalidade, com observação nos elementos conectivos de coesão textual (Molica; Braga, 2011).

Para se tornar compreensível, transcrevemos o trecho de uma orientação feita em sala de aula, aos alunos, de como preencher um formulário: “Estas são as partes do formulário que vocês irão preencher. *Então*, esse primeiro campo será preenchido com informações sobre você, *tá?* o nome do aluno, *no caso*, o seu nome, *né?*” (informação verbal)¹². Ao comunicar o que deveria ser preenchido, o enunciador usa variáveis discursivas que funcionam como elementos conectivos de coesão textual: o conectivo *então* é usado, nesse contexto, com o efeito de sequenciar uma informação anterior; da mesma forma, a expressão *no caso* foi usada para continuar uma explicação. As expressões *tá* e *né* funcionam como marcadores discursivos: o primeiro enfatiza a informação e requisita apoio ao discurso; o segundo tem uma entonação interrogativa e busca aceitação discursiva.

Pelo exposto, é oportuno destacar que os marcadores discursivos além de organizar o discurso, encadeando as ideias de forma coesa, são usados para manter a interação com o falante/ouvinte. Ademais, a organização do discurso se constitui por elementos linguísticos que estabelecem uma relação com o contexto situacional de produção discursiva. Por isso, deve-se levar em consideração que cada situação discursiva é única e variável.

Tomando por base as discussões de Ilari e Basso (2011), entendemos que a variação linguística é um fenômeno natural e que se manifesta de várias maneiras. Além de ocorrer nos fatores internos, de nível linguístico da língua, ocorre também pelos fatores externos de nível não linguísticos, que se referem à forma como a língua evolui com o passar do tempo. Por essa óptica, apresentamos uma breve reflexão sobre as variações diacrônica, diatópica, diastrática e diamésica.

A variação diacrônica é um fenômeno relacionado às mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo. As palavras e expressões podem cair em desuso em função do aparecimento de variantes mais familiares. Um exemplo claro dessa variação encontra-se no fragmento de uma carta¹³ escrita por D. Leopoldina no século XIX, “Minha casa tem seis aposentos, com magnífica vista [...]” (D. Leopoldina, 1818). A palavra aposento caiu em desuso e atualmente são usadas outras palavras que a substituem como cômodo, recinto, espaço. Para esse fenômeno ficar mais evidente, lembramos também da palavra *cousa*, uma forma antiga e

¹² Orientação realizada por Maria do Ó Felix Pereira aos alunos do 9º Ano C, de como proceder o preenchimento de um formulário eletrônico, na Escola Arruda Câmara em 17 jul. 2023.

¹³ Disponível no site <http://acasasenhorial.org/acs/index.php/pt/fontes-documentais/documenta-varia/687-carta-de-d-leopoldina-a-maria-luisa>.

não usada atualmente, foi substituída por *coisa* que é amplamente utilizada nos contextos discursivos. Portanto, concordamos com Ilari e Basso (2011) quando afirmam que, a língua que falamos atualmente é resultado de inovações que têm ocorrido em épocas distintas.

A variação diatópica se refere à variação regional. Nesse sentido, é levado em consideração as variações que ocorrem em determinados lugares e regiões que falam a mesma língua. Podemos perceber que um morador do sertão da Paraíba tem diferença na fala, comparado a um morador do vizinho estado do Ceará, como algumas expressões faladas na região Nordeste podem variar nas demais regiões e vice-versa. Tomemos por exemplo a denominação *guiné*, nome dado a uma ave campestre na região Nordeste. A mesma ave é mais conhecida como *capote* na região Norte e como *galinha d'angola* na região Sul e Sudeste. Outro exemplo dessa variação está nas expressões regionalistas como: *oxente* falado em alguns lugares da região Nordeste e *uai, só, que trem bão* falado por mineiros. Por tudo isso, Ilari e Basso (2011) afirmam que pelo jeito como as pessoas falam, é possível identificar a procedência geográfica, pois certas variedades regionais já são reconhecidas.

A variação diastrática é um fenômeno linguístico que está relacionado às diferenças de fala entre os falantes que possuem diferentes níveis de escolarização. Essa variação afeta a ordem interna da língua, abrangendo aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Além disso, fatores não linguísticos como faixa etária, gênero, classe socioeconômica e escolarização desempenham um papel importante na ocorrência dessa variação e influenciam os aspectos linguísticos. Dito de outra forma, esses fatores sociais e individuais são determinantes na maneira como as pessoas se expressam linguisticamente. Para exemplificar, essa variação ocorre no emprego de *nós vai* e *a gente vamos*, usados por falantes pouco ou não escolarizados. Já os mais escolarizados provavelmente farão o registro *nós vamos* e *a gente vai*.

A variação diamésica compreende as diferenças que ocorrem entre a língua falada e a língua escrita. De acordo com Ilari e Basso (2011), as diferenças entre as construções faladas e escritas ultrapassam os fenômenos relacionados à forma das palavras, pois a diferença reside no planejamento para tais modalidades de uso da língua. Nesse sentido, no texto oral o uso das palavras ocorre de uma forma espontânea, já no texto escrito há um monitoramento, de modo que podem ser avaliadas e até reformuladas. Para ilustrar essa variação, pegamos a transcrição de um fragmento de uma aula que serviu de *corpus* para esta pesquisa onde P, usado para codificar o professor, faz considerações orais sobre o texto trabalhado em sala de aula. P diz: “aqui tá na cara, né? aqui ninguém mexe. tudo isso ele sabe que é água parada no quintal, né? é:: garrafas, pneus, né? baldes, tudo, mas ele diz aqui (+) é:: no meu quintal ninguém mexe. quer dizer que ele (+) é contrário às medidas de prevenção contra a dengue né?”

Em uma análise escrita, todos os aspectos que são característicos da oralidade desapareciam. Partículas como *né*, invocando a atenção do interlocutor enquanto o diálogo acontece, os traços prosódicos como pausas e alongamentos de vogais que servem para dar ênfase ao que está sendo dito não existiriam. Além de a organização interna do texto ficaria conforme as regras gramaticais da norma padrão. Então, são nessas diferenças que reside a variação diamésica.

Após a breve discussão sobre os fatores que provocam a variação da língua, podemos compreender que a variação ocorre em um sistema que se organiza a partir de diferentes normas de ordem linguísticas e não linguísticas. Vale salientar que o contexto tem importante relevância para a adequação e uso da linguagem. Portanto, ao exercer determinado papel social, o sujeito se alinha ao grupo de pertencimento que se relaciona com os seus traços identitários, motivados por fatores externos, influenciando nos fatores internos.

Partindo dessa compreensão, podemos inferir que as escolhas linguísticas são intimamente influenciadas pelo papel social que o sujeito está desempenhando no momento juntamente com sua identidade social e cultural. Nessa perspectiva,

[...] é importante não perder de vista que as atitudes ou crenças face aos fenômenos linguísticos dependem muito do grau de coesão dos grupos sociais. Uma variante pode sofrer estigmas da classe dominante, mas se for símbolo de identificação de um grupo, adquire um certo prestígio e pode até ser imitada (Monteiro, 2008, p.67).

Esse fenômeno pode ser observado na escola, onde determinadas expressões ganham certo prestígio e passam a ser usadas por grupo específico de alunos, o que percebemos serem condicionadas aos traços de identificação e ao grupo de pertencimento com o qual os alunos se relacionam. Ao percebemos isso na escola, precisamos entender que fora dela não é diferente e, portanto, a variação é inevitável, já que existem situações sociais diferentes. Diante desse quadro, Antunes (2007, p.104) esclarece que “[...] existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam ignorantes ou indisciplinadas; existem porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, e, como tais, são condicionados por esses fatores.”

De tal modo, ao chegar à escola, o aluno já traz consigo uma variante da língua adquirida do convívio com o contexto social e familiar onde está inserido. Como existem situações sociais diversas, os padrões de uso da língua também são diferentes, afirma Antunes (2007). Então,

sendo a língua variável, na escola isso é muito mais notório, tendo em vista a diversidade de sujeitos sociais presentes, cada um com suas particularidades.

A Sociolinguística Variacionista, ao se deter nos fenômenos da língua que se apresentam em variação, identifica fenômenos cuja variação é instável, já que algumas variantes são mais prestigiadas que outras na comunidade. Algumas tendem a prevalecer e outras a desaparecer, e se dá o processo de mudança linguística.

Depois de discorrer sobre a Sociolinguística Variacionista, no próximo tópico realizamos breves considerações sobre a Sociolinguística Interacional e suas contribuições para os encontros promovidos pela escola.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONISTA

A Sociolinguística, no princípio, era apenas um termo que designava uma disciplina, cuja propositura era explicar os processos relacionados à mudança e difusão linguísticas. Logo depois, a disciplina evolui e se ocupa do estudo das formas de comunicação verbal nas sociedades humanas. A Sociolinguística Interacional encontra-se nesse prisma e “propõe o estudo do uso da língua na interação social” (Ribeiro; Garcez, 2002, p. 8).

Foi na década de 1980 que a Sociolinguística Interacional se tornou notável, com a contribuição do pesquisador Jonh Gumperz, apoiada no pressuposto de que a realidade social estabelece a interação humana. A forma como a interação se organiza e se estrutura não são pré-determinadas, mas constituem-se na própria interação, procedentes da união entre língua e contexto social, com enfoque nas estratégias que conduzem ao uso lexical, gramatical, sociolinguísticos na produção e contextualização das mensagens. (Bortoni-Ricardo, 2014).

Partindo desses pressupostos, a Sociolinguística Interacional é um campo interdisciplinar que focaliza os processos interativos, derivados nos encontros sociais, marcados pelas convenções de contextualização que surgem durante a interação, determinadas pelo contexto de produção. Nessa conjuntura, surgem as pistas de contextualização, definidas

[...] como qualquer traço presente no discurso que contribui para sinalizar as pressuposições contextuais indicando aos participantes, no momento da interação, e posteriormente ao analista se a comunicação desenvolve-se tranquilamente e se a intencionalidade está sendo bem transmitida e devidamente interpretada (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 147).

Gumperz ([1982] 2002) caracteriza as pistas de contextualização como as marcas verbais e não verbais que fornecem aos participantes, no momento da interação, a sinalização de pressuposições contextuais. Portanto, as pistas são de natureza linguística, paralinguísticas, prosódicas e não verbais. Todas elas têm grande relevância no processo interpretativo da interação face a face, pois auxiliam os participantes a entenderem o que não está explícito na fala.

Além das pistas linguísticas expressas pelo código linguístico que se articula em uma relação sintática e semântica, as pistas prosódicas identificadas na entonação da voz e as pistas extralinguísticas marcadas pela presença dos gestos e pelo distanciamento entre participantes auxiliam na construção de significação e entendimento durante os processos de interação. Nesse contexto, os discursos são produzidos durante encontros sociais e as pistas agregam sentidos que constituem o significado do que foi dito.

Por ser a aula um encontro social, durante a interação em sala de aula, os participantes fazem uso de pistas de contextualização que são portadoras de informações e os seus significados só ganham importância no processo interativo. Nesse sentido, Gumperz ([1982] 2002, p. 152) nos orienta que as pistas de contextualização devem ser “estudadas em relação ao processo e ao contexto, e não de forma abstrata.” As palavras podem ser discutidas fora de contexto, mas os significados das pistas de contextualização são implícitos e não nos referimos a eles fora de um contexto onde foi produzido.

Durante encontros interativos, os participantes organizam os discursos de modo que ocorra a compreensão “do que está acontecendo em uma interação” (Tannen; Wallat, [1987] 2002, p.188), é isto que define o enquadre. Logo, para que os participantes se entendam em uma interação é preciso que entendam também o enquadre, envolvido pelo contexto de produção que determina todo o processo comunicativo.

De tal modo, nos encontros da sala de aula durante a interação, os discursos estão inseridos nos enquadres. Para que o aluno interaja, é preciso que ele realize interpretações, entendendo qual é o enquadre da conversação, estabelecido pelas pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas que são inerentes à interação face a face. Voltando-se para a aprendizagem em leitura, a Sociolinguística Interacional exerce um papel fundamental nas mediações de leitura, posto que professores e alunos interagem na sala de aula com a finalidade de construir conhecimentos.

Após apresentar as discussões sobre a Sociolinguística Interacional, abordamos no próximo tópico considerações sobre a Sociolinguística Interacionista Escolar e suas

considerações acerca do desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, especialmente, no ensino de língua materna.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONISTA ESCOLAR

A Sociolinguística Interacionista Escolar surge aqui no Brasil, inspirada nas reflexões da Sociolinguística Interacional, com as contribuições da pesquisadora Bortoni-Ricardo (2005), que se torna expoente ao dedicar seu trabalho à realização de pesquisas etnográficas da educação e desenvolver propostas educacionais que têm contribuído de forma relevante com o aperfeiçoamento do processo educacional, especialmente com o ensino de língua materna.

Nessa circunstância, encontra-se o conceito da Sociolinguística Escolar, que busca compreender os fenômenos que sucedem no ambiente escolar e, a partir deles, elaborar propostas que contribuam com o desenvolvimento no processo educacional. De acordo com a autora, “a vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos educacionais propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.119).

A preocupação de Bortoni-Ricardo tem fundamento na compreensão de que a realidade social do sujeito é permeada pela interação e por meio dela, ele adquire e também compartilha conhecimentos. No entanto, expressar-se oralmente demanda confiança em si próprio, o que se adquire em ambientes que sejam favoráveis à verbalização do pensamento, à manifestação dos sentimentos, portanto, em situações que auxiliam no desenvolvimento e construção de identidades.

Nesse sentido, a sala de aula se configura como um lugar apropriado, uma vez que esse espaço favorece condições ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito capaz de interagir e agir de acordo com as necessidades inerentes ao ser social. No entanto, mesmo que a escola seja considerada um espaço onde se encontra variados padrões linguísticos, a tradição do ensino de Língua Portuguesa tem insistido em deixar de lado o trabalho com as variedades linguísticas e a ensinar a variedade que caracteriza o nível formal da língua como única existente. O ensino mediado desta forma colabora para que o aluno construa crenças negativas sobre a sua fala e não adquira confiança para se expressar em determinadas situações sociais.

Por outro lado, o professor pode exercer um papel relevante ao levar o aluno a entender que existe uma variação da língua que possui maior prestígio e que ele precisa ter acesso, mas que as variedades linguísticas adquiridas no contexto social não devem ser desprezadas ou reprimidas.

Visando a isso, a escola não pode ser indiferente aos eventos sociolinguísticos. Professores e alunos devem ser conscientes que existem várias maneiras para expressar um enunciado, pois existem palavras diversas que expressam um mesmo significado. A escola exerce um papel fundamental ao incentivar o emprego competente e criativo do Português e contribuir para a segurança do seu uso, especialmente para se expressar oralmente. E o professor deve ser o mediador da construção de uma postura respeitosa no que diz respeito às diferenças socioculturais e linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), ao se referir à pedagogia culturalmente sensível, postula que é preciso, de fato, contribuir para o desenvolvimento dessa pedagogia que seja “sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral.” Nessa perspectiva, a Sociolinguística Interacionista Educacional contribui para orientar o professor no que se refere a ser mais sensível às diferenças presentes na língua e reconhecer a maneira como o aluno se comunica, como manifestação da sua realidade, de sua identidade e das características adquiridas no contexto social. Ao mesmo tempo em que “tem os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma muito respeitosa” (Bortoni-Ricardo, 2014, p.159), com princípios da pedagogia culturalmente sensível.

A Sociolinguística Interacionista Escolar busca compreender o *aqui e agora* no ambiente escolar a partir dos processos de comunicação entre professor e aluno. O processo interacional em sala de aula, organizado pelos atos de fala, se constrói com as mesmas características de outras interações promovidas por encontros face a face. Todavia, a interação é gerenciada pelo contexto, uma vez que na sala de aula o processo comunicativo se constitui por dois níveis: “o relacionado à administração da interação e o relacionado à aprendizagem” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 228).

Partindo dessa constatação, o professor é quem administra a interação, de modo que organiza os turnos de fala e a participação dos alunos. Da mesma forma, o professor é o responsável por facilitar a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias comunicativas, por meio das pistas de contextualização e solicitando dos alunos protocolos verbais¹⁴, levando-os a

¹⁴ Os protocolos verbais, conforme Cavalcanti *apud* Magalhães e Machado (2012, p. 47), “tem origem na teoria de solução de problemas desenvolvida por Newell e Simon.” Enquanto o sujeito realiza uma atividade, ele pensa alto e a revela o seu pensamento, isso pode facilitar a conclusão da tarefa. No trabalho com leitura em sala de aula, o aluno é solicitado a expressar o pensamento oralmente, demonstrando o entendimento sobre o que leu, indicando o que ficou compreensível ou não. Essa estratégia, além de colaborar com mediação docente, facilita o desenvolvimento de novas habilidades

verbalizar o pensamento, promovendo a organização das ideias e construindo o conhecimento durante os momentos de fala promovidas pela realização das atividades na sala de aula.

A organização dos turnos de fala, durante a interação em sala de aula, contribui para que a mediação se torne significativa e favorece a obtenção de bons resultados no trabalho pedagógico do professor. Para tanto, uma boa administração dos turnos de fala consiste em “[...] nomear sucessivamente os falantes primários; garantir que os falantes primários sejam ouvidos, isto é, sejam ratificados pelos ouvintes primários; estabelecer estruturas participativas. [...] Por exemplo: “fala um de cada vez” [...]” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 239, grifos da autora).

Convém argumentar que as pistas de contextualização são constituídas não apenas da linguagem verbal ou pistas linguísticas representadas pelo código linguístico, mas por elementos paralinguísticos e pelas pistas de ordem não verbal, que comportam estratégias comunicativas e colaboram com uma mediação significativa. No entanto, é preciso que os alunos atentem para reconhecer o contexto da interação, bem como os enquadres interacionais que ocorrem durante a interação para agirem como coprodutores do discurso, por meio das pistas que se apresentam na verbalização do código linguístico por meio da entonação e/ou dos gestos produzidos pelo professor, pois “aprender a ser aluno de fato implica aprender a reconhecer os diferentes enquadres, assumindo, com base nesse reconhecimento, o devido alinhamento em relação às ações que se sucedem e em relação aos demais integrantes” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 229). Diante desta afirmação, inferimos que, em sala de aula, o desenvolvimento da aprendizagem do aluno resulta não apenas da apropriação dos conhecimentos acadêmicos, mas também advém da capacidade de interpretar o contexto interacional, apropriando-se de uma competência interacional.

Em vista disso, o processo interativo se torna eficaz quando há o envolvimento ou a empatia entre participantes (Bortoni-Ricardo, 2005). É pertinente afirmar que, por meio dessa capacidade de identificação com o outro, acontece uma adesão de cooperação entre os falantes, o que corrobora para que se realize a negociação de significados, assim como a adequação comunicativa durante o processo interativo. Essa dinâmica é visível em sala de aula quando o professor precisa adequar a sua fala para que seja compreendido pelo aluno ou vice-versa. Agindo dessa forma, o participante colabora para o desenvolvimento da pedagogia culturalmente sensível, por reconhecer a maneira como o outro se comunica, aderindo a realizar adequações para que aconteça compreensão e, portanto, cooperando para que a interação resulte em comunicação mútua.

Sendo as práticas de leitura e os processos interativos atividades que fazem parte da rotina escolar, a Sociolinguística Interacionista Escolar tem grande contribuição a dar nos

processos de mediação pedagógica do ensino de leitura por meio das interações face a face, uma vez que os estudos sociolinguísticos da vertente etnográfica em sala de aula têm por objetivo identificar o que acontece “na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.237, grifos da autora).

Nessa perspectiva, para entender o que acontece no *aqui e agora* dos eventos de leitura, inicialmente é necessário compreender a sala de aula como o lugar do encontro interacional e que nele verificam-se as pistas de contextualização constituídas na interação, os turnos de fala dos participantes, a identificação dos enquadres, a adequação comunicativa dos participantes, que se estabelecem como práticas rotineiras do ambiente escolar, ao mesmo tempo em que agregam significados à sala de aula e assumem grande relevância nos processos de mediação em leitura.

Depois de apresentar esta parte teórica da Sociolinguística Interacionista Escolar, que é a base chave de nosso olhar sobre o *corpus*, para entender que essa teoria traz contribuições importantes para a compreensão dos processos de mediação no ensino de leitura, abordaremos no próximo capítulo reflexões sobre leitura e mediação.

3 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE LEITURA E MEDIAÇÃO

Este capítulo se organiza em seis seções e, como o segundo capítulo desta dissertação, também contribui para atingir o primeiro objetivo específico desta investigação: articular conceitos da Sociolinguística Interacionista Escolar no que respeita às pistas de contextualização implicados aos processos de mediação de leitura na sala de aula. Na primeira seção apresentamos as concepções de leitura com base nos estudos de Rojo (2004), Kleiman(2013), Koch e Elias (2008) e Fiorin (2004); na segunda seção discorremos sobre o ensino de leitura de acordo com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018); na terceira seção, realizamos uma abordagem sobre a mediação pedagógica e o desenvolvimento da competência leitora com base nos estudos de Bortoni-Ricardo *et al.* (2012); na quarta seção, discorremos sobre o papel do professor como facilitador do processo de compreensão e enfatizamos o planejamento, a organização das aulas de leitura como parte importante da prática pedagógica, o que colabora com o processo de aprendizagem do aluno, seguindo as reflexões de Moura e Martins (2012), Marcuschi (2008), Kleiman(2002) e Solé (1998); em seguida, na quinta e na sexta seções, discorremos sobre as pistas de contextualização e os enquadres interativos, amparados nos estudos de Gumperz (1982), Goffman (1964) e Tannen e Wallat (1987) apresentados por Ribeiro e Garcez (2002) e refletidos nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005) em sua proposta interacionista para a sala de aula.

3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A leitura é uma atividade necessária para interatuar na sociedade. Por meio da leitura, o sujeito é conduzido a entrar em contato com conhecimentos diversificados e, portanto, construir seus próprios conhecimentos, além de se tornar capaz de argumentar, de defender pontos de vista e de agir criticamente na sociedade de maneira confortável.

No início da segunda metade do século XX, por volta dos anos 1950 e 1960, a leitura era vista como uma atividade apenas de decodificação. Baseada nos estudos estruturalistas, a construção de significados do texto dava-se a partir da decifração do código e dos sons. Nessa concepção, o vocabulário do texto é valorizado e a informação é processada pela decifração de palavras. À vista disso, o que importa é o reconhecimento das palavras e das ideias presentes no texto. O leitor não interfere no sentido que a linearidade do texto apresenta. Prioriza-se o que está explícito, desconsiderando-se as informações implícitas e a formulação de hipóteses.

Essa concepção de leitura tem como perspectiva o texto, onde o “trabalho com a leitura se volta para habilidades mecânicas de decodificação da escrita. O leitor consegue interpretar o texto ao recuperar elementos literais e explícitos que estão na superfície dele” (Peixoto; Araujo, 2020, p. 58). Portanto, reconhecer o sistema linguístico significa fazer leitura, para essa concepção.

A decodificação é uma ação inicial do processo de leitura, no entanto, uma capacidade básica de leitura que a partir dela devem ser construídas habilidades necessárias para que se torne produtiva. Por tudo isso, essa concepção de leitura é insatisfatória, pois não leva em consideração aspectos importantes para a formação de um leitor competente que também deve ser considerado na construção de sentidos de um texto, por meio de suas “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc” (Rojo, 2004, p. 3).

O desenvolvimento da pesquisa tem contribuído de forma significativa para entender a realização de leitura de forma cada vez mais produtiva. Por volta dos anos 80 e início dos anos 90, do século XX, o conceito de leitura avança em relação à concepção descrita anteriormente. As pesquisas sobre leitura apontam que o leitor mobiliza conhecimentos internalizados a partir das construções linguísticas e suas habilidades cognitivas para compreender o texto de forma efetiva. A leitura, então, passa a ser considerada como uma atividade cognitiva de “compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (Rojo, 2004, p.3).

Assim sendo, a compreensão é uma produção de sentido realizada pelo leitor através da organização de seus conhecimentos. Por essa direção, passou-se a perceber que ao realizar leitura, o leitor ativa seus conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo, além dos conhecimentos textuais para inferir e construir sentido, relacionando partes do texto como um todo coerente.

Nessa concepção de leitura, além de mobilizar conhecimentos, o leitor tem a capacidade de realizar hipóteses e de estabelecer objetivos para a leitura. De acordo com Kleiman (2013), ao estabelecer objetivos e formular hipóteses, o leitor apropria-se de atividades que implicam refletir e pensar a partir do próprio conhecimento sobre o seu fazer e sobre a sua capacidade. Tais atividades são opostas às formas automatizadas e mecanizadas de realizar leitura.

Nesse sentido, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses são atividades eficazes ao processo de leitura, que permitem ao leitor afastar-se dos automatismos e mecanicismos para absorver as ideias centrais e essenciais do texto, quando se aproveita dos seus conhecimentos para construir sentido, e assim realizar a compreensão do texto.

Na concepção interacionista, a leitura é vista como prática social e implica da interação entre o leitor, o texto e o autor. Portanto, a leitura passa a ser percebida como uma atividade complexa que une as duas concepções anteriores, ao mesmo tempo em que se sobressai diante delas. Embasado no conceito de língua apresentado por Koch e Elias (2008), o autor e o leitor, bem como os seus conhecimentos são privilegiados no processo de interação.

Saber ler não se limita apenas à decifração do código. Ler de forma produtiva, isto é, de maneira que o sentido seja construído, demanda compreender o texto através de estratégias e habilidades. Para tanto, faz-se necessário a interação entre leitor-texto-autor, assim como o contexto de tempo e espaço são considerados para a produção de sentido. Essa compreensão sobre o processo de leitura na perspectiva sociointerativa tem implicações significativas nas concepções de leitura adotadas ao longo do tempo.

De acordo com Rojo (2004), o autor imprime no texto pistas contextuais de intenção e dos significados, o que promove o processo interacional. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2008) afirmam que o autor mobiliza um conjunto de conhecimentos para a produção do texto. Ao realizar leitura, o leitor deve considerar tais conhecimentos, quais sejam, de língua, de gênero textual e de mundo usados pelo autor, para que ocorra o processo de leitura e construção de sentido.

Não há dúvida de que a interação ocorre mediada pelas informações contidas no texto e pelos conhecimentos acionados pelo leitor que se condensam e resulta na construção de sentidos. Logo, concordamos que “o lugar, por excelência, da interação é o texto, cujo sentido é construído, considerando-se, para tanto, as pistas contextuais dadas pelo autor e seus conhecimentos prévios que, durante o evento de leitura, interage ativamente” (Lima Arrais, 2015, p.45).

O acionamento dos conhecimentos prévios por parte do leitor depende da forma como o texto é produzido e para quem é destinado, tendo em vista que, “[...] um texto não se destina a todos e quaisquer leitores, mas pressupõe um determinado tipo de leitor” (Koch; Elias, 2008, p.28). Assim, no processo de leitura, o leitor não segue a mesma aceitação mediante todos os textos com os quais se depara no meio social. Cada leitor segue percurso diferente, e cada vez que faz leitura, dependendo do seu objetivo e dos conhecimentos que ele aciona, o texto pode ganhar significados diferentes.

Nesse sentido, podemos afirmar que o significado não está apenas no texto. O significado emerge da interação e da construção de sentido no processo de leitura entre autor, texto e leitor. Portanto, para cada leitor, a construção de significados pode ser diferente. Para corroborar com esse entendimento, concordamos que é o

[...] leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 22).

Partindo desses pressupostos, podemos compreender que a construção do significado de um texto se dá por meio de um percurso que gera a significação. Nessa circunstância, abordamos a leitura na perspectiva discursiva. Essa concepção de leitura traz uma reflexão que está relacionada à semiótica: a geração dos processos de significação, a partir do funcionamento discursivo. “A semiótica, por meio de um percurso gerador da significação, considera o sujeito, o tempo e o espaço discursivo” (Lima Arrais, 2015, p.46).

A leitura concebida na perspectiva discursiva se constrói numa negociação de sentidos por um sujeito contextualizado no tempo e no espaço, com sua singularidade. Pelo exposto, entendemos que um texto pode ter várias interpretações possíveis. Assim sendo, o mesmo texto não será lido da mesma forma por leitores com contextos diferentes, o que também ocorre com a construção de sentido de um texto lido por um leitor em momentos diferentes, são atribuídas significações diferentes. No jogo da negociação são considerados além dos conhecimentos prévios, os objetivos que o leitor apresenta e as suas expectativas na compreensão do texto.

No entanto, Fiorin (2004) assegura que o leitor não pode fazer qualquer interpretação. Certamente, “o texto e suas condições de produção impõem restrições interpretativas ao leitor” (Fiorin, 2004, p.111). Nessa perspectiva, o texto deixa pistas contextuais para que o leitor construa a significação. Contudo, a situação histórica do leitor é um fator determinante na percepção de leitura que ele pode apreender, entre as múltiplas possibilidades ou múltiplas leituras que o texto pode oferecer.

De acordo com a pedagogia da leitura de Fiorin (2004), o texto é um objeto linguístico e histórico que possui uma estrutura e se constitui “um todo organizado de sentido” (Fiorin, 2004, p.108). Consequentemente, as partes de um texto se interrelacionam e o sentido é construído a partir de aspectos que se complementam: as dependências existentes em sua estrutura e as relações com o que está fora do texto. Na verdade, esses aspectos de constituição de sentido acentuam os mecanismos intradiscursivos e interdiscursivos.

Tomando por base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa, para se realizar leitura deve-se considerar as condições de produção em um contexto maior. Os sentidos de um texto são desencadeados a partir do próprio texto, da relação entre o leitor e o texto, do autor com o leitor que, às vezes interagem e às vezes não. Nessa concepção de leitura são reconhecidas todas as mobilizações já destacadas nas concepções de leitura descritas

anteriormente, mas não apenas elas. Além das relações entre os sujeitos, acontece também “a relação do inconsciente com a ideologia” (Santos, 2012, p.131).

Consideramos que a escola é lugar propício para o ensino de leitura, cuja finalidade é a de formar leitores reflexivos e críticos, ao mesmo tempo que deve oportunizar o exercício da leitura como uma atividade que cause prazer. Por essa direção, o aluno deve ser estimulado a desenvolver a imaginação, a enriquecer o vocabulário, e aprender a ler não só o texto escrito, mas qualquer texto que apareça nas diversas situações e necessidades de uso, e que envolva linguagens diferenciadas, inclusive o texto literário. Segundo Fiorin (2004), um texto muito importante no ensino de língua materna é o literário, pois eles “criam um outro mundo, convidam a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura da realidade cotidiana” (Fiorin, 2004, p.109).

Por essa direção, o ensino de leitura deve oportunizar ao aluno condições para que ele perceba e seja consciente dos mecanismos produtores de sentido dentro do texto. Para Fiorin (2004, p.116), “a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos linguísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem.” Portanto, o ensino de leitura deve ser planejado, no que se refere à mediação do ensino. O ato de ler não é uma atividade mecânica e nem de responsabilidade individual, mas deve ser considerada uma prática que se constrói da colaboração ativa entre professor e aluno.

É papel da escola ensinar o aluno a ler qualquer texto, e adjuvar a tornar-se um leitor plural. De acordo com Silva e Melo (2015), há o que ler nos livros, nos textos que a escola propõe a ler, mas também há o que ler fora dela, como nos muros e nas lições que se compreende a partir da relação com outros sujeitos. Nessa dimensão, observamos que o sujeito aprende a ler, ao mesmo tempo em que “aprende a ver e dar sentido ao mundo” (Silva; Melo, 2015, p. 124).

Para que o aluno enxergue essa dimensão, entendemos que a escola é o lugar de referência para direcioná-lo ao encantamento das palavras, e a não se tornar apenas um leitor que reconhece o gênero, que retira do texto somente a informação que o interessa para determinada finalidade. Muito mais que isso, a escola é o lugar de oportunidades para o trabalho com leitura dos mais variados textos em uso e que leve o aluno a descobrir múltiplas realidades, ao mesmo tempo que se torne um leitor ativo e capaz de compreender qualquer texto para interagir na sociedade com criticidade e reflexão.

Percebemos, então, que a leitura assume um papel imprescindível na formação cidadã e protagonista do leitor, pois ao construir sentido no texto, ele aciona e mobiliza conhecimentos adquiridos com as suas vivências dentro e fora dos muros da escola. Além disso, as práticas de

ensino de leitura são atividades norteadas pelos documentos que orientam o ensino na educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre isso, discorreremos no próximo tópico.

3.2 O ENSINO DE LEITURA DE ACORDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

De acordo com os estudos acerca das concepções de leitura, podemos compreender que conhecer sobre as diferentes formas de trabalhar com a leitura em sala de aula é um tanto necessário ao professor de Língua Portuguesa, cujo papel também é desenvolver estratégias de ensino de leitura com o objetivo de formar o aluno, um leitor competente. Para tanto, o trabalho com leitura exige planejamento e mediação do professor para que o leitor em formação se capacite a mobilizar estratégias e participe da construção de sentidos do texto, desde o levantamento de hipóteses à validação ou não delas, além do preenchimento de lacunas deixadas pelo autor, na tentativa de realizar uma leitura para além da superfície, mas nas entrelinhas do texto.

Em vista disso, o professor conduz o aluno a ser um leitor que interage com o texto e com o autor para que o sentido do texto seja construído e, além disso, que ele reflita sobre o processo de leitura e sobre as condições de produção do texto. Cientes de que a mediação em leitura tem grande importância para o aluno em sala de aula, buscaremos apresentar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o ensino de leitura na sala de aula de Língua Portuguesa.

A BNCC é um documento normatizador que perfaz um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens indispensáveis aos alunos da Educação Básica e que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como, as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas da Educação Básica em todo o Brasil, conforme o que preceitua o Plano de Desenvolvimento da Educação - PNE (Brasil, 2018).

Para compreendermos sobre o ensino de leitura abordado na BNCC, destacamos os tópicos 4. Etapas do Ensino Fundamental, 4.1. Área de Linguagem; 4.1.1. Língua Portuguesa 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

O Ensino Fundamental é caracterizado como a etapa mais longa do ensino básico, com nove anos de duração e atende crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade. É um período

marcado pelas transformações e pelo desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Por causa dessas mudanças, é desafiador à escola elaborar “currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais” (Brasil, 2018, p. 57).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (2018) preconiza as situações de atividades lúdicas, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade do desenvolvimento de uma aprendizagem sistematizada, articulada com os conhecimentos adquiridos na educação infantil. Para o Ensino Fundamental – Anos Finais, o documento recomenda que os conhecimentos e as práticas de linguagem adquiridos nos anos iniciais sejam ampliados pelas aprendizagens. É quando os estudantes se deparam com desafios mais complexos, devido à necessidade de ressignificar as aprendizagens, visando o aprofundamento e a ampliação de repertórios.

Por esse percurso, a BNCC (2018) norteia o trabalho com o componente Língua Portuguesa na sala de aula. Para o ensino de leitura, é fundamental considerar a necessidade de um trabalho organizado que proporcione ao aluno acesso às estratégias adequadas para o desenvolvimento de habilidades. A concepção de linguagem adotada pela escola desempenha um papel central nesse processo. É o que delinea o planejamento do professor, desde a seleção dos textos, elaboração de estratégias e atividades que promovam compreensão e desenvolvimento de habilidades, até a mediação docente em sala de aula. A mediação do professor deve conduzir o aluno a refletir e, conseqüentemente, capacitá-lo a construir sentidos para o texto em estudo por meio da interação entre leitor, texto e autor.

Adotando este ponto de vista, admitimos também que o ensino sistematizado de leitura se organiza a partir da interação em sala de aula, da relação de cooperação do professor com o aluno, na busca por compreender quais são as dificuldades ou habilidades que o aluno apresenta, a fim de elaborar estratégias que contribuam para a construção da aprendizagem e, assim, promover andaimes¹⁵ para que a competência leitora seja construída por meio de desafios cada vez mais complexos, conforme as habilidades sejam desenvolvidas e evidenciadas.

Por esta perspectiva, inferimos a necessidade do investimento em formação continuada dos professores para a realização de uma tarefa que não é fácil. Ainda mais, visualizando as transformações que têm ocorrido na sociedade, as quais implicam as práticas de linguagens que

¹⁵ O termo andaime, de acordo com Bortoni-Ricardo (2012), refere-se à assistência que o professor pode dar ao aluno, como forma de ajudá-lo na construção de conhecimentos. Conferir o tópico 3.3 *A mediação pedagógica e o desenvolvimento da competência leitura* neste trabalho, onde apresentamos o assunto de forma mais detalhada.

se estabelecem e se transformam em um processo dinâmico, pois a sociedade se organiza por meio da linguagem.

Sob essa perspectiva, a BNCC estabelece um diálogo com as concepções apresentadas nos documentos e orientações curriculares produzidas nas últimas décadas acerca do componente Língua Portuguesa, busca atualizar os conhecimentos de acordo com as recentes pesquisas na área, adequando-se aos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que têm transformado as práticas de linguagem nos últimos tempos, considerando que os textos e os discursos atualmente se organizam também de maneira híbrida.

Nesse sentido, o documento normativo conserva a concepção de linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) qualificada como atividade enunciativo-discursiva. Os objetos de leitura contemplados são, além dos gêneros impressos, os gêneros multissemióticos e multimidiáticos. São consideradas as produções de linguagem produzidas e veiculadas pelas atuais tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, o texto é assumido como objeto central para o ensino de Língua Portuguesa. Vejamos:

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).

Ao admitir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, o documento assume a linguagem como uma prática social cujos usuários interagem nas diversas situações comunicativas com uma intenção. Inseridos em um contexto sociocultural, a produção comunicativa é condicionada ao ambiente e à situação de produção.

O documento, ao tratar dos objetos de leitura contemplados, descreve que “o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação[...]” (Brasil, 2018, p. 71). Assim, a BNCC contempla os mais variados textos que circulam na sociedade, que fazem parte dos gêneros impressos, escritos, e aqueles advindos das TDIC. As TDIC causaram mudanças não apenas nas relações sociais e nas formas de interação, mas os gêneros textuais e os modos de realizar leitura ganharam outros formatos. De tal modo, influenciadas pelo mundo moderno das tecnologias, as formas de comunicar ganham também novos formatos e contemplam textos que integram várias linguagens e recursos semióticos com uma intenção e finalidade definidas.

Nesse sentido, os textos midiáticos são construídos com várias linguagens. São compostos por texto verbal associado a recursos visuais (imagens, ilustrações, cores, letras, som etc.), carregados de significação que auxiliam a compreensão do texto como um todo, e apresentam informações implícitas cujo sentido se constrói na interação do leitor com o texto, numa relação com o contexto de produção e circulação. Portanto, as cores, as imagens, o tamanho das letras agregam sentidos que devem ser interpretados. Nessa perspectiva,

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Verifica-se, então, a sugestão da BNCC para o trabalho em sala de aula com os mais variados textos, não apenas os da modalidade escrita, mas também os que envolvem os gêneros digitais, que se tornam necessários tendo em vista o avanço dos novos modos de comunicação nos dias atuais, e a escola não pode prescindir ao que ocorre fora da sala de aula. Dizemos assim porque é incomum o envolvimento de todos no mundo digital, seja através do uso do celular conectado à *internet* ou qualquer outra ferramenta.

A BNCC, ao orientar essa proposta, também indica a construção de um currículo que deve ser elaborado em consonância com as necessidades que surgem das mudanças promovidas pelas novas tecnologias que têm mediado transformações sociais e que exigem mudanças nos modos de fazer e de ensinar do professor, assim como na forma de aprender dos alunos.

Por este direcionamento, o trabalho com leitura em sala de aula solicita do professor a capacidade de ajudar o aluno a compreender que os dados semióticos interagem na produção de sentidos. Da mesma forma, é necessário compreender que as

[...] habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa (Lemke, 2010, p. 463).

O que se sugere é que as aulas de leitura oferecidas pela escola aos alunos do Ensino Fundamental devem contemplar todos os textos que circulam na sociedade, sejam escritos ou

de natureza digital, todos contemplam as multisssemioses. Assim, para que os alunos consigam aprender a interpretar os textos de modo que compreendam como as suas partes se interconectam para formar o sentido global, há a necessidade da mediação pedagógica do professor.

Isto posto, cabe apresentar como as capacidades leitoras dos alunos devem se apresentar ao término do Ensino Fundamental. Com esse intuito, buscamos compreender sobre o ensino de leitura norteado pela BNCC e apresentamos no Quadro 2 as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dando ênfase às competências que estão direcionadas à leitura.

Quadro 2: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multisssemióticos 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.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BNCC, 2018, p. 87)

Como podemos observar, foram apresentadas as 10 (dez) competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental no Quadro 2. Em seguida, destacamos as competências direcionadas à leitura a saber: as competências 3, 6, 7, 8 e 9, sobre as quais

discorreremos com a finalidade de compreender como as atividades de leitura devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental para promover no aluno o desenvolvimento das capacidades leitoras. Por esse direcionamento, passamos a entender tais competências.

3. 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.

Esta competência se refere à realização de leitura, escuta e produção textual, seja de textos orais ou escritos, isto é, de gêneros textuais que circulam nos mais variados campos da sociedade. Conforme o que descreve esta competência, é reivindicado do leitor a capacidade de ser crítico e reflexivo, características de um leitor autônomo e competente. Assim, para o desenvolvimento dessa competência é preciso a formação leitora por meio de um trabalho em sala de aula, com uma variedade de textos, a exemplos de manchetes, reportagens, notícias, narrativas, músicas e textos que circula na sociedade.

Através da leitura de uma reportagem, assistindo a um telejornal ou utilizando os diversos canais de comunicação, como mídias sociais, *blogs* e até mesmo jornais impressos, é possível ampliar o conhecimento e obter informações atualizadas sobre diversos assuntos, o que contribui para melhor se expressar e realizar a partilha de informações. As narrativas permitem compartilhar experiências, ao transmitir histórias e vivências únicas. A música tem o poder de evocar emoções e sentimentos intensos e transmitir mensagens profundas. Logo, inferimos que a BNCC sugere, ao longo Ensino Fundamental, um ensino voltado à leitura que conduza o aluno a ser fluente e crítico, de modo que quando terminar essa fase escolar, ele seja capaz de fazer suas próprias interpretações válidas dos variados textos e seja autônomo para continuar aprendendo com as diversas experiências de leitura e em contato com textos que circulam nos mais variados meios.

É importante ressaltar que, nessa competência, os textos estão classificados em textos orais, escritos e multissemióticos. No entanto, é pertinente esclarecer, especialmente aos professores, que nos causa certa estranheza a classificação de determinados textos como multissemióticos, como estabelece a BNCC. Primeiramente, porque a Semiótica é uma ciência “de toda e qualquer linguagem” (Santaella, 1983, p.7), cuja teoria se apresenta “[...] inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições de apreensão e da produção do sentido” (Greimas; Courtés, 2008, p.455).

Em vista disso, a teoria semiótica tem interesse por qualquer tipo de texto. Ademais, considera os recursos de produção de significação e de sentido, de modo que os mecanismos que engendram o sentido são considerados para que o texto se constitua como um todo significativo.

Em segundo lugar, entendemos que é um equívoco a BNCC usar o termo *multissemióticos* para classificar textos, pois todos os textos se constituem com diversos recursos semióticos. Tomamos, por exemplo, os textos produzidos para circularem na mídia, constituem-se com imagens, som, cores; recursos semióticos que atuam com efeitos de sentido e formam o plano da expressão, relacionados intimamente com o plano do conteúdo, no intento de formar um todo significativo. Da mesma forma, um texto escrito é organizado pela forma e pelo conteúdo; os recursos semióticos de ambos os planos se relacionam para formar o sentido como um todo.

Por conseguinte, as escolhas lexicais podem influenciar o tom, o estilo e a ênfase do texto. Da mesma forma, a organização sintática das estruturas pode destacar certa informação, estabelecer relação entre as ideias e organizar o texto de forma coerente. Tudo isso pertence à forma da expressão que se relaciona com a forma do conteúdo e contribuem para a comunicação eficaz e transmissão das intenções do autor.

Isto posto, também vale destacar que:

A semiose é a operação que, ao instaurar uma relação de pressuposição recíproca entre a forma da expressão e a do conteúdo (na terminologia de L. Hejemslev) ou entre o significante e o significado (F. Saussure), produz signos: nesse sentido, qualquer ato de linguagem, por exemplo, implica uma semiose. Esse termo é sinônimo de função semiótica. Por semiótica, pode-se igualmente entender a categoria sêmica da qual os dois termos constitutivos são a forma da expressão e a forma do conteúdo (do significante e do significado) (Greimas; Courtés, 2008, p.447-448).

Pelos breves pressupostos apresentados, é verídico que todos os textos apresentam atos de linguagem, implicando semioses. Assim, os textos apresentam uma pluralidade de recursos que colaboram com a produção de sentidos. Por isso, os textos, de maneira geral, são multissemióticos, isto é, apresentam recursos semióticos que se apresentam no plano da expressão numa reciprocidade com o plano do conteúdo e formam o sentido global do texto. Tais recursos se apresentam com uma intenção, cuja produção comunicativa é condicionada ao ambiente e à situação de produção.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Esta competência orienta o trabalho com a leitura com o propósito de conduzir o aluno a se tornar crítico e conseguir se posicionar frente a informações que circulam nos diversos meios de interações sociais. Com efeito, enfatizamos a importância da mediação docente na condução do desenvolvimento da competência leitora em sala de aula, por meio de atividades que orientem o aluno a desenvolver a capacidade de ser reflexivo e de se posicionar de maneira ética quando se trata de conteúdos relacionados à discriminação, ao desrespeito aos direitos humanos e ambientais.

Tais conteúdos estão relacionados com as mensagens que incitam violência, preconceito ou hostilidade contra indivíduos ou grupos com base em características como raça, etnia, religião, orientação sexual, gênero, nacionalidade, entre outros. Da mesma forma, quando se trata de informações que minimizam, ignoram ou negam problemas ambientais graves, como mudanças climáticas, poluição ou destruição de ecossistemas, ou que promovem práticas prejudiciais ao meio ambiente.

A mediação pedagógica voltada à leitura com textos que abordam tais temáticas e que suscitam o debate no que se refere aos direitos humanos, favorece o desenvolvimento dessa competência, tendo em vista que os direitos dos seres humanos é um princípio que rege o processo educacional e formativo. Além do mais, é dever da escola ajudar o aluno a se tornar cidadão solidário que age em defesa da vida e da dignidade humana.

Ademais, a língua desempenha de fato um papel crucial na divulgação e disseminação de informações nos meios de comunicação e nas interações sociais. É o principal instrumento de comunicação que permite ao ser humano expressar pensamentos, ideias e sentimentos, além de transmitir conhecimento de geração para geração. Consciente dessa realidade, o aluno, ao término do Ensino Fundamental, deve ser capaz de não apenas compreender o que está sendo veiculado, mas de agir de forma ética para promover uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Ao desenvolver o trabalho com leitura, o professor deve conduzir o aluno a entender que “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte” (Marcuschi, 2008, p. 94). Nessa perspectiva, o sentido do texto se realiza a partir

da interação do leitor-texto-autor na busca por negociar e construir sentidos. Isto porque, ao construir o texto, o autor imprime valores e ideologias que surgem de acordo com as suas intenções, e os sentidos se configuram na dinâmica da interação do leitor com o texto, observando as pistas contextuais, inferindo sentido, levantando hipóteses e conferindo-as, em um processo de negociação a partir de um diálogo com outros textos, com os conhecimentos construídos no decorrer das suas vivências com a família e com as experiências de vida, os quais a escola deve levar em consideração.

Entendemos que para o aluno sair do Ensino Fundamental com o reconhecimento tal qual indica essa competência, é necessário, antes de tudo, que a escola seja consciente da bagagem sociocultural que o sujeito traz das suas experiências/vivências e não “pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua escrita e oral, [...] e da imprensa em geral” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 73). A ação do professor em mediar os eventos de leitura torna-se imprescindível para que tal competência seja construída ao longo de todo o Ensino Fundamental.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

O desenvolvimento da autonomia é um princípio que está interligado ao conceito de competência leitora. A partir da leitura dessa competência, entendemos que quando o aluno é capaz de selecionar textos e livros para realizar leitura integral, é um leitor autônomo que desenvolveu o raciocínio crítico acerca de uma leitura que vai contribuir para o seu conhecimento e da sua ação no meio social. Assim, inferimos que, já no Ensino Fundamental, o aluno precisa realizar leitura dos mais diversos textos, cada um com suas finalidades definidas. Isso porque ele só conseguirá selecionar textos e livros quando conhecer a sua finalidade.

Além do mais, a leitura pode ser realizada com várias finalidades, inclusive a leitura por fruição que é indispensável na promoção do desenvolvimento dos conhecimentos, assim como possibilita o desenvolvimento de competências que abrangem outras áreas do conhecimento. Destarte, sendo o aluno autônomo, significa ter a capacidade de ler de forma crítica e reflexiva para atuar na sociedade, de maneira a contribuir com as transformações sociais e para atender às suas necessidades.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso

às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Orientados por esta competência, é notória a indicação de um trabalho voltado à leitura de literatura no Ensino Fundamental, de modo a desenvolver o senso estético que possibilitará o acesso a outras manifestações artísticas. No entanto, esta competência enfatiza a necessidade de formação do leitor literário e dá destaque ao desenvolvimento da fruição, isto é, o trabalho do professor deve se voltar também a desenvolver no aluno a capacidade de gostar de ler sem nenhuma obrigação, sem necessidade de cumprir atividade, apenas que realize uma atividade prazerosa.

Nesse sentido, a dimensão humanizadora da literatura se cumpre a partir do momento em que a leitura desperta a sensibilidade no leitor por meio das emoções vividas pelos personagens ao mesmo tempo que promove reflexões transformadoras a partir das diversas situações que se apresentam nas histórias.

Ao adotar a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, entendemos que a BNCC orienta também o trabalho de leitura literária nessa perspectiva, já que o aluno, ao acessar as dimensões lúdicas, do imaginário e do encantamento, promovidas pelo texto literário, ele mobiliza conhecimentos numa relação leitor-texto-autor e compreende a materialidade das palavras que se organizam em forma de arte, em uma condição estética.

Para tanto, Cosson (2018, p.17) chama atenção para o trabalho com o texto literário na escola, cuja função deve ser:

[...] de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

O texto literário, como arte da palavra dentro da escola, deve cumprir o seu verdadeiro papel. Tendo em vista que ele estabelece uma relação de ficção com a realidade e do homem com o mundo, é necessário que seja trabalhado levando em consideração que o plano da expressão e o plano do conteúdo se imbricam e denotam múltiplos significados, reflexões e emoções.

Por todas as reflexões aqui apresentadas, inferimos que a BNCC privilegia capacidades amplas de realizar leitura ao término do Ensino Fundamental, isto é, determina ao aluno-leitor competências de um leitor ativo e reflexivo, capaz de analisar as condições de produção de

qualquer texto, de se posicionar em relação a ele, dialogando, interagindo e construindo significações.

Concluimos também que, a BNCC presume um trabalho planejado e organizado pelo professor de língua materna, em relação à leitura, de modo a conduzir o aluno desde cedo a estar envolvido em atividades de leitura para desenvolver a prática habitual de ler. Para o desenvolvimento de um leitor competente, faz-se necessário o auxílio de alguém mais experiente que o conduza a esse desenvolvimento. Sobre isso, fazemos uma abordagem no próximo tópico.

3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Desenvolver atividades significativas para o aluno é um desafio que o professor enfrenta na prática pedagógica, uma vez que a heterogeneidade é uma realidade das salas de aulas como em toda comunidade de práticas sociais, e o que pode ser uma atividade significativa para determinado aluno, para outro pode não ser. Motivado por esta realidade, o professor precisa equilibrar tais ações na sua prática de modo que todos os alunos sejam atendidos e contemplados com oportunidades de construção do conhecimento.

A construção do conhecimento dos alunos em sala de aula depende em muito do trabalho do professor, mas emerge pelo menos de um esforço mínimo do aluno associado à vontade de querer aprender movidos pela motivação. Nesta situação, a leitura se torna a grande aliada, uma vez que a sociedade depende dessa atividade para melhor se organizar. Para o aluno, a prática de leitura é uma necessidade inerente a sua realidade; não apenas na escola, mas fora dela também. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 52) orientam que “é imprescindível que a leitura esteja no centro das atividades pedagógicas”.

Ao enfatizarmos o trabalho do professor em sala de aula, sabemos da importância do seu papel enquanto agente do letramento, em atuar como mediador para o desenvolvimento da competência leitora. Ao atuar como mediador, o professor colabora com a compreensão do aluno e orienta-o para melhor interpretar e construir sentidos no texto, de modo que seja estimulado a verbalizar os pensamentos que se organizam por meio da realização das inferências, suposições e significados implícitos, amparados pelas pistas contextuais e pela compreensão de mundo. Portanto, “ao interpretar e integrar ideias e informação do texto, é

possível que tenha de fazer uso de seus conhecimentos e experiências anteriores” (Bortoni-Ricardo, 2012, p 10).

A mediação dessa compreensão se dá em um processo que Bortoni-Ricardo (2012) denomina de andaime, esclarecendo que:

Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula. (Bortoni-Ricardo, 2012, p. 9).

Diante do exposto, fica evidente que, na sala de aula, o andaime se organiza a partir da relação professor/alunos, no sentido de que o professor ajuda ao aluno para que ele desenvolva habilidades, ao mesmo tempo em que seja contemplado com a construção do conhecimento. Isto posto, entendemos que, no trabalho com a leitura, os eventos de andaimagem fazem referência ao auxílio que o professor oferece ao aluno para que ele consiga construir o sentido do texto e, portanto, realize uma leitura produtiva.

Por essas considerações, passemos, pois, a entender a quais outros conceitos o conceito de mediação está intimamente ligado. Identificamos uma ligação à proposta de Vygotsky (1991) que elucida sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo o psicólogo, ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p.57).

Assim dizendo, o ser humano passa por etapas de aprendizagens em todas as fases da vida. De acordo com a citação, a Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço que se encontra entre o nível de desenvolvimento real, determinado por habilidades ou competências já alcançadas e podem ser desenvolvidas de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pelas capacidades possíveis de serem desenvolvidas com o auxílio de alguém com mais experiência. É nesse processo de auxiliar o aprendiz para que ele consiga progredir em conhecimentos, que implica a mediação do professor para facilitar a compreensão do aluno.

Isto posto, compreendemos que quando o trabalho acontece de forma cooperativa, e quando o aluno é conduzido pelo professor a construir o seu próprio entendimento, quando a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é levada em consideração, incidem estratégias positivas para desenvolver a zona de desenvolvimento potencial. Para corroborar essa afirmação, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 26) admitem que “[...] um bom trabalho pedagógico de andaimagem, na mediação da leitura, pode surtir efeitos muito positivos”.

As reflexões aqui apresentadas sugerem que a escola deve considerar o ato de ler como uma atividade em que alunos e professores são colaborativos. A leitura não se dá de forma individual ou mecanizada, é necessário organizar procedimentos que auxiliem o desenvolvimento da competência leitora do leitor em formação, a fim de que ele alcance autonomia para realizar qualquer leitura de forma produtiva.

O que ocorre também no momento da mediação em leitura são os protocolos verbais. Para Magalhães e Machado (2012), o professor, ao usar os protocolos verbais “pede ao sujeito que pense alto enquanto se desincumbe de uma tarefa” (Magalhães; Machado, 2012, p. 47). Pensar alto enquanto se executa determinada tarefa, a exemplo de realizar leitura produtiva, significa verbalizar o pensamento. Nessa perspectiva, o aluno ao comentar sobre o que está lendo, ao apresentar o entendimento ou a incompreensão sobre o texto, ele colabora com o processo de mediação eficaz e, conseqüentemente, com a construção de novos conhecimentos.

Por meio da interação com o texto e com o professor mediador, o aluno/aprendiz é oportunizado a se utilizar das pistas contextuais e dos protocolos verbais, para que os conhecimentos prévios sejam ativados, inferências sejam realizadas e para que se confirmem ou não as hipóteses formuladas. Assim, a construção da competência leitora se dá em um processo onde o aluno é conduzido por uma mediação que favorece ao diálogo profícuo, que leva o aprendiz a expressar o pensamento, que fornece subsídios para a construção de sentidos e para a interpretação textual.

Portanto, é importante esclarecer que:

A mediação pedagógica é extremamente relevante para o processo de formação leitora, ainda mais quando se recorre aos protocolos verbais como metodologia para investigar a leitura. Os protocolos verbais servem para registro, reflexão e tomada de decisões de como avançar na sala de aula quando o assunto são estratégias de leitura (Magalhães; Machado, 2012, p.63).

Tudo isso contribui para percebermos que o professor, como agente do letramento, deve atuar de forma que o aluno seja capaz de compreender que os conhecimentos a eles oferecidos pela escola se articulam numa relação com as necessidades da realidade. Por essa direção, a mediação pedagógica amparada pelos protocolos verbais é uma estratégia que promove a formação leitora de modo que realize leitura não apenas para cumprir tarefas na escola, mas que ele precisa aprender a ler para ser atuante na sociedade de maneira crítica e reflexiva.

O leitor, para construir sentido sobre o que está lendo, envolve-se em um processo de interação com o texto, mediado pelas pistas contextuais e faz associações das informações do texto com as suas experiências. Porém, para se constituir leitor, é necessário um percurso de construção formativa e mediada por alguém mais experiente. Por conseguinte, o papel que o professor desempenha é imprescindível nesse processo de formação para tornar o leitor competente. Sobre esse tema, discorreremos no próximo tópico.

3.4 O PAPEL DO PROFESSOR COMO FACILITADOR¹⁶ DO PROCESSO DE COMPREENSÃO

A leitura tem cumprido um papel social importante na formação para a cidadania e para o letramento, pois garante ao sujeito condições que favorecem o desenvolvimento da autonomia, a ampliação do conhecimento e o estímulo do imaginário. Assim, propicia ao sujeito-leitor, uma visão crítica da realidade, contribuindo para que ele possa entender qual o lugar que deve ocupar e qual o papel que deve desempenhar na sociedade.

A escola, enquanto instituição social que exerce um papel transformador na sociedade, tem a grande responsabilidade pelo processo de formação leitora dos seus estudantes. Para que isso aconteça, há a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o encantamento das palavras e incentivem o desenvolvimento da prática leitora como uma atividade prazerosa e eficiente para compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, Moura e Martins (2012) destacam a concordância que existe entre estudiosos da leitura como atividade necessária ao indivíduo e afirmam que:

¹⁶ A mediação configura-se como “estratégia facilitadora da compreensão leitora” (Bortoni Ricardo *et al.* 2012, p. 65). Logo, quando o professor faz uso dessa estratégia, utilizando-se do diálogo para conduzir o aluno a entender o texto além da sua superfície, ele atua como facilitador do processo de compreensão e promove a formação leitora do aluno.

[...] a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (Moura; Martins, 2012, p. 87).

Por este direcionamento, o professor deve ser consciente do papel formativo e social que a leitura exerce e que compreender é uma atividade que “exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p.230). Ciente desta realidade, o professor deve assumir uma postura de mediador junto aos seus alunos, usando de estratégias pedagógicas que facilitem o desenvolvimento da compreensão leitora, de modo que ele esteja envolvido em um processo participativo e colaborativo e propicie a interação entre leitor-texto-autor.

Para tanto, há a necessidade de uma negociação na sala de aula do professor com os alunos para poder ensinar a ler. Assim, “[...] uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a resistência do próprio aluno” (Kleiman, 2002, p.16). Isso significa dizer que o trabalho com leitura na sala de aula não é tão aceitável pelos alunos o quanto parece.

De acordo com Solé (1998), trabalhar com as estratégias de leitura, enquanto procedimentos de ordem elevada, é uma necessidade que emerge durante os eventos de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora. Numa associação com a mediação, tais estratégias colaboram para a formação de leitores competentes e autônomos, capazes de construir sentido e ler de forma eficiente os mais diversos textos que circulam no âmbito social, talvez diferentes dos estudados em sala de aula. Nesse contexto,

Formar leitores autônomos também 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 acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 1998, p. 98).

Partindo dessas discussões, ressaltamos o quanto é necessário e importante o trabalho do professor para colaborar com o processo de compreensão e contribuir com a formação do leitor competente. Ao se apropriar de procedimentos metodológicos que visam ajudar o aluno a entender de forma eficaz o que se está lendo, ele o faz por meio da mediação.

Sendo a mediação um processo por meio do qual o professor facilita a aprendizagem usando o diálogo e reduzindo a distância com os seus alunos, é importante esclarecer que,

[...] no contexto da leitura, a mediação exige do professor grande interação com o aluno e com o texto, a compreensão do seu papel social docente, e ao mesmo tempo, conhecimentos sobre processos interativos, o que implica uma formação continuada e a percepção da necessidade de realizar a mediação (Moura; Martins, 2012, p.91).

Por essa compreensão, percebemos o quanto é necessário desfazer o distanciamento que existe da teoria com a prática na educação básica. Existe um vasto aporte teórico que dá subsídio necessário à realização de uma prática pedagógica significativa para o ensino de leitura. O que falta, na verdade, é o professor que está atuando conseguir alcançar tais conhecimentos, uma vez que há falhas nas políticas educacionais voltadas à formação continuada do professor, um problema que implica a formação básica dos alunos. Logo, para cumprir com seu papel, é imprescindível a participação dos professores em eventos de atualizações de conhecimentos.

No entanto, Moura e Martins (2012) defendem que as estratégias didáticas para o trabalho com leitura ocorrem de acordo com a perspectiva teórica adotada pelo professor. O trabalho com a leitura deve ser planejado, as escolhas devem ser feitas de forma consciente, com procedimentos que visem construir o conhecimento e incentivem a participação do aluno. Destacamos, então, a necessidade de o professor estabelecer objetivos para que o trabalho com leitura em sala de aula faça sentido ao aluno, de modo que ele se envolva no processo e consiga enxergar o encanto da linguagem, ao mesmo tempo que aprenda a ler com eficiência.

Kleiman (2002), ao discorrer sobre a maneira como a escola tem trabalhado a leitura em sala de aula, leva-nos a refletir sobre o porquê da desmotivação dos alunos e nos lembra que: “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido” (Kleiman, 2002, p. 16).

Ainda que os documentos norteadores da educação básica como os PCN (1997) e, atualmente, a BNCC (2018) tenham colocado o texto como elemento central para o ensino de língua materna e abordem a leitura como prática de linguagem, é comum que as escolas adotem práticas que não contemplam a mediação em leitura, seguindo ainda as propostas do livro didático com atividades que supõem desenvolver a compreensão dos alunos. Então, é necessário um olhar crítico do professor e tais atividades sejam complementadas com estratégias que acarretem à formação leitora do aluno, questionando e levando-o a refletir e expressar os pensamentos acerca da compreensão, assim, fazendo com que ele encontre sentido no que lê

por meio da mediação. Agindo dessa forma, o professor assume o papel de facilitador da compreensão leitora em um processo de interação.

A interação planejada nos eventos de leitura é uma estratégia significativa, pois “muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto” (Kleiman, 2002, p.24). Isso nos faz apreender que o aluno deve ser desafiado a entender nas entrelinhas por meio de explicações, questionamentos, sugestões e troca de informações para construir os sentidos do texto junto ao professor.

De acordo com Marcuschi (2008), o texto é um evento comunicativo que se dá em uma relação interativa. Assim, a compreensão decorre de um esforço conjunto entre o autor e o leitor e são produzidos os efeitos de sentido. Portanto, “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (Marcuschi, 2008, p. 242).

Por ser considerada a leitura uma atividade interativa, o processo de compreensão decorre da interação entre o leitor-texto-autor. Sob essa perspectiva, para atribuir sentido ao texto, o leitor envolve-se com a leitura e empreende esforços para retomar, interpretar e entender a mensagem transmitida pelo autor. Todavia, essa dinâmica interativa vai além da existência do texto em si, uma vez que a interação e a compreensão do leitor são influenciadas por diversos fatores. Com efeito, o entendimento durante a leitura é em grande parte moldado pelo conhecimento prévio adquirido com as vivências anteriores.

Para o aluno compreender esse processo de interação, de acionamento de informações e de inferências, é necessário a intervenção do professor enquanto mediador do processo de compreensão, que deve levar em consideração os conhecimentos que o aluno traz das suas experiências enquanto tem a participação ativa na construção de sentidos do texto. Entendemos então, que para ensinar leitura com eficácia, faz-se necessário que o professor conheça sobre o processo de leitura, bem como sobre estratégias que desenvolvem habilidades leitoras e ser um leitor que compartilha experiências com os alunos, atuando como modelo para incentivá-los.

Por tudo que foi discutido, podemos afirmar que uma aula de leitura pressupõe um planejamento consciente e sistematizado. Para tanto, é importante considerar as expectativas dos alunos, de modo que os textos sejam selecionados na intenção de levá-los a encontrarem sentido na relação com a sua realidade, ao mesmo tempo que desenvolvam o interesse pela beleza da linguagem. Outrossim, o professor deve considerar a mediação e utilização de protocolos verbais, de modo que sejam realizadas atividades de reflexões antes, durante e

depois da leitura, que permitam ao aluno refletir sobre elementos textuais, linguísticos e estruturais presentes em um texto. Agindo assim, o professor desenvolve um trabalho que contempla estratégias facilitadoras da compreensão leitora dos alunos e colabora para a formação de um leitor ativo e plural.

Cientes dessa responsabilidade, discutiremos no próximo tópico sobre as pistas de contextualização, traços inerentes aos processos de interação. Durante a mediação pedagógica, esses traços se tornam importantes e contribuem para o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos.

3.5 AS PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola é um espaço culturalmente organizado com significações construídas. É o lugar destinado ao ensino e à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento e à formação do sujeito crítico e reflexivo para agir no mundo. Estando o sujeito inserido em tal ambiente, é inevitável que a sua formação esteja imbricada aos encontros promovidos pelo contexto escolar. Desses encontros, emergem as interações face a face entre professores e alunos em sala de aula e em outros espaços do ambiente escolar.

Os discursos que são produzidos pelos participantes de uma interação verbal são permeados por pistas de natureza sociolinguística. Nesse sentido, a comunicação humana sob o olhar de Gumperz ([1982] 2002, p. 166) é “canalizada e restringida por um sistema multinível de sinais verbais e não-verbais, que são adquiridos e, ao longo da vida, automaticamente produzidos e intimamente coordenados”.

Assim, as pistas de contextualização gestam nos processos de interação, sinalizando os propósitos comunicativos e inferindo os propósitos da conversação dos interlocutores. O termo contextualização refere-se às ações dos interlocutores em comunicação verbal e não verbal, “[...] são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (Gumperz, [1982] 2002, p. 166). Ainda de acordo com o autor, as pistas de contextualização são de ordem linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e não verbais.

São pistas linguísticas (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entonação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub) sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. (Gumperz, [1982] 2002, p. 149).

Por essa direção, o autor nos esclarece que as pistas linguísticas se constituem em torno do código linguístico, pela organização sintática que ordenam as construções semânticas em textos escritos ou falados. O dialeto refere-se a um modo restrito de usar a língua, constitui-se como uma variante linguística. O estilo linguístico configura-se na forma como o sujeito escreve ou fala, apresentando uma característica particular neste aspecto.

De acordo com Gumperz ([1982] 2002), outras pistas são as paralinguísticas que se apresentam como pausas, tempo da fala e as hesitações – dúvidas, indecisões – elementos que se apresentam na oralidade, que excedem o código linguístico, mas que agrega significado à comunicação.

As pistas prosódicas se estabelecem a partir das interações face a face por meio da entonação, do acento, do tom como os participantes se comunicam. São traços que se apresentam com uma intencionalidade e que implicam a constituição de sentidos na comunicação oral.

As pistas não verbais são constituídas pelo direcionamento do olhar, pelo distanciamento ou aproximação, assim como pela postura e pelos gestos que os participantes realizam em interações face a face que contribuem para a construção de significação da comunicação. Na sala de aula, as pistas extralinguísticas são traços importantes que formam a base para a constituição de aprendizagem.

Como se vê, as pistas de contextualização são recursos que ocorrem nos encontros comunicativos e guiam o processo interpretativo. Nesse sentido, Gumperz ([1982] 2002) esclarece que tais pistas são portadoras de informação, com significados implícitos, e se manifestam como parte do processo interativo numa dependência com o contexto de produção. No entanto, as pistas precisam ser bem sinalizadas pelos participantes da interlocução para contribuir com a interpretação e facilitar a compreensão da mensagem.

Por conseguinte, os sentidos são negociados com base nos processos de inferenciação marcados pelo contexto. No entanto, Gumperz ([1982] 2002) explica que uma elocução pode ter várias compreensões, pois as pessoas fazem a interpretação de acordo com as suas definições, isto é, realizando inferências pelo que acontece no momento da interação.

Nos eventos de interação face a face são os participantes quem dão os rumos da produção, ao mesmo tempo que seus participantes (falantes e ouvintes) se alternam nas posições. O processo de interação, organizado pelo diálogo em sala de aula, é definido pelas pistas de contextualização que levam os participantes – professor e alunos – a negociarem significações durante a interação. No entanto, o diálogo delimita os discursos e organiza o

processo interacional, e o contexto da sala de aula determina algumas posturas dos sujeitos participantes nos momentos interativos.

Assim, o professor, ao iniciar uma aula, tem uma imagem construída de si mesmo. Essa imagem é projetada aos alunos e contribui para a negociação do estilo de fala adotado em sala de aula por ele e pelos demais participantes, a partir das escolhas lexicais e sintáticas, das expressões utilizadas e das pistas extralinguísticas que surgem do encontro e da situação social dos participantes. Portanto, “o estilo cria significados sociais nos quais os falantes criam uma imagem de si. Isso leva à reflexão de que não existe um único estilo, mas estilos que são construídos pelos atores sociais a partir dos significados sociais inseridos no contexto de sala de aula” (Ferreira, 2014, p. 82).

No contexto da Sociolinguística Interacional, de acordo com os postulados de Goffman ([1964] 2002), a fala é um ato humano que deve ser estudada em relação à situação social de produção, ao mesmo tempo que, os comportamentos gestuais que ocorrem juntos com a fala, também precisam ser considerados. Nessa perspectiva, “o movimento da língua (em certos níveis de análise) é na verdade uma das partes de um complexo ato humano cujo significado deve também ser buscado no movimento das sobrelhas e da mão” (Goffman, [1964] 2002, p. 14). Por essa direção, entendemos que a comunicação não se limita apenas às ações verbais. É necessário interpretar os atos extralinguísticos para construir o sentido da comunicação em interações face a face, de acordo com a situação social.

Em colaboração com as discussões já apresentadas, Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006, p. 168) afirmam que:

As pistas de contextualização transmitem-se por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo), cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e proxêmicos, recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados linguísticos, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes.

Tomando a sala de aula como o lugar do encontro, os eventos de mediação em leitura são atividades de interação. Nas interações emergem as pistas de contextualização que conduzem os participantes a realizarem interpretações. Assim sendo, as pistas extralinguísticas, manifestadas pelos movimentos corporais que se apresentam nesses eventos, são traços que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento, auxiliado pelo professor.

Assim, os gestos, a postura, o movimento facial, a aproximação entre os participantes sucedidos de uma interação face a face, comportam “características semânticas, expressivas, paralinguísticas e cinéticas do comportamento que envolve a fala, que nos fornecem uma nova leva de indicadores passíveis de serem utilizadas em alguma correlação” (Goffman, [1964] 2002, p. 14).

Por conseguinte, Bortoni-Ricardo (2005) nos orienta que a interação na sala de aula se organiza com as mesmas características da interação face a face, no entanto apresenta características que são próprias da escola enquanto domínio social e de acordo com os papéis sociais de que se investem os atores. Nesse sentido, os participantes da interação – professor e alunos – valem-se não apenas das referências dadas pelo código linguístico, mas de recursos extralinguísticos mediados pelo contexto escolar.

Ademais, o desenvolvimento da compreensão leitora se dá em um processo interativo, por meio da mediação do professor que conduz o aluno a interagir com o texto, para negociar sentidos, fazer inferências, realizar e validar as hipóteses, compreender os implícitos para que o entendimento seja eficaz. Para tanto, o professor faz uso de estratégias de mediação, auxiliando o aluno a verbalizar os pensamentos por meio dos protocolos verbais, realiza questionamentos, intervém nas colocações de modo que sejam construídos os andaimes do conhecimento. Durante esses eventos são usadas as pistas prosódicas, marcadas pelo tom de voz, altura e o ritmo da fala, e as pistas não verbais como o direcionamento do olhar, o movimento das mãos, o distanciamento ou aproximação do professor e do aluno. Logo, as pistas de contextualização adjuvam ao professor realizar a mediação em leitura, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p.227) tais pistas “[...] ajudam o ouvinte a interpretar os enunciados, permitindo-lhes fazer inferências conversacionais e preservando o caráter cooperativo e co-construído da interação.”

Para corroborar essas discussões Nogueira e Lima Arrais (2019) asseguram que quando o professor utiliza essas pistas durante os eventos de leitura em sala de aula, ele faz uso de estratégias de mediação que auxiliam os alunos no desenvolvimento de uma leitura produtiva, transformando o aluno em um leitor ativo, “pois ocorrerá o processo de interação entre o professor, o texto e o aluno, para que, juntos, possam construir a compreensão do texto e, conseqüentemente, ocorra o desenvolvimento da aprendizagem” (Nogueira; Lima Arrais, 2019, p. 206).

Portanto, é certo que o texto também deixa pistas para a construção de sentidos. E para que o aluno realize a leitura produtiva orientado também por essas pistas, a mediação do professor é fundamental. Assim, o aluno tem sua compreensão facilitada quando reconhece por

meio das pistas linguísticas, o contexto de produção do texto, a sua finalidade, identificação da variação linguística e das pistas paralinguísticas como as entonações, além das intenções e emoções reproduzidos pelos sinais de pontuação.

Isto posto, é necessário que o professor oriente os alunos a reconhecer os diferentes enquadres que ocorrem durante a interação nos eventos de mediação em leitura de modo que aprendam a relacionar conhecimentos e construir novas aprendizagens. É sobre os enquadres interativos que vamos discutir no tópico seguinte.

3.6 OS ENQUADRES INTERATIVOS

Os enquadres interativos são constituídos a partir da interação em momentos de comunicação. É o momento da interação verbal ou não verbal que situa o indivíduo para que ele compreenda o que acontece no momento da comunicação. Assim sendo, a interação é construída constantemente de enquadres orientados pelo contexto interacional, onde os participantes criam novos enquadres numa relação de negociação com os já estabelecidos e manifestados no discurso. Nessa perspectiva, “[...] em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional” (Goffman, [1979] 2002, p.107).

Aqui, consideramos os eventos de leitura em sala de aula como um tipo de enquadre, onde os participantes – professor e alunos – interagem de acordo com os seus objetivos. Ao mediar os eventos de leitura, o professor faz orientações e realiza questionamentos que levam os alunos a realizarem os protocolos verbais em uma interação face a face. Para que aconteça a comunicação entre professor e alunos, é necessário a identificação do enquadre que “[...] situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito” (Goffman, [1979] 2002, p.107).

Assim dizendo, pela metagem é situado o sentido implícito da mensagem enquanto ação, formulada pelo enquadre. Em resumo, a metagem é tudo o que está imprimido em torno da mensagem como o estilo da conversação, as atitudes dos falantes na comunicação, o contexto onde acontece a mensagem, recursos paralinguísticos e suprassegmentais. Para essa compreensão, Ribeiro; Pinto; Lima, (2009, p. 22) esclarecem-nos que,

[...] nenhuma elocução do discurso pode ser compreendida sem fazermos uma referência à metagemagem do enquadre, pois esta contém um conjunto de instruções para o ouvinte, da mesma forma como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções dadas ao observador indicando para onde dirigir o seu olhar. Delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal.

Durante a interação, os enquadres se relacionam com o contexto interacional. Para a compreensão da interação “as pessoas [...] identificam os enquadres em interação pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas – a maneira como as palavras são ditas – e não apenas pelo que as palavras significam” (Tannen; Wallat, [1987] 2002, p.192). Essa interpretação leva os interlocutores a definir qual a atividade está sendo executada, e o sentido dado pelos falantes ao que dizem por meio de recursos verbais e não verbais no contexto de interação. Nesse sentido, é necessário que os falantes compreendam esses elementos da interlocução para construir sentido sobre o que está sendo dito.

Para a construção dos sentidos durante a elocução, os participantes realizam os esquemas de conhecimento denominado por Tannen e Wallat ([1987] 2002), como as expectativas que os interlocutores apresentam em relação ao todo que compõe o evento interativo, inclusive à adequação ou não dos termos utilizados durante o processo de comunicação. Portanto, essas expectativas ocorrem de forma dinâmica e estão continuamente comparadas às experiências advindas das vivências no mundo.

Por essa direção, podemos perceber que os esquemas de conhecimento exercem um papel fundamental na compreensão do enquadre interativo, pois é por meio da interpretação realizada com o auxílio das informações advindas das experiências anteriores que os interlocutores estabelecem o entendimento do que está sendo comunicado, além do mais, as informações que não foram explicitadas no decorrer da interlocução podem ser elucidadas pelo acionamento dos conhecimentos já adquiridos. Assim, no processo de interação, conforme emergem novos enquadres, os esquemas podem ser reformulados no esforço de alcançar a comunicação e evitar incompreensões às vezes geradas pela incompatibilidade entre os esquemas de conhecimentos dos participantes.

A interação se adequa ao contexto onde está sendo produzida, portanto é uma atividade social dinâmica, movida pelos interesses e pela cooperação dos interlocutores, logo, constituída de enquadres. Quando em uma situação comunicativa os participantes adotam uma mudança no alinhamento discursivo para eles e para os outros, acontece o que Goffman ([1979] 2002) denomina de *footing*. “Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação” (Goffman, [1979] 2002, p.108).

Nesse sentido, o interlocutor necessita entender quando esse evento da mudança de enquadre em uma interlocução ocorre, para que a produção e recepção do discurso sejam estabelecidas por meio da negociação de significados e construção de sentidos. Assim, é necessário que os interlocutores estejam atentos ao contexto de interação, mas também às pistas linguísticas e paralinguísticas como os gestos, o tom em que as palavras são pronunciadas, a forma de expressão do participante, que sinalizam a atividade em andamento e coadjuvam para uma comunicação eficaz.

Os *footings* são sinalizados na maneira como os participantes gerenciam a produção ou a recepção das elocuições e a sua mudança é representada por uma postura que assumimos para nós e os envolvidos na interlocução. Assim, em um mesmo *footing* ocorre um alinhamento quando permitimos a palavra para o outro interlocutor e ficamos na expectativa de ser reingressado como falante no mesmo *footing*. Por essa direção, podemos reconhecer que nos vários turnos de fala pode-se manter o mesmo *footing*.

Para o contexto da sala de aula, esses conhecimentos são importantes por nos fazer entender como ocorrem as interlocuções em situações interacionais do professor/alunos e vice-versa, em eventos de mediação pedagógica que contribuam para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos. Para tanto, “cabe ao professor ou professora, ainda, produzir continuamente metamensagens, que orientam os alunos quanto a forma de se comportarem como interagentes e coprodutores do discurso” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.229).

Isto posto, percebemos que, para o trabalho com a leitura na perspectiva interacionista, o professor precisa produzir metamensagens¹⁷ a fim de situar o aluno. Como peça chave do processo de aprendizagem, o aluno precisa compreender não apenas o que está relacionado às aprendizagens acadêmicas, mas como ele, enquanto participante de uma interação, pode se comportar para ser cooperativo com o processo interacional, de modo que reconheça o enquadre, o turno de fala, e assim possa interagir com o professor e com os colegas, especialmente, para contribuir com a construção do conhecimento.

Por tudo o que foi discutido, podemos concluir, então, que o trabalho com leitura precisa de planejamento e sistematização. É preciso pensar não apenas em um texto para a sala de aula, mas como trabalhar com o texto, de modo que as estratégias de leitura e interacionais sejam planejadas e organizadas com a finalidade de contribuir para a formação leitora e,

¹⁷ Tomamos o exemplo das atividades que ocorrem durante a leitura, quando o professor ou a professora realiza a mediação previamente planejada acerca de determinado texto em estudo. Ao conduzir os alunos a compreenderem o vocabulário, realizar a ampliação das informações, auxiliando-os a realizar inferências por meio de estratégias contextuais e pistas de contextualização próprios da interação face a face, o professor produz metamensagem.

consequentemente, ampliação dos conhecimentos do aluno. Conscientes desse processo, no próximo capítulo apresentamos a metodologia que organiza este estudo.

4 DELINEANDO A METODOLOGIA: OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Este capítulo está organizado em seis seções, delineando a metodologia utilizada, ou seja, as etapas que organizam o percurso investigativo, apresentando os elementos que caracterizam uma pesquisa para atingir os objetivos específicos da investigação. Para tanto, na primeira seção, apresentamos o tipo, a natureza e a abordagem da pesquisa fundamentados nos conhecimentos apresentados por André (2005), Bortoni-Ricardo (2005) e Bortoni-Ricardo (2008); na segunda seção, destacamos o campo de pesquisa, descrevendo a unidade escolar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola e os levantamentos feitos na própria instituição escolar; na terceira seção, discorremos sobre os sujeitos colaboradores e os procedimentos necessários para o trabalho com seres humanos; na quarta seção, abordamos como aconteceu o trabalho de campo para o levantamento e seleção do *corpus*; e na quinta seção, apresentamos os instrumentos e a técnica de pesquisa sob os fundamentos teóricos de Prodanov (2013) e Marconi e Lakatos (2017); na sexta seção, abordamos a categoria e os critérios de análise, indispensáveis para selecionar e analisar o *corpus* da pesquisa.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A evolução do conhecimento humano em todas as áreas resulta da pesquisa científica. Os estudos planejados objetivam, fundamentalmente, contribuir com os conhecimentos que se organizam de forma sistemática por meio de um método para a abordagem de um problema, seguindo critérios de processamento nas informações. Na pesquisa científica, realiza-se a investigação de acordo com normas metodológicas organizadas pela ciência.

A pesquisa aqui apresentada é de natureza etnográfica escolar, pois a comunidade em estudo é a escolar. Este tipo de pesquisa faz uso das técnicas relacionadas à observação, à descrição e à análise de experiências. Assim, a pesquisa dessa natureza envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais e eventos, mantendo com eles um contato direto (André, 2008).

Por esse viés, convém declarar que a pesquisa tem como objeto “[...] a ação/reflexão/ação de sujeitos parceiros, os mediadores têm como procedimento básico a observação participante” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 237). Em vista disso, o etnógrafo faz parceria com os sujeitos colaborativos – professor e alunos – com o intento de se aproximar e

realizar a observação do objeto a ser pesquisado, configurando uma ação que resultará em uma reflexão teórica, que retoma à prática como ação transformadora.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Assim sendo, além de haver o contato do pesquisador com o ambiente e com objeto de estudo, os dados coletados serão entendidos e interpretados.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa foi a sala de aula da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arruda Câmara, localizada à margem da BR 220, S/N – Jardim Rogério, na cidade de Pombal PB. Vejamos a Figura 1 que mostra a Escola, campo de pesquisa.

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Arruda Câmara” foi criada pelo Decreto de lei nº 3266, de 23 de dezembro de 1965, tendo o seu funcionamento autorizado pela resolução nº 370, de 23 de agosto de 1982. O seu reconhecimento público se deu por meio da Resolução nº 190, de 18 de dezembro de 1997.

No que se refere à condição física, a instituição de ensino está instalada em um prédio onde oferece condições adequadas de funcionamento aos serviços administrativos e pedagógicos. A Escola é composta por 20 salas de aulas, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 sala de direção, 01 sala para os professores, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 laboratório de

informática, 01 sala bastante ampla onde funciona os laboratório de Ciências, Física, Química, Matemática e Robótica, 01 pátio com palco, que é um ambiente de recreação e onde acontece eventos de caráter pedagógico e festivo, 02 salas ao lado do palco (camarim), sendo que 01 funciona como almoxarifado e a outra é a sede do Grêmio Livre, 01 área aberta denominada Espaço Leandro Gomes de Barros, que constitui um ambiente para convivência entre os alunos, mas também para o desenvolvimento de atividades curriculares, 01 cozinha e 01 depósito para gêneros alimentícios, 02 depósitos, 04 banheiros coletivos, sendo 02 femininos e 02 masculinos, ambos com acessibilidade para pessoas com deficiência. Dispõe também de estacionamento interno e conta com o Ginásio de Esportes “Dr. Avelino Elias de Queiroga”, onde são desenvolvidas as atividades esportivas e, em situações especiais, realização dos eventos maiores da Escola.

Assim, seguem apresentados nas Figuras 2, 3, 4 e 5, o Espaço Leandro Gomes de Barros, a biblioteca, o laboratório de informática e o pátio com palco da instituição de ensino, respectivamente. A escolha por mostrar esses ambientes têm por finalidade dar visibilidade à grandeza da escola enquanto espaço físico, com condições que favorecem a execução de atividades não apenas na sala de aula, mas em espaços que podem ser organizados para promover encontros de aprendizagens por meio da socialização dos alunos com toda a escola. Nesses espaços acontecem as interações face a face que ampliam o conhecimento de mundo dos alunos e, por sua vez, favorecem leituras mais enriquecedoras.

Figura 2: Espaço Leandro Gomes de Barros



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 3: Biblioteca



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 4: Laboratório de informática



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 5: Pátio com palco



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A EEEFM Arruda Câmara é relativamente bem equipada com recursos tecnológicos que auxiliam as atividades pedagógicas. Conta com telas de retroprojetores, Datashows, Caixas de som amplificadas, microfones, máquina de xerox, notebooks, impressoras, microscópios e utensílios que são usados no laboratório de ciências. Atualmente, foi instalada em cada sala de aula uma televisão de 50 polegadas, que pode ser utilizada como recurso pedagógico durante as aulas.

A Escola oferece o ensino da Educação Básica nas seguintes etapas: Ensino Fundamental II nos turnos vespertino e matutino, Ensino Médio nos turnos vespertino e matutino, 2º Segmento do Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA nos turnos matutino e noturno, Curso de Formação Inicial Continuada – FIC 5º Itinerário de Educação Profissional e Técnica, Educação Especial. Essas duas últimas modalidades funcionam nos turnos vespertino e matutino. Assim, a escola, no ano de 2023, atendeu 897 (oitocentos e noventa e sete) alunos distribuídos nas modalidades anteriormente citadas.

Localizada na área norte da cidade de Pombal, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arruda Câmara tem como clientela, alunos que residem nos bairros que se aproximam de suas imediações, alunos que residem na zona rural e em cidades circunvizinhas. O perfil do alunado da instituição exige um atendimento diferenciado, visto que parte dele depende de transporte escolar e somente pode se deslocar no horário de aula.

Em relação aos profissionais, a escola possui 78 funcionários, distribuídos nas seguintes funções: 01 diretor escolar; 01 vice-diretora e 01 coordenadora pedagógica, 54 professores, 01 secretária escolar, 03 auxiliares administrativos, 04 inspetores escolares, 04 vigilantes, 04 merendeiras, 04 auxiliares de serviços gerais e 02 cuidadoras.

Entre os professores que exercem a docência na escola, 09 são professores de Língua Portuguesa, dos quais 04 possuem o título de mestre, 01 é mestranda e os demais possuem o título de especialista. A professora colaboradora desta pesquisa possui graduação em Letras do ano de 1989 e Especialização em Tecnologia Educacional. Atua na docência desde o ano de 1994 e tem contribuído com a educação básica de forma significativa, pois a sua prática está pautada no compromisso com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, por meio de ações que favorecem o letramento e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Atualmente, leciona em turmas de 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental no turno vespertino.

4.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, houve a colaboração de sujeitos parceiros: 01 professor e 30 alunos de uma turma de 9º Ano que funcionou no turno vespertino da escola já mencionada. Ao todo foram 31 sujeitos colaboradores. Os alunos pertenciam a uma faixa etária entre 14 e 15 anos. Nessa direção, por se tratar de um estudo que envolveu seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG, Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, que regulamentam a pesquisa com sujeitos sociais e obteve aprovação com Parecer Consubstanciado em anexo (ANEXO A).

É importante pontuar que a escolha da turma foi realizada considerando, em primeiro lugar, as diretrizes delineadas no edital que regulou o certame de seleção para a entrada no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. O principal objetivo da seleção foi a capacitação de professores de Língua Portuguesa para desempenhar suas funções no Ensino Fundamental. Em segundo lugar, os alunos da turma escolhida se encontravam em uma fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o que implica a necessidade de um nível de leitura mais avançado.

A pesquisa não ofereceu procedimentos que pusessem em risco a integridade física e/ou psicológica dos colaboradores, embora pudesse oferecer um risco mínimo comum a investigações face a face, a exemplo de constrangimento dos colaboradores ao serem observados, filmados e suas falas gravadas. Como forma de minimizar esses riscos, foi esclarecido que assinariam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor) e o Termo de Assentimento Menor (aluno), o que garantiu aos mesmos, o direito de em qualquer momento, desistir de sua participação sem quaisquer prejuízos ou constrangimentos. Desse

modo, a participação foi esclarecida e voluntária, de modo que asseguramos o compromisso com o sigilo da identidade dos colaboradores, e esclarecemos que, se fosse necessário fazer referências, aconteceria por uma codificação a ser elaborada *a posteriori*.

Para realizarmos a análise do *corpus*, mantendo assegurado o sigilo da identidade dos sujeitos colaboradores, codificamos seus nomes da seguinte forma: P para representar o professor colaborador da pesquisa, os termos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, ..., A20 para distinguir as falas dos discentes durante os processos de interação e AS para identificar a fala de muitos alunos ao mesmo tempo.

4.4 O TRABALHO DE CAMPO: LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DO *CORPUS*

Para o levantamento do *corpus*, foram observadas e gravadas 5h/aulas de leitura. Para tanto, no dia 25 de julho de 2022 foi realizado um encontro com a gestora da escola, momento em que foi apresentada a proposta da pesquisa que recebeu autorização em concordância com o Termo de Anuência. Em seguida, aconteceu também um encontro com a professora colaboradora, no dia 27 de julho de 2022, momento em que houve uma explanação do desenvolvimento da pesquisa.

Depois, o primeiro encontro para observação e gravação das aulas aconteceu no dia 05 de outubro de 2022. Inicialmente, observamos e gravamos uma aula de 45 minutos, quando foi trabalhado o texto *Onde já se viu?* de Tatiana Belinky. Foi feita uma leitura compartilhada pelos alunos, em voz alta, em seguida a professora explicou do que o texto se tratava, qual o gênero textual e fez questionamentos aos alunos que verbalizaram os pensamentos sobre o que entenderam do texto.

Logo após esse encontro, agendamos a gravação de duas aulas de 45 minutos cada uma, para o dia 11 de outubro de 2022. Durante as duas aulas, foram trabalhados textos projetados em um aparelho de televisão e os alunos realizaram a leitura para desenvolvimento da aprendizagem a partir do descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). A professora dividiu a turma em duas equipes. Cada texto apresentava um comando com alternativas de respostas. Então, para cada texto, um aluno de cada equipe realizava a leitura e os colegas respondiam, tudo mediado pela professora.

Em seguida, combinamos a observação e gravação de mais duas aulas para o dia 25 de outubro de 2022. Durante as aulas, foi trabalhado o *Conto: O problema dos 35 camelos* de

Malba Tahan. Inicialmente, foi feita uma leitura compartilhada pelos alunos e depois a professora fez questionamentos sobre o texto, conduzindo os alunos a participarem das discussões sobre o texto.

Após a observação e filmagem das aulas, foi iniciada a transcrição das falas dos participantes da pesquisa. Para o processo de transcrição, seguimos as convenções estabelecidas por Marcuschi (2003) que estão descritas no Quadro 3.

Quadro 3: Sinais para transcrição de conversação

Sinal de transcrição	Indicação de uso
[[Falas simultâneas (quando dois falantes começam a falar ao mesmo tempo).
[Sobreposição de vozes (as falas se tornam concomitantes a partir de um determinado momento do turno).
(+)	Pausas curtas nas falas.
::)	Prolongamento de vogais
(/)	Truncamentos bruscos (quando um falante interrompe abruptamente a unidade, ou quando alguém é interrompido pelo interlocutor de forma brusca).
(())	Comentários feitos pelo analista.
Palavra ou sílaba em MAIÚSCULA	Ênfase mais forte do que a pronúncia habitual das sílabas ou palavras.

Fonte: (Marcuschi, 2003)

O universo da pesquisa se constituiu por 5 (cinco) horas/aulas gravadas. Cada aula teve a duração de 45 minutos. Para a composição do *corpus* foram selecionados 22 minutos da aula 1; 22 minutos da aula 2; 23 minutos da aula 3; 19 minutos da aula 4; e 10 minutos da aula 5. A transcrição dos discursos, que ocorreram durante o período selecionado para cada aula, compreendeu o *corpus* para análise. Para o desenvolvimento da análise, foram considerados os trechos das aulas de leitura que mais contribuíram para alcançar os objetivos da pesquisa, considerando os critérios de análise estabelecidos.

4.5 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS E TÉCNICA DE PESQUISA

Em consonância com os objetivos da pesquisa, adotamos como técnica para a geração de dados, a observação sistemática e a filmagem, com posterior transcrição. “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em

examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (Marconi e Lakatos, 2017). Numa pesquisa científica, a técnica é “o conjunto de preceitos ou processos utilizados por uma ciência ou arte” (Prodanov, 2013, p. 103).

A filmagem foi necessária em razão de que não só o discurso verbal era importante, mas os recursos extralinguísticos também, uma vez que nos propomos trabalhar com as categorias cinésicas e proxêmicas das pistas extralinguísticas. Dessa forma, a filmagem favoreceu o levantamento das pistas linguísticas e extralinguísticas.

Nesse contexto, o pesquisador se utiliza de uma técnica quando tem a finalidade de descrever os fenômenos de forma precisa e, portanto, necessita elaborar um plano para a organização e o registro das informações, sendo necessário utilizar instrumentos para a geração de dados (Prodanov, 2013). Esses instrumentos são as ferramentas que serão utilizadas durante a coleta e levantamento do *corpus*, bem como para o tratamento das informações.

Como instrumentos de pesquisa, elaboramos uma ficha de sistematização dos dados para organizar a seleção do *corpus*. Esse instrumento (APÊNDICE A) foi usado para a organização e seleção das categorias de análise, as pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas e suas subcategorias denominadas prosódicas, proxêmicas e cinésicas. A utilização desse instrumento foi importante na pesquisa, pois foi possível registrar e organizar os dados selecionados o que facilitou a compreensão e a análise.

O recurso material utilizado como apoio para o levantamento do *corpus* foi um aparelho celular Smartphone Motorola One Fusion 128GB, com tela 6.5” para a gravação e filmagem dos eventos de leitura observados. O uso desta ferramenta, para a coleta do *corpus*, se justifica por ser um aparelho que tem câmera de qualidade, adequado para capturar vídeos com áudio e dispensa dispositivo adicional para fins de gravação e filmagem.

4.6 CATEGORIAS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Para definirmos as categorias de análise, foi necessário considerar a teoria para identificarmos os elementos específicos a serem examinados. Além disso, essas categorias precisavam estar estreitamente relacionadas com os objetivos da pesquisa, garantindo uma abordagem coesa e alinhada com o propósito do estudo.

As categorias de análise foram as pistas de contextualização agrupadas nas categorias linguísticas e extralinguísticas; estas, organizadas em subcategorias denominadas prosódicas,

proxêmicas e cinésicas. Assim, analisamos as que efetivamente adjuvaram na construção de sentidos dos textos trabalhados nos eventos de leitura.

Os critérios de análise foram organizados *a priori* com base nos questionamentos: durante os eventos de leitura, o professor utilizou pistas de contextualização? Quais foram as pistas de contextualização usadas? As pistas utilizadas foram eficientes para a produção de sentidos do texto trabalhado? *A posteriori*, sentimos a necessidade de agregarmos outros critérios, a saber: as pistas de contextualização configuraram como estratégias de mediação? Outras estratégias de leitura, além dessas, foram utilizadas nesses eventos? Com o olhar voltado a estes direcionamentos, dedicamos o próximo capítulo à análise dos dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se organiza em uma seção destinada à análise da mediação em eventos de leitura. Com base nas reflexões apresentadas por Bortoni Ricardo (2005), Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), Tannen; Wallat ([1987] 2002), Ribeiro; Garcez (2002), Vygotsky (1991), Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), Solé (1998), analisamos o *corpus* constituído pelas transcrições das aulas de leitura que foram observadas e filmadas. A análise tem por finalidade atingir o segundo e o terceiro objetivos específicos da pesquisa: identificar e descrever estratégias de leitura e pistas de contextualização que emergem nos eventos de leitura observados e verificar se os processos de mediação nos eventos de leitura em sala de aula agregam estratégias relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno.

Com esse propósito, procedemos a análise das 05 (cinco) aulas de Língua Portuguesa, mais precisamente, destinadas à leitura em sala de aula do 9º Ano do Ensino Fundamental, no intuito de compreendermos como ocorrem os processos de mediação pedagógica durante os eventos de leitura e verificarmos se foram utilizadas as pistas de contextualização, observando se tais pistas constituíram estratégias que facilitaram a produção de sentido do texto em estudo.

5.1 ANÁLISE DA MEDIAÇÃO DOCENTE EM EVENTOS DE LEITURA

De acordo com os critérios elaborados para a análise e de posse dos conhecimentos sobre as categorias de análise, que são as pistas de contextualização, procedemos a análise do *corpus* com a finalidade de identificar se, durante os eventos de leitura, foram utilizadas as pistas de contextualização e analisar as contribuições oferecidas por essas pistas para a formação leitora do aluno.

Na aula 1, P utilizou o texto *Onde já se viu?* de Tatiana Belinky com o propósito de discutir o gênero textual crônica e fazer reflexões sobre o texto. P iniciou sua aula já solicitando a leitura de parágrafos do texto com a ausência de atividades de antecipação à leitura. Em vista disso, justificamos a importância da preparação prévia do contexto da leitura e da realização de previsões, observando o título do texto. Isso pode tornar o evento de leitura bem-sucedido. Para Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 50 e 51), “a preparação prévia para a leitura de qualquer texto em sala de aula é essencial. [...] Na contextualização, o professor pode instigar o aluno a falar sobre o tema a ser lido e verificar sobre o tema.” P faz uma breve preparação. Vejamos:

P: bom dia!
 AS: bom dia!
 P: prestem atenção. eu vou pedir aqui a::: aos alunos. cada um vai ler um parágrafo, *né?* vamos fazer uma leitura compartilhada, *tá certo?* então começando por A1 (+) aqui então (incompreensível) ((sinaliza apontando para A1 iniciar a leitura))

Pelo excerto, podemos comprovar que P solicitou que os alunos realizassem uma leitura compartilhada, situando os alunos no enquadre da aula sobre a atividade de leitura. Percebemos que P situa seus alunos para a realização de uma leitura que é o enquadre da aula. “A noção interativa de enquadre, então, refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada [...]” (Tannen; Wallat, [1987] 2002, p.189). Logo, na interação de P com os alunos, ficou clara qual atividade seria desenvolvida. Além do mais, para organizar a atividade, P usa uma pista de contextualização não verbal quando, com o dedo indicador, aponta para o aluno que deve iniciar a leitura, como registra a Figura 6.

Figura 6: Pista de contextualização não verbal



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Pudemos observar que A1 interpretou o pedido de P e cooperou com a interação, decodificando o parágrafo indicado e atendendo à condição *sine qua non* para a leitura autônoma do texto verbal. À vista disso, compreendemos que as pistas de contextualização nos dizeres de Bortoni-Ricardo (2005, p. 227) “são balizas de natureza verbal ou não verbal, que também ajudam o ouvinte a interpretar os enunciados [...] preservando o caráter cooperativo e co-construído da interação.”

Segue, pois, a realização de leitura compartilhada. A1 faz a leitura do primeiro parágrafo, em seguida, P realiza a leitura do segundo parágrafo, A2 e A3 leem, respectivamente, o terceiro e o quarto parágrafo.

A1: ONde já se viu? uma tarde de inverno, estava eu *lá*, na rua barão de itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. não consigo passar por uma sem entrar para fuçar nos meios dos livros. desde que eu tinha quatro anos de idade o que já faz muito tempo. livro pra mim é a coisa mais gostosa do mundo. a gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. um livro é sempre uma aventura. vale a pena tentar. (4.0) pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente senti que alguém me puxava pela manga. olhei para baixo e vi um menino um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. uma dessas crianças que andam largadas pelas ruas da cidade, pedindo esmola. ou, no melhor dos casos, vendendo colchetes ou dropes, essas coisas. eu já ia abrindo a bol a bolsa para livrar-me logo dele, quando o garoto disse. ((lendo))

P: escuta dona (+) escuta dona. naquele tempo ninguém chamava a gente de tia, tia era era só a irmã do pai ou da mãe. o quê?? perguntei. o que você quer? eu dona? (+) me compra um livro, disse ele baixinho meio com medo. dizer que fiquei surpresa é pouco. o jeito do menino era de quem precisava é de comida, de roupa. isso sim. duvidei (+) do que ouvira. ((lendo))

A2: você não prefere algum dinheiro? (+) perguntei. não dona, disse o garoto mais animado olhando-me agora bem nos olhos. eu queria um livro, me compra um livro? meu coração começou a bater mais forte. escolha o livro que você quer, que você quiser falei. as pessoas na livraria começaram a observar a cena, incrédula e curiosas. o menino já estava junto à prateleira procurando examinando ora um livro, ora outro, todo excitado. um vendedor se aproximou meio desconfiado com cara de querê de querer intervir. ((lendo))

A3: deixe o menino escolher o livro, falei. eu pago'. as pessoas em volta me olhavam admiradas. onde já se viu alguém comprar um livro para um molequinho maltrapilho maltrapilho daqueles? pois vou lhes contar foi exatamente o que se viu naquela tarde, naquela livraria. o menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. (+) MAS me lembro bem da emoção (incompreensível) lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilhando ao me dizer (+) obrigado dona (+) antes de sair em disparada, abraçando o livro apertado ao peito. ((lendo))

A4: quanto aos meus próprios olhos (+) estes se embaçaram (+) estranhamente, quando pensei comigo. tanta criança rica não sabe o que perde não lendo e este menino pobre (+) que certamente não era um pobre menino sabe o valor que tem essa maravilha que se chama livro. isso acontece há vários anos. (+) bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino. ((lendo))

É possível observar a desenvoltura dos alunos ao decodificarem o texto em voz alta. Bortoni-Ricardo *et al.* (2005) orienta que para formar um bom leitor são necessários muitos cuidados, mas em primeiro lugar a decodificação precisa ser realizada correta e fluentemente, o que se converte na porta de entrada para a compreensão leitora. Por este ângulo, verificamos que os alunos que realizaram a leitura oral apresentam eficiência em reconhecer palavras e realizam uma decodificação eficaz, o limiar da competência leitora.

Após a realização da leitura, P inicia o turno de fala afirmando que o texto em estudo é uma crônica. Segue com uma pergunta e usa de uma estratégia pós-leitura, quando pergunta: “você sabem o que é uma crônica?” e indica as suas características informando que é um gênero textual curto e com poucas personagens. Entendemos que esse momento seria oportuno para os alunos verbalizarem o pensamento por meio de questionamentos acerca do gênero como: Além dessas características citadas, quais outras vocês sabem sobre esse gênero? Que temas são abordados na crônica? Com relação à linguagem, adota-se linguagem formal ou coloquial? Quanto à estrutura da crônica, o que podemos dizer? Porém, de imediato, P

continuou e informou aos alunos que pretendia realizar uma reflexão sobre o texto, situando-os no enquadre da aula.

P: bom' esse TEXto *né?* é uma crônica, *né?* vocês sabem o que é uma crônica? é um (gênero) (+) é:: textual, *né?* curto' *né?* E (+) com poucas personagens, certo? é::: (+) então eu gostaria aqui que vocês, *né?* tivessem aqui, *né?* uma uma reflexão sobre esse texto (+) *né?* se alguém entendeu alguma coisa sobre esse texto. (+) é, A5 você ouviu a leitura do texto? (aproximando-se e com o olhar voltado para A5)

A5: (incompreensível) ouvi' da metade pro final, P (+) a leitura do texto

P: você, A1. (2.5) você, é:: entendeu o quê sobre essa leitura?

A1: (incompreensível)

P: fale mais alto um pouquinho.

A1: eu acho que (incompreensível) *tava* procurando conhecimento

P: *tava* procurando conhecimento *né?* A4, você entendeu? o que você entendeu (+) aqui? qual é a CRítica aqui? olha, olha (incompreensível) quando ele diz assim (+) é:: (+) o quê''? perguntei, que você quer? eu dona? me compra um livro. disse ele baixinho meio com medo, *né?* por que se? (+) por que esse medo? (+) ele *tava* com medo do quê? (+) hein? ((gesticula com as mãos))

Ao falar com A5, P usa as pistas de contextualização não verbais transmitidas pelos traços cinésicos e proxêmicos, quando direciona o olhar e se aproxima de A5, conduzindo o aluno a interpretar e compreender a pergunta, cooperando com a interação, como mostra a figura 7.

Figura 7: Pistas de contextualização não verbais: traços cinésicos e proxêmicos



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No entanto, A5 não responde o que entendeu sobre o texto. Para este momento, entendemos que teria sido uma boa oportunidade de P questionar A5, conduzindo-o a verbalizar o seu entendimento. Mas, quase que imediatamente, P passa a indagar A1 e pergunta o que a aluna entendeu sobre a leitura. A1 fala baixo e P pede que fale mais alto, referente à altura e

intensidade da voz, para que ocorra a comunicação. Logo, A1 coopera com a comunicação e responde à pergunta realizada por P que ratifica a resposta de A1.

Quando P solicita que A1 fale mais alto, entendemos que P usa de uma pista linguística que sugere a mudança de estilo do aluno ao assumir um turno de fala, pois o tom de voz deve se elevar. Por ser assim, Bortoni-Ricardo (2005, p. 203) afirma que o aluno ao “assumir o piso [...] deve alternar seu estilo, para um estilo monitorado, marcado pelo tom mais alto e por um maior grau de atenção e planejamento”.

Percebemos, pois, que as pistas de contextualização associadas aos enunciados linguísticos produzidos durante a aula, constituem elementos importantes de andaimagem, uma vez que conduz o aluno num percurso que, a partir do que ele já conhece, chega-se ao que ele desconhece. Para esse entendimento, estamos amparados no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, defendido por Vygotsky (1991). Segundo o autor, existe uma diferença entre o que o sujeito já domina sozinho, caracterizado como nível de desenvolvimento real, e o que ainda não consegue dominar, pois precisa do auxílio de alguém para realizar, caracterizado como nível de desenvolvimento potencial.

P questiona os alunos, de modo que são conduzidos ao desenvolvimento da compreensão leitora, buscando por meio da interação, mediar o aluno a interagir com o texto quando pergunta “ele tava com medo do quê?” Nesse momento, P faz uso de estratégias de mediação e auxilia o aluno a verbalizar os pensamentos, colaborando para a construção de andaimes. Podemos perceber também que P realiza pausas durante a realização dos questionamentos, possivelmente com a intenção de chamar a atenção do aluno para a pergunta que está sendo realizada. As breves interrupções no fluxo da fala são pistas paralinguísticas que emergem juntas com as pistas linguísticas e acrescentam significados à comunicação. Identificamos também que, ao realizar as intervenções, P usa marcadores da oralidade com muita frequência, a exemplo de *né*, *hein*, *tá*.

O marcador *né* com entonação de pergunta além de buscar uma aceitação para o que está sendo dito, busca também uma confirmação em relação ao dito. O marcador *hein* solicita um envolvimento na interação e P espera uma resposta dos alunos. O marcador *tá*, além de promover ênfase à informação dita, requisita apoio ao que foi dito.

A6: (incompreensível)

P: hein’? ((olhar direcionado aos alunos))

A6: achando que a mulher (incompreensível)

P: você achava achava que a mulher não queria aju/ é comprar o *né*? ajudar *né*? não ia *num* ia comprar o livro não ia comprar o livro. é:: (+) A7. (+) o que você acha que você acha quando disse que ele encontrou, que ele teve, *né*? ele disse baixinho. dona’, compra um livro *pra* mim, *né*? mas ele disse

com' com medo, né? ele (incompreensível) medo. (+) o que *cê* acha? se/ ((caminha na sala, gesticula com as mãos, direciona o olhar e se aproxima do aluno))

A7: (incompreensível)

P: *hein?* será que era isso? isso conta medo (+) ou não, (+) *né?* (2.0) eu acho que ele deve ter pensAdo mais ou menos assim, *né?* você já pensou? eu professora (+) *né?* um menino de rua *né?* é::, pedir ALgo *pra* alguém que eu não conheço, (+) *né?* eu acho que ele ficou com esse receio e de pensAR também que está incomodando a senhora, a narradora, não é verDAde? então ele ficou com medo' e saiu (+) com medo é:: de *tá* incomodando (+) a a narradora, *né?* então' quando ele viu o livro, ele ficou se/ será que estou incomodando, *tá?* uma crítica também que ele faz aqui nesse texto, *né?* as pessoas estavam, *né?* por que você acha que as pessoas estavam olhando *pra* ela *praquela* cena (incompreensível) a narradora mandou que a /crianÇA, o menino é ficasse? é:: fosse escolher os livros. e ele entra na livraria e começou a procurar o livro e (+) os funcionários todos é:: ((alguém chega na sala)) (5.0) então, ele ele como ele é:: ((fecha a porta)) (4.0) então como como ele ele mergulhou na livraria e a senhora', a narradora, só observando ele escolher o livro. umas pessoas, os funcionários, todos se voltaram *praquela* cena, por que'? por que que esse esse esses funcionários ficaram curio::sos (+) é:: com essa cena? por que'? ((Circula na sala, com o olhar direcionado aos alunos, gesticula com as mãos))

A4: porque não é uma coisa normal de se vê.

P: porque o quê? ((caminha em direção e se aproxima de A4))

A4: não é uma coisa normal de se vê.

P: não é uma coisa normal de se VÊ? (+) É? quem mais fala? (+) você, A8. alguma coisa? ela falOU que não é uma coisa normal de se vê, *né?* aquela cena, aquela atitude da narradora. muito bem, A4! (2.0) então, realmente não é uma cena normal de se vê, como diz A4, *né?* é uma atitude, *né?* um menino pobre, *né?* é, vendendo um livro. quantas' crianças rica não tem, *né?* é:: é:: um poder social e financeiro bom', *né?* e não/ *nem tá nem aí pra* leitura, *né* verDAde? quando a criança, *né?* é:: é:: de ruA *né?* que vendia é:: é:: DROps na rua, *né?* que eles tem (incompreensível) naquela caixinha, vender drops e outras coisas, balinhas *né?* ele se interessar por leitura, *né* verdade? isso é um exemplo *pras* que tem condição de comprar livro, (+) *né?* (+) e também' começar a ler. então, ele faz um (incompreensível) aqui também. e tem também no texto uma uma parte uma uma parte aqui do do (+) é:: do texto que diz assim. TANTA criança rica não sabe o que quer, LEM/ não lembro que este menino pobre que certamente é:: não era o pobre menino. sabe o valOR que tem esta maravilha que se chama livro ((lendo)) *né?* então, a crítica que se refere a que? ao FAto de que há crianÇAS, *né?* que tem o poder é:: (+) uma condição social, financeira MUIto boa, *né?* mas nem por isso, ele procura, *né?* é:: fazer uma leitura, comprar um livro, *né?* então foi uma atitude'. (+) por isso, que o dono da livraria e os funcionários, *né?* acharam uma atitude estranha, *né* verDAde? e:: (+) (incompreensível) isso aconteceu há VÁrios anos. bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino. ((lendo um trecho do texto)) então, NESTe finalzinho aqui nós poderíamos podíamos escrever um texto faLANDO, *né?* o final desse texto, (+) *né?* criando outra outra história, *né?* falando (+) de COmo de como a conheceu, *né?* cadê esse menino? onde é que ele está, *né?* ele quer saber. ele não sabe. ele só sabe que apareceu, mas não sabe o final da história, do que aconteceu com esse menino. por isso, que ele/ que aqui no final tem reticências. porque a hisTÓRIA, (+) *né?* continua, vocês podiam é:: escrever, *né?* dizendo como (incompreensível)/ é:: escrevendo uma produção textual como' terminou essa história, *tá?* então nós temos agora o quê? então nós temos agora o quê? nós temos uma uma:: uma::s uma:: interpretação sobre o texto aqui. e algumas questões que eu coloquei é:: primeira questão diz assim. o texto que você acabou de LÊ é uma crô::nica. ((lendo)) já falei que crônica é um texto curto, *né?* com poucas persoNAGens, *né?* é:: é:: é um algo/ é:: sobre o FAto do cotidiano das pessoas', *né?* (+) é:: pode ser real' ou imaginário', *tá?* então aqui (+) é:: que fato inusitado acontece? marque a alternativa correta. o texto que você ler/ que acabou de ler é uma crônica. que fato' inusitado acontece? MARque a alternativa correta. letra A, o fato de uma narradora ir à livraria ((lendo o enunciado da questão)) é essa?

A6: não.

P: é:: o fato de um menino, de aparência pobre, pedir um livro ao invés de uma esmola? ((lendo))

A6: sim

A9: sim

P consegue administrar os turnos de fala, o que favorece a compreensão das discussões e, conseqüentemente, a mediação se torna significativa. No entanto, percebemos pouca participação dos alunos no momento de responder aos questionamentos de P. Por isso, P se esforça para que os alunos compreendam o texto.

Ainda sobre as discussões em torno da leitura realizada, P sugere que os alunos podiam continuar com a compreensão da história, de saber sobre o menino, personagem na história, indicando a possibilidade de dar continuidade à história. “então, NESte finalzinho aqui nós poderíamos podíamos escrever um texto faLANDO, né? o final desse texto, (+) né?” P sugere aos alunos, o desenvolvimento de ideias usando a imaginação criativa. “cadê esse menino? onde é que ele está, né? [...] vocês podiam é:: escrever, né? dizendo como (incompreensível)/ é:: escrevendo uma produção textual como ‘ terminou essa história, tá?”

Mas essa foi apenas uma sugestão de atividade que P fez. A atividade poderia ter sido executada pelos alunos, pois esse momento seria favorável ao seu desenvolvimento. Defendemos também o espaço ao diálogo, que seria necessário para os alunos verbalizarem os seus entendimentos e apresentarem seus argumentos, uma vez que a comunicação em sala de aula está relacionada à aprendizagem, pois é marcada pelas características próprias da escola enquanto domínio social e pelos papéis que professor e aluno desempenham nesse espaço. Deprendemos que a administração da interação cabe ao

[...] professor (ou professora), considerando que ele/ela detém responsabilidade, na condição de membro mais experiente na díade professor-aluno. Nesta condição cabe a ele (ou a ela) facilitar ao aluno a zona de transposição da zona de conhecimento proximal para nos valermos do conhecido conceito vygotskyano sobre a construção da aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 228).

No momento seguinte, P situa outro enquadre da aula: o desenvolvimento de uma atividade de interpretação do texto “nós temos uma uma:: uma::s uma:: interpretação sobre o texto aqui. e algumas questões que eu coloquei”. Depois P inicia lendo as questões e os alunos respondem oralmente. Ao conduzir o desenvolvimento da atividade, P convoca os alunos também a realizarem a leitura das questões. Vejamos:

P: PRÓxima, (+) segunda questão é:: em não CONSIGO passar por UMA (1.8) sem entrar para fuÇAR no meio dos livros. é:: QUAL o sentido da palavra em destaque, no contexto? ((lendo)) aqui não tá, né? num tá grifado, né? é:: mas não está em destaque’ porque eu esqueci de de passar o tracinho, né? de sublinhar. então vocês sabem o significado da palavra fuÇAR? é pegar, é vivenciAR, é remexER ou perder?

A10: remexer?

A11: remexer.

P: remexer, *né?* então vá marcando. a narradora/ TRÊS, a narradora afirma que: (+) Livro é a a coisa mais gostosa do mundo (+). VOCÊ CONCORDA COM ESSA AFIRMAÇÃO? justifique sua resposta. ((lendo, caminha na sala de aula. Olha para os alunos e aguarda resposta))

A4: sim, porque:: (+) é uma forma de (incompreensível)

P: sim, porque é uma FORMA de adquirir conhecimentos? você. (incompreensível) vamo (incompreensível) é::

A7: porque é uma forma de adquirir conhecimentos.

P: uma forma de adquirir conhecimento::s. você, sua resposta? ((direciona o olhar e sinaliza com a mão para A1))

A1: sim, é uma via (incompreensível).

P: certo, (+) vamos para a quarta questão? retire do texto (+) fragmentos que comprovam o gosto pela leitura da narradora ((lendo o enunciado da questão)) (3.0) tem *ai* no texto? *vamo* olhar, (+) vamos olhar', vamos *ai* (verificando) o texto onde ela diz aqui desde que eu tinha quatro anos de idade o que JÁ (+) faz muito tempo LIVRO para mim ((lendo))

AS: para mim

P: é a coisa mais gostosa do mundo. por que será que é mais gostosa do mundo? (+) porque a gente viaja na imaginação. a gente é:: é:: às vezes, a gente se sente lá naquele lugar, (+) *né?* a gente está aqui, mas a gente visita, *né?* porque a gente faz uma *viage*:: *né?* na nossa imaginação, por isso que o livro é tão gostoso (+) de ler, *né?* (+) é:: então é isso. a outra questão, vamos *lá?* (6.5) quinta questão, quais as características são apresentada para o garoto (+) que lhe puxô:: a manga da (+) blusa? (3.0) LETRA A, bonito, sujo e faminto? letra B, sujo, inteligente e maltrapilho? letra C, sujo, faminto e animado? letra D, magrelo, sujinho, e roupa esfarrapada e pé no chão. ((lendo))

A10: letra d

A9: letra d

P: LETRA?

AS: D

P: é isso *MERmo* (+) *bora LÁ?* quem mais colocou? (+) você colocou qual'? ((caminha entre os alunos)) hein, minha gente? (alguém) essas são as características do menino, *né?* então, as características são magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. ((lendo)) (+) A número seis, vamos *lá* A8. dá pra você ler pra mim, A8? a questão/ ((sinaliza com a mão e direciona o olhar para A8))

A8: eu?

P: você, (+) A8. eu chamo (incompreensível). (desculpa)

A8: biografia. ((lendo))

P: NÃO, as/ a sexta questão que ainda falta, viu?

A8: a narradora da história estava concentrada vendo e escolhendo livros quando algo aconteceu. assinale a alternativa que apresenta o fato que mudou o dia dela. letra a, a narradora encontrou um livro maravilhoso? letra b, a narradora comprou um livro de aventura? letra c, a narradora encontrou uma velha amiga? letra d, a narradora foi abordada por um menino? ((lendo))

P: qual seria a alternativa correta? ((caminha pela sala de aula))

A4: letra d.

P: LETRA?

A4: [d

A6: [d

Percebemos que, durante a realização da atividade, P está atenta à participação dos alunos e realiza a leitura da questão 03 “a narradora afirma que: (+) Livro é a a coisa mais gostosa do mundo (+). VOCÊ CONCORDA COM ESSA AFIRMAÇÃO?”. P eleva a entonação da voz, isto é, usa um traço prosódico para motivar a interação quando realiza a pergunta. A4, A7 e A1 respondem e P concorda com as respostas apresentadas. Uma excelente

oportunidade de trabalhar com a exploração do sentido das palavras no contexto, solicitando dos alunos que formassem enunciados com a palavra *gostosa*, por exemplo. Da mesma forma, utilizando outras palavras, previamente planejadas para fazer o aluno compreender que, de acordo com o contexto de uso, as palavras ganham significados diferentes. Em seguida, P esclarece, com base na questão seguinte, porque o livro é a coisa mais gostosa do mundo, explicando que é “porque a gente viaja na imaginação”. Entendemos que seria oportuno também para este momento, ampliar o diálogo acerca dos efeitos da leitura para o aluno/leitor, como forma de incentivar os alunos a realizarem leitura e de promover o debate sobre a importância do livro para a aquisição dos conhecimentos, o que ampliaria a discussão da palavra *gostosa* no contexto.

No entanto, é visível que, durante a realização da atividade, ocorreram as pistas de contextualização verbais, construídas pela tonicidade e pelo ritmo da voz, caracterizados como traços prosódicos; e pistas de contextualização não verbais, construídas nos olhares direcionados de P para os alunos como forma de solicitar a participação deles no evento, assim como pela aproximação que P mantém com os alunos, os quais se caracterizam por traços cinésicos e proxêmicos.

Nessa direção, pela análise da aula, percebemos que o texto foi recontextualizado por P que conduziu os alunos a uma compreensão significativa. As pistas de contextualização que foram utilizadas durante a aula, surgiram na interação de P com os alunos, colaboraram com a produção de sentidos e contribuíram para a construção da compreensão global do texto. No entanto, em alguns momentos, a interação dos alunos com P fica comprometida, pois é necessário espaço entre os turnos de fala para que tenha interação.

Nas aulas 2 e 3, P utilizou um televisor para projetar os textos. Durante as aulas, os alunos realizaram as leituras de variados gêneros textuais com o objetivo de desenvolver a aprendizagem com base no descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB: D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Para tanto, no momento inicial, P situa os alunos no enquadre da aula, informando-os do que iria acontecer. Para tornar essa atividade mais dinâmica, P dividiu a turma em duas equipes. Um aluno de cada equipe era responsável por fazer a leitura oral do texto, enquanto os colegas respondiam às perguntas. Cada questão estava composta por um texto, um comando e quatro alternativas para respostas.

P diz: “então vamos *lá*. PESSOAL, PRESTE ATENÇÃO, então então *vamo* vamos vamos dividir (aqui as) duas equipes, *tá?* (+) um e dois. (+) é:: vou perguntar (incompreensível)

a gente vai fazer a leitura e a interpretação. aliás vocês vão fazer a leitura' e responder. (+) e:: se vocês responderem CERto, a pontuação vai pra vocês. se se não responder, vou perguntar às duas equipes ao mesmo tempo, *tá?* então vamos *lá*. é é o (incompreensível)” Ao explicar como seria a participação dos alunos durante a aula, P estabelece a estrutura participativa para o evento de leitura. A “estrutura participativa é a forma como a integração é organizada em sala de aula, com base em algumas normas tácitas que distribuem deveres e direitos” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 239).

Quando P estabelece a estrutura de participação para a aula, P quer garantir a participação ativa dos alunos. Essa estratégia colabora com a construção da aprendizagem e constitui-se em uma pista de contextualização cuja finalidade é estimular os alunos a manter o foco e atenção na aula de forma colaborativa.

No início da aula, P realiza um comentário sobre a habilidade que o descritor em estudo pode avaliar e nos faz deduzir que, na sua concepção, textos multissemióticos são apenas aqueles constituídos com linguagens verbal e não verbal. Isso se comprova quando P diz: “por meio desse (+) descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utiliza a linguagem verbAL e não verbal, textos multissemióticos¹⁸, *né?*” Essa afirmação da classificação dos textos como multissemióticos é norteadada pela BNCC (2018).

Vejam os:

P: bom dia!

AS: bom dia!

[...]

P: então vamos aqui. interpretar textos' com o auxílio de material gráfico diversOS propagandas, quadrinhos, fotos e etc. ((lendo slide)) (3.0) ah gente, como é que eu vou passar aqui?

[...]

P: então vamos *lá*. PESSOAL, PRESTE ATENÇÃO, então então *vamo* vamos vamos dividir (aqui as) duas equipes, *tá?* (+) um e dois. (+) é:: vou perguntar (incompreensível) a gente vai fazer a leitura e a interpretação. aliás vocês vão fazer a leitura' e responder. (+) e:: se vocês responderem CERto, a pontuação vai pra vocês. se se não responder, vou perguntar às duas equipes ao mesmo tempo, *tá?* então vamos *lá*. é é o (incompreensível)

AS: (incompreensível)

P: pronto, pode começAR?

A3: [pode

A4: [pode ir, professora.

P: te vira pra *cá*, rapazinho *ai*. (+) então vamos *lá*.

[...]

P: então aqui tem/ temos um textinho, num é? pronto, vamos aqui. por meio desse (+) descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utiliza a linguagem verbAL e não verbal textos multissemióticos, *né?* que é (+) é:: (2.5) a visão, *né?* E::SSA habiliDAde pode ser avaliada por

¹⁸ Sobre a ideia de textos multissemióticos, apresentamos uma explicação na seção 3.2 *O ensino de leitura de acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC*, p. 47-48.

meio de textos compostos por gráfico/ compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas e charge. Por exemplo, é dado um texto não verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o conhecimento da relação entre a ilustração (+) e o texto ((baixa a voz)) ((lendo o slide)) *tá?* então vamos aqui (5.5) então aqui nós temoS' (4.5) atividade de interpretação. ((lendo o slide)) (+) *tá* tudo certo não. como que eu vou ler isso aqui? se *tá* com a (incompreensível).

A1: (incompreensível)

Antes de apresentar os textos aos alunos, acreditamos que teria sido relevante P refletir, explorar e examinar, interagindo com eles sobre as características dos textos multimodais que integram linguagens verbal e não verbal formando um todo significativo, considerando que “nem sempre o texto multimodal é um facilitador da leitura se o leitor não tiver informações sobre determinado assunto” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p.55 e 56).

Durante toda a aula, P mantém-se na posição sentado, demonstrando certa indisposição de ficar em pé, situação que pode estar relacionada à própria saúde. Inicialmente, foi exibido no aparelho de televisão um *slide* com um texto não verbal, cujas imagens estão distribuídas como se formasse uma história em quadrinho com o tema família. Na continuação da aula, P tenta explicar por meio da leitura do *slide* sobre a realização da leitura do texto não verbal. P diz: “Por exemplo, é dado um texto não verbal e se pede ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o conhecimento da relação entre a ilustração (+) e o texto ((baixa a voz)) ((lendo o slide)) *tá?*” Teria sido oportuno P explorar o texto que apresenta as características já citadas e, a partir deles, levar os alunos a ativarem os conhecimentos prévios, verbalizando e construindo o sentido do texto com os recursos multissemióticos da linguagem não verbal, observando na interação com os alunos, a disposição das imagens para construir o sentido do texto.

Como já enfatizamos aqui, a preparação prévia, de contextualização da leitura, é um momento necessário, pois essa estratégia de antecipação promove a identificação do que o leitor já conhece sobre o tema do texto. Na nossa visão, teria sido mais produtivo se P tivesse aproveitado para realizar essa contextualização. No entanto, P inicia perguntando o que aparece na imagem, e mesmo realizando pausas na espera por interação, os alunos ficam ausentes da participação interativa.

P sempre demonstra a busca por adesão ao discurso por meio dos marcadores *né, né isso, né não*. Ao tentar identificar o que se passa na imagem, P diz: “é como se ela tivesse dormindo, *né?* (+) é isso::? (+) *né né, A5? né não?* tivesse o menino dormindo e ela foi acordar/ ou é mãe e o filho? eu acho que é a mãe e filho, *né?*” O uso da conjunção *ou* e da expressão *eu acho* indicam certa incerteza que P apresenta diante de sua afirmação, sugerindo uma

negociação de sentido com os participantes da interação. Ao que parece, A2 compreende assim. Verifiquemos:

P: Observe as imagens e depois responda às questões. ((lendo slide)) observe aqui (+) *né?* aqui tem o QUÊ::? (+) (incompreensível) *quê* que tem aqui *minha gente? uma menina? (+) né* isso? (+) os aviões tem aqui *né?* aqui tem o *quê?* é como se ela tivesse dormindo, *né?* (+) é isso::? (+) *né né, A5? né* não? tivesse o menino dormindo e ela foi acordar/ ou é mãe e o filho? eu acho que é a mãe e filho, *né?*
 A2: não, ela foi buscar o menino na escola (incompreensível)
 P: não tô vendo [nenhuma escola aqui (incompreensível)
 A5: [escola'?
 A6: que escola é essa?
 A5: que escola?
 AS: (incompreensível)
 P: AI DEPOIS DISSO, OLHE SÓ (+) vamos entender aqui essa imagem. OLHE SÓ que:: ela tá falando alguma coisa pro menino, *né?* e AQUI?
 A5: natal.
 P: aqui é o QUÊ::?
 A5: (incompreensível)
 P: pronto, *quê* MAIS? *quê* que *cê* fala, A7? (+) é o pai parece assi assim pai, mãe e filhos, *né?*
 AS: é
 P: é isso? [e aqui
 AS: [(incompreensível)
 P: Pai'? (+) *vamo lá* vê isso aqui, *minha gente*

Na continuação da aula, A2 intervém dizendo: “não, ela foi buscar o menino na escola”. Tal intervenção indica que A2 está engajado na atividade e realiza uma inferência sobre uma parte do texto não verbal expressando de forma decisiva, em desacordo com as proposições de P que discorda dizendo: “não tô vendo nenhuma escola aqui”. A imagem apresenta elementos que levaram A2 a concluir tal informação. Entendemos, então, que o momento seria para questionar e entender porque A2 chegou a essa conclusão, de motivar A2 a verbalizar quais recursos semióticos colaboram para esse entendimento e discutir junto com a turma para concluir esse entendimento de A2 como verídico ou não, de forma respeitosa, atentando aos princípios da pedagogia sensível que “consiste num tipo especial de esforço [...] que pode reduzir as dificuldades entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese do conflito que se movem rapidamente além dos mal-entendidos [...]” (Bortoni-Ricardo, 2014, p.206).

Além da confiança, é preciso fornecer ao aluno o apoio para que ele consiga enxergar aquilo que sozinho ainda não consegue identificar. Nesse sentido, “mesmo que o aluno não dê uma resposta tão satisfatória a uma pergunta, é importante que ele argumente sobre o que lhe foi perguntado” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 51-52).

Tudo isso está relacionado à mediação docente e ao desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) proposta por Vygotsky (1991). Essa zona é compreendida

como uma área intermediária entre o que o aluno já é capaz de fazer de forma independente e o que ele ainda não consegue fazer sem ajuda. A ideia central da ZDP e da mediação docente, relacionada ao contexto acima delineado, é que os alunos são capazes de realizar tarefas e alcançar um nível de aprendizado além do que poderiam fazer por conta própria, quando recebem apoio e orientação adequados.

Norteados por essa compreensão, completamos que a função do professor, enquanto sujeito mais capaz, é fornecer suporte, instrução e orientação ao aluno, a fim de ajudá-lo a avançar para níveis mais elevados de desenvolvimento. O suporte pode ser adaptado às necessidades específicas do aluno, fornecendo explicações, modelando habilidades, oferecendo dicas ou sugestões e promovendo a reflexão.

A aula segue com a leitura dos textos nos *slides* e P convoca o aluno para realizar a leitura, dizendo: “então vamos *LÁ*. PRÓximo. (2.5) praqui' (+) *bora LÁ*. A2, leia *aí* (incompreensível) fica melhor. *bora LÁ*. número um e número dois. *bora lá*.” ((olha e aponta para o aluno iniciar a leitura)). Para se comunicar com o aluno, P usa pistas de contextualização não verbal quando direciona o olhar, levanta a mão direita e com o dedo indicador, acena ao aluno que deveria realizar a leitura (figura 8). A atitude de P indica que na interação face a face, as pistas verbais são acompanhadas das pistas não verbais. Dito de outra maneira, o enunciado da fala ocorre em simultâneo com o olhar direcionado e com os gestos conscientes e propositais, atuando como traços cinésicos.

Figura 8: Pista de contextualização não verbal



Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

Para o exposto, encontramos uma convergência com os estudos sobre a interação face a face apresentados por Ribeiro e Garcez (2002) no que respeita a dinâmica entre falante e ouvinte/interlocutor, condição favorável para compreender essa relação na sala de aula considerando as pistas de contextualização não verbais. É importante esclarecer que, de acordo com os autores, são os interlocutores *ratificados*, aqueles participantes de uma interação, a

quem o falante dirige diretamente a palavra. Os interlocutores *não-ratificados* são aqueles que estão participando da interação, mas que, em dado momento, o falante não dirige a palavra diretamente a ele.

Em sala de aula, o professor, na posição de falante, convive com os dois tipos de interlocutores. A situação comunicativa, motivada pelo contexto interacional, é quem vai determinar a interlocução entre os participantes da interação e qual será a posição ocupada pelos interlocutores durante a aula. No entanto, é pertinente destacar que o *interlocutor ratificado* identifica que o falante está se dirigindo a ele, em parte, pelas pistas de contextualização não verbais.

Nas discussões nas salas de aula [...], onde a professora costuma fazer distinção entre interlocutores ratificados e não-ratificados, a cabeça e o corpo da professora geralmente se voltam para a pessoa para a qual se dirigiu, e o seu alinhamento muda conforme muda o foco de sua atenção (Ribeiro; Garcez, 2002, p. 28).

Isso é o que podemos constatar ao examinar a postura de P na condição de falante solicitando do aluno – um interlocutor ratificado – a realização da leitura oral. De acordo com a figura 8, podemos confirmar que houve uma mudança no alinhamento de P. Mesmo que P mantenha-se na posição sentada, está com o corpo inclinado para a frente, o alinhamento da cabeça, do rosto, a posição da mão direita e o olhar estão direcionados a A2.

Mesmo não acontecendo uma mediação em leitura, do momento descrito, não se pode ignorar que em uma simples solicitação, onde P pede a participação do aluno no evento de leitura, atividade recorrente em sala de aula, foram operados por P vários gestos que seguiram juntos com a fala na organização da interação. Convém mencionar que em uma situação interacional, “[...]os ouvintes passam mais tempo olhando para os falantes do que os falantes olhando para seus ouvintes[...]” (Ribeiro; Garcez, 2002, p.27). Inferimos, então, que o nível de atenção de um aluno em sala de aula é maior quando o professor interage com ele. Quando convocado, direcionado e questionado, o aluno se torna atento à aula e na mediação em leitura, as pistas de contextualização verbais e não verbais colaboram para a construção da competência leitora.

A2 logo interpreta e entende o pedido e o gesto de P. Porém, A2 não quis realizar a leitura oral. De imediato, P convoca por meio de um traço cinésico e por uma pista de contextualização verbal quando direciona o olhar e fala o nome do aluno codificado como A5 que, logo interpretou e atendeu ao pedido de P, começou a realizar a leitura em voz alta e A7

conclui. Em seguida, P continua realizando a leitura das questões e pergunta qual seria a resposta, como podemos conferir na transcrição do momento da aula.

P: então vamos *LÁ*. PRÓximo. (2.5) praqui' (+) *bora LÁ*. A2, leia *ai* (incompreensível) fica melhor. *bora LÁ*. número um e número dois. *bora lá*. ((aponta para a aluna iniciar a leitura))
 A2: *tô* com dor na garganta (incompreensível)
 P: (incompreensível) A5
 A5: mas e a dengue? não estamos esquecendo de nada querido?(+) já passamos o álcool gel e: estamos (+) usando máscaras, agora estamos protegidos contra o coronavírus. ((lendo o slide))
 P: (incompreensível)
 A5: leio, mas eu não enxergo direito não
 P: vá, A7. (+) número' um
 A7: (+) a charge ao lado satiriza uma situação muito comum em tempos de pandemia de coronavírus, que é. A, tomar cuidados excessivos para se proteger do coronavírus. letra b, adotar medidas de combate à dengue. letra c, pessoas (incompreensível) máscaras para se protegerem do novo coronavírus. letra d, preocupa-se com medidas de prevenção contra o covid-19 esquece do/ (incompreensível) ((lendo))
 P: do combate às outras doenças. dois' aqui já tem uma questão', vamos *pra* segunda questão' o efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. sobre é:: sobre a charge é correto afirmar que. (+) letra a, a linguagem verbal é o elemento principal para o entendimento da charge? o uso da linguagem verbal não faz diferença para a compreensão da charge? letra c, o uso simultâneo das linguagens verbal e não verbal colabora para o entendimento da charge? ou letra d, as imagens utilizadas pelo autor não influenciam na compreensão da charge? ((lendo)) então aqui são duas questões, na questão um qual é aqui? (+)
 A2:

{	que vocês responde
	d

 A14:

{	d
	d

 A2: d
 P: d. e na questão B/
 A16: c
 A17:

{	c
	ô, dois é o quê?

 A12:

{	c
	letra c

 A16:

{	c
	letra C, professora.

 A17:

{	letra c
	letra C

 A16:

{	letra C, professora.
	letra C, professora.

 P: C (+) então vamos *lá*. (+) aqui respondeu um e a outra. *vamo lá* se se acertou?
 A16: isso
 P: Certo? hu::m. muito bom. (+)PRÓximo
 A16: (incompreensível)/
 P: VAMOS AQUI

Ao trabalhar com o gênero textual charge, um texto multimodal, destacamos a importância de o professor explorar as características do gênero, de conduzir os alunos a refletirem sobre a função comunicativa desse gênero textual, o efeito de sentido evidenciado a partir da linguagem verbal e não verbal, mediando a situação para que os alunos se manifestem

criticamente frente à temática e à crítica apresentada no texto. No caso, o texto estudado apresentava a temática da dengue. Mas a participação dos alunos, nesse aspecto, não aconteceu. Como podemos identificar no trecho transcrito, eles participaram da aula, realizando leitura oral e respondendo perguntas, o que também é positivo. Mas essas atividades precisam ser complementadas por estratégias que exercitem a compreensão do aluno, levando-o a tornar-se um leitor competente.

Em concordância com a declaração de Bortoni-Ricardo (2005), as respostas monossilábicas não conduzem os alunos à compreensão leitora. Conforme já foi ressaltado, mesmo que o comentário ou argumento do aluno não seja satisfatório acerca de uma pergunta, é importante que, com a intervenção do professor, ele seja conduzido a refletir e tenha espaço para interagir. Norteados por essas orientações, avaliamos que, após os alunos apresentarem suas respostas, seria o momento ideal para explicações. Cada aluno poderia justificar a sua resposta mediante questionamentos mediados por P. Uma outra estratégia para a construção de andaimes seria os alunos discutirem as respostas entre eles, sob a orientação de P, pois os andaimes de aprendizagem são construídos também na interação entre os alunos. Dessa forma, o evento de leitura teria se tornado ainda mais produtivo.

Na nossa avaliação, a participação dos alunos é impulsionada pela mediação do professor que atua como um facilitador do aprendizado. No que concerne às atividades de mediação, é pertinente que o professor conduza os alunos a

Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p.68).

Diante de uma sala de aula, que sempre é heterogênea, deve-se considerar que os alunos têm variados conhecimentos enciclopédicos, o que pode afetar as habilidades de leitura que cada um apresenta. Daí a relevância da mediação, principalmente instigando a participação daqueles que menos participam, estimulando-os a expressar seus raciocínios por meio de questionamentos, provocando indagações e colaborando com a construção de andaimes. Em vista disso, “a mediação [...] por meio da construção de andaimes, preenche os “buracos” que ficam na compreensão dos textos, decorrentes da falta de conhecimento enciclopédico a que o texto se reporta” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 11).

A aula segue e P, desviando do que havia combinado, realiza a leitura oral de uma tirinha que tem Chico Bento e Mônica como personagens. Mônica chega por trás de Chico Bento, fecha os olhos dele com as mãos e pede para ele adivinhar quem é. Chico Bento pensa e diz que é Zé da Roça. Então, Mônica vai até uma loja e pergunta se tem creme para as mãos. O texto estava projetado na televisão.

P: adivinha quem é Chico? (+) adivinha (+) quem é quem é, Chico? olha a (pontuação) (+) adivinha quem é, (+) Chico? humm Zé da roça (+) é:: te::m creme *pras* mãos”? ((lendo slide))
 A20: tem não
 P: então vamos aqui. *cês* entenderam aqui”?
 A2:sim
 AS: não ((alguns alunos do final da sala))
 A2: eu entendi
 P: entendeu, *né?* (+) então vamos *LÁ*. (incompreensível) tampou o os olhos, *né?*
 A3: letra A::, professora.
 P: ela tam/ ela fechou os olhos e ele pegou com a mãos, *né?* humm (2.0) Zé da roça tem que/ tem creme (*pa*) mãos?! *pras* mãos, certo? é:: no no segundo quadrinho, Chico Bento diz. humm, Zé da roça indica dúvida, irritação, raiva ou curiosidade? ((lendo slide))
 A2: d
 P: he::in?
 A2: letra D
 A3: letra A::
 P: letra D?
 AS: D ((alunos da equipe 1))
 P: e aqui?
 AS: [A:: ((alunos da equipe 2))
 A3: [letra A::: letra a, b.
 P: *bora lá* saber
 AS: (incompreensível) ((alunos da equipe 2))
 P: (incompreensível) *tão* na frente, *tão* na frente. psi::u. *bora lá*.

Após a leitura em voz alta, P diz: “então vamos aqui. *cês* entenderam aqui?” Alguns alunos dizem que sim, mas no final da sala, outros alunos dizem que não entenderam. Compreendemos que a intervenção mediadora de P, nesse momento, seria indispensável para ajudar os alunos a compreenderem a tirinha. Avaliamos que se tivesse acontecido as atividades antes da leitura, como exploração das características do gênero, da função comunicativa e do efeito de humor apresentado no texto, com a mediação de P, teria ajudado aos alunos a entenderem a tirinha de forma eficiente. A intervenção de P teria funcionado como um apoio ao “[...] leitor iniciante, auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p.68).

Para todas as questões, os alunos responderam apenas qual seria a alternativa que consideraram responder à pergunta. Como já enfatizamos, durante a leitura, é importante e necessário questionamentos e reflexões. Para a leitura da tirinha ter sido profícua a todos os alunos, vemos a mediação docente como uma ação indispensável, que teria conduzido os alunos

a relacionarem as ações e os discursos dos personagens com o contexto de produção da tirinha, atentando para o enquadre interativo entre os personagens: uma brincadeira antiga que até hoje acontece entre pessoas que se conhecem e tem grande afinidade. P poderia ter explorado também a informação implícita, perguntando porque Mônica queria comprar creme para as mãos? Deveria ter levado os alunos a tirarem conclusões.

Para as duas aulas em análise, P trouxe uma diversidade de gêneros textuais para o trabalho com leitura em sala de aula, oportunizando os alunos o contato com uma variedade de textos de material gráfico diverso, visando desenvolver neles a capacidade de ler os mais variados textos que circulam na sociedade, agindo em conformidade com os direcionamentos dados por Bortoni-Ricardo *et al.* (2012). A autora destaca que a escola tem a responsabilidade de capacitar os alunos a se tornarem leitores competentes para a diversidade de textos que estão na sociedade. Mas, para que isso ocorra, é preciso entender que há diversos processos de leitura e diversos modos de ensinar. Para elucidar isso, a leitura de um texto com auxílio de imagens exige estratégias diferenciadas da leitura de uma crônica ou de um conto, ou de qualquer outro texto em prosa, por exemplo.

Além do mais, o trabalho com leitura a partir de descritores é de grande relevância, pois ajuda o aluno melhorar a compreensão, a interpretação e a produção de textos, além de contribuir para a comunicação eficaz. Em contextos educacionais, os descritores da Língua Portuguesa são frequentemente usados como ferramentas de avaliação. Eles ajudam os educadores a medir o progresso dos alunos em leitura e em compreensão textual.

Observamos que, durante as duas aulas, P estava sempre convocando os alunos para realizar a leitura, a sair do lugar, a se posicionar na frente. Certamente, porque os textos estavam exibidos na televisão, o que comprometia a boa visualização. Mas não apenas isso; percebemos que, quando P permitiu que o aluno saísse do seu lugar para realizar a atividade, P dinamizou o ambiente, não o tornou rígido, o que proporcionou também aos alunos um ambiente favorável à interação. Isso é importante porque “[...] o trabalho com leitura em sala de aula pressupõe estratégias didáticas consoantes com a perspectiva teórica pelo professor, que deve ter consciência de suas escolhas pedagógicas para construir o conhecimento e incentivar a participação do educando” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p.104).

No excerto abaixo, além de evidenciar a atitude de P em chamar o aluno, permitindo que ele saísse do seu lugar, também comprova que P procura envolver na aula os alunos que estão desatentos. É o caso de A16 e A24. A16, além de não participar, queria usar o celular e não aceita o convite de P para realizar a leitura. Sem contestar, P seleciona A24 e diz: “[...] venha ler aqui, A24”. E A24 demonstra-se alheio ao texto que iria ler.

P: então d'. vamo lá (3.5) acertaram, *vamo lá*. PRÓximo (+) A16.

A16: não, professora. eu não.

P: aquela menina. é, A24.

A16: não', profê [ssora. não, não

P: [A24 (+) vem *pra cá*. venha aqui.

A16: não', não', não'.

P: guarde o celular'.

A3: é A24, menino.

P: [(incompreensível) venha ler aqui, A24.

A2: [professora, professora, professora.

P: ou então leia *ai*. oi

A2: professora (+) professora

P: eu *tava* (incompreensível) o celular. diga

A2: (incompreensível)

A24: que texto'?

A3: o texto (incompreensível)

A24: que texto, professora?

P: bora (incompreensível)

A24: que TE::XTO?

A2: A PERGUNTA, MEU AMOR.

A24: AH *TÁ*. nesse texto, a menina letra a brinca de [ser atleta/ ((lendo))

P: [vejam a imagem aqui

(incompreensível) a imagem você sabe qual é a correta. (+) então observe [a ima/

A24: [VOCÊ

(incompreensível) MANDOU LÊ O TEXTO.

P: observe a imagem. NESSES/ NESSE texto a menina' ((lendo slide)) (+) *bora*.

A24: É *PRA* (FAZER) O QUÊ?

A2: LEIA O TEXTO, MEU AMOR.

A24: É *PRA* MIM LÊ?

AS: ((riem))

A2: LEIA, A16.

A24: [(incompreensível)

A2: [É PRA LÊ A LETRA A, LETRA B LETRA C e letra d.

A24: LÊtra a, brinca de ser atleta. letra b, fazer exercícios variados? letra c, gosta de praticar esportes? letra d, sonha em fazer esportes? ((lendo slide))

A15: c

A17: d

P: qual [seria a resposta', A24?

A15: [c

A24: D

A4: brincar de ser[atleta

A15: [c (+) c

A2: letra d.

P: letra D?

A24: é.

P: e aqui?

A1: [B

A2: [D

A18: [é C

A1: B

A18: C

A1: B

P: *bora lá*' (+) A15

A15: *oxe*

Notamos que A24 ficou confuso para realizar a leitura do texto não apenas porque estava disperso, mas também porque a linguagem do texto é não verbal. A24 pergunta: “que texto, professora?” P fala como proceder com a leitura, mas fica incompreensível para A24. O texto se trata de uma história em quadrinhos e tem uma menina como personagem. Em cada quadrinho ela se apresenta praticando esportes diferentes.

A mediação de P teria sido essencial para A24 compreender o que deveria fazer, mas foi A2 quem orientou o que A24 iria fazer. A24 inicia a leitura da questão proposta de acordo com o texto, mas é interrompida por P que se sobrepõe durante o turno de fala. A24 retoma a leitura da questão depois que A2 interage, auxiliando A24 no que deveria fazer. Isso comprova que A2 estava atento à aula e se posiciona como agente atuante, ajudando o colega a compreender o que deveria ser realizado por meio da interação. Tudo isso demonstra que P não instituiu uma estrutura de participação rígida para aula, resultando na interação entre os alunos. Depois P pergunta: “qual seria resposta, A24?” A24 toma o piso e responde com a resposta correta para a questão. Isso evidencia que houve o engajamento de A24 na construção de sentidos do texto e que já tem habilidades desenvolvidas para realizar leitura daquele gênero textual.

Teria sido o momento ideal para P questionar a resposta de A15, A17, A24 e demais alunos, observando quais elementos do texto contribuíram para aquelas respostas, bem como analisando com os alunos os recursos semióticos, todos importantes para responder à questão de forma correta, construindo andaimes. Mas os alunos responderam e não receberam mediação para compreenderem a resposta correta. E P passou para outro texto, seguindo sempre esse mesmo percurso: o aluno lia e depois eles diziam a resposta que consideram assertiva. A resposta era exibida na TV e P passava para outra questão.

Ao trabalhar com uma variedade de textos, seja tirinhas, charges, propagandas, avaliamos que P tem um compromisso com a formação leitora dos alunos. No entanto, há uma carência de atualização pedagógica, no que diz respeito à mediação para lidar com a diversidade de textos que vem surgindo na sociedade, fruto dos avanços e das mudanças tecnológicas e sociais que, conseqüentemente, requer do professor estratégias, conhecimento e atualização com novas teorias.

O trabalho com leitura, voltado ao desenvolvimento da competência leitora, exige não apenas a seleção do texto e a esquematização da aula, mas também o planejamento de estratégias de leitura e interacionais que ajudem o aluno se tornar um leitor interativo. “No contexto interacional, pensar no que se pergunta e em como perguntar ajuda o aluno a construir hipóteses sobre determinado conceito ou tema, além de organizar argumentos necessários para

convencer o interlocutor de determinado ponto de vista” (Bortoni-Ricardo *et al.*, p.92, 2012). Sob essa análise, a mediação precisa ser planejada para que promova andaimes e, conseqüentemente, desenvolvimento de novas habilidades por meio das pistas linguísticas e extralinguísticas.

Para as pistas verbais, podemos pensar nos protocolos verbais e nas estratégias de leitura antes, durante e depois da leitura, solicitando dos alunos que verbalizem o pensamento para construir andaimes, ativando a ZDP. Para as pistas de contextualização não verbais, é importante o tom de voz, o direcionamento do olhar e os gestos, a posição e o alinhamento corpo, a aproximação do aluno. Por conseguinte, “[...] é dada relevância a pistas de contextualização, que permitem aos interagentes fazer inferências sobre como os conteúdos partilhados devem ser interpretados, identificando a intencionalidade que lhes está subjacente.” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 148). Tudo é determinado pelo contexto da sala de aula onde a mediação vai ser realizada e pode mudar de uma sala para outra.

É fundamental ter em mente que as estratégias e abordagens podem variar de acordo com o contexto da sala de aula em que a mediação será realizada. Cada turma de alunos é única, com suas necessidades, habilidades e características específicas. Portanto, o planejamento deve ser adaptado para melhor atender às demandas de cada grupo de estudantes.

Durante as aulas 2 e 3, os alunos tiveram boa participação, motivados também pelos procedimentos adotados por P que organizou a estrutura de participação. Os alunos atenderam às solicitações de P, poucos se recusaram a realizar leitura em voz alta, atividade recorrente nas aulas de leitura de P, responderam às perguntas propostas nas questões relacionadas a cada texto. Isso é muito positivo para os alunos, demonstra engajamento e compromisso com as atividades escolares. Mas como já discutimos, em uma sala heterogênea, por alguns responderem corretamente não significa que todos têm a mesma competência leitora, o que deveria ter sido considerado. Sobre a realização de leitura em voz alta, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012), nos atualiza com a informação de que pesquisadores concordam que a leitura feita dessa forma, ajuda na construção da fluência.

As aulas 4 e 5 também aconteceram de forma geminada. P aproveitou as aulas nesse formato para o trabalho com leitura, certamente, por ser uma atividade que demanda mais tempo. O texto que P selecionou para o trabalho com leitura foi o *Conto: O problema dos 35 camelos – Malba Tahan*. O conto narra a história de três irmãos que discutiam como ficaria a partilha de 35 camelos deixados de herança pelo pai. Para a partilha, foi definido que o irmão mais velho iria receber a metade, o outro receberia a terça parte e o mais jovem ficaria com a nona parte dos camelos. No momento da discussão, passavam dois amigos que estariam de

viagem em um camelo. E o esperto Beremiz desvenda a partilha colocando na conta, o camelo do seu amigo. Além do camelo do amigo voltar para ele, Beremiz saiu no lucro, pois também ganhou um camelo.

No primeiro momento da aula 4, P estabeleceu procedimentos para a aula e determinou as estruturas de participação. Os alunos realizariam uma interpretação de um conto, do qual P leria apenas a introdução e A2, A3 e A4 seguiam com a leitura oral, de acordo com a orientação que P fez a cada um. Logo depois, toda a turma responderia as questões de interpretação do texto.

P: (incompreensível) interpretação com vocês hoje *tá certo?* vocês vão fazer sozinho (+) então é:: eu vou eu vou ler só a introdução.

A1: (incompreensível) professora?

P: eu vou lê com vocês. (+) eu vou lê só a introdução (3.0) eu vou lê só a introdução e vou e é:: (+) A2, é leia o primeiro parágrafo até:: (+) até:: (+) até exatas', viu? (+) até exatas, viu? *tá certo?* (+) *ai* embaixo tem uma interrogação exatas' (+) aqui. ((aponta para a folha de A2)) marca *ai*. você vai ler. (+) A3 vai le::r até:: é numero trinta e seis ponto um. ((aponta para a folha de A3)) (+) e:: dali a/ é A4. ((aponta para A4))

A4: A4

P: A4 (+) vai ler o até o final, CERto? então preciso dizer, LEIA? não. vocês vão ler, *tá certo?* eu vou lê só a introdução. então pegando todos/ já recebeu (incompreensível) (2.0) então venha pegar aqui (34.0) (incompreensível) *vamo* A1?

A1: (incompreensível) professora.

P: hoje (incompreensível) faltou foi'? (+) ninguém hoje *né?*

A1: A5, A6 (incompreensível).

P: (incompreensível) bom pessoal', bom dia! (+) *né?* eu vou / a gente vai trabalhar o CONto. (+) o problema dos trinta e cinco camelos de Malba Tan'. então, vamos aqui. eu vou ler a introdução e vocês começam, *né?* Júlio César' de Mello e Souza, pseudônimo de Malba Tan, foi um professor, educador, peda pedagogo, conferencista, matemático e escritor do modernismo brasileiro. seu gosto pela/ por literatura e em particular' pela ARte de contar histórias' remonta aos seus primeiros anos. (+) no livro, o homem que calculava ((lendo devagar)) ele narra' o interesse o interesse/ o interessante problema da partilha da herança de trinta e cinco camelos. (+) Beremiz Samir, o homem que calculava, viajANdo na garupa de um camelo junto com seu amigo, se dePARA com três pessoas discutindo ao lado de um de um lote de camelos. (+) o motivo da discórdia era a partilha dos camelos, deiXAdo como herança' aos três irmãos. o pai', antes de faleCER, determinou como seria a divisão dos trinta e cinco camelos. ((lendo))

A2: conto' o problema dos trinta e cinco camelos.

P: ((sinaliza para A2 ler mais alto))

Para o momento antes da leitura, teria sido mais proveitoso se P tivesse explorado o significado da palavra pseudônimo, discutido porque autores da literatura adotam a postura de escrever por pseudônimo. Teria sido importante também se P tivesse trabalhado os conhecimentos prévios dos alunos acerca do autor, do título e do gênero do texto, realizando atividades que levariam os alunos a gerar expectativas do que poderiam encontrar com a leitura, a construir hipótese que poderiam se confirmar ou não durante a leitura. As atividades de antecipação à leitura se tornam relevantes no processo de mediação, pois “[...] a partir das

hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação” (Solé, 1998, p.34). Além disso, “[...] para ler é necessário que o leitor aporte ao texto objetivos, ideias e experiências prévias” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p.51).

Ao estabelecer um objetivo para a leitura, o aluno pode se motivar a buscar informações específicas, analisar detalhes importantes, relacionar o texto com seu conhecimento prévio e tirar conclusões relevantes. Isso torna a leitura significativa e enriquecedora. Por isso, defendemos a importância do exercício de antecipação à leitura que faltou nas aulas de P.

Logo no início da aula, P informa aos alunos que eles iriam realizar a leitura e as atividades interpretativas sozinhos. Imaginamos que ao tomar essa atitude, P quer capacitar os alunos para o desenvolvimento da autonomia. No entanto, apontamos a importância da mediação com a utilização de estratégias de leitura em sala de aula para o desenvolvimento da competência leitora, levando em consideração que

Para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero. Entretanto, isso não é suficiente para chegar à compreensão de um texto. É necessário também captar os significados do texto, o que requer desde a identificação de grafemas até a realização de inferências. Para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 54).

Assim, todo professor de língua materna deve considerar que a atividade de compreender textos é complexa e requer várias habilidades. Defendemos que os alunos se tornem leitores autônomos e capazes de ler qualquer texto dentro e fora da escola. Para isso, as aulas direcionadas ao trabalho com leitura precisam contemplar a mediação docente com estratégias que conduzam os alunos a desenvolverem tais habilidades, o que implica a construção da competência leitora para lidar com os mais variados textos com destreza.

Como combinado, P fez a leitura da introdução e, em seguida, A2 continuou. A2 começou a leitura em voz baixa, mas P gesticula com a mão direita, fazendo movimentos de elevação com a mão direita, e direciona o olhar para A2 sinalizando que deveria ler mais alto (figura 9). Os gestos de P constituem-se como pistas de contextualização não verbal. Os traços cinésicos que acompanham a atitude de P confirmam que durante a interação face a face “[...] os significados, a ordem, as estruturas não são predeterminadas, mas evoluem no curso da própria interação” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.148).

Por esse viés de entendimento, fica comprovado que P não estabeleceu previamente a estrutura de interação para aquele momento da aula. Ela surgiu de uma necessidade exigida

pelo contexto interacional onde os interagentes, professor e aluno, estavam inseridos. P gesticula para A2 ler mais alto. A2 interpreta e faz a inferência sobre os gestos de P, passando a realizar a leitura oral em tom mais alto. Tudo isso porque, ao assumir o turno de fala, o estilo do falante muda e passa a ser monitorado por ele e pelos ouvintes.

Figura 9: Pista de contextualização não verbal



Fonte: dados da pesquisa, 2022

Quando P pede para A2 elevar a voz, implicitamente, por meio de uma pista de contextualização não verbal, P solicita que A2 faça uso de uma pista de contextualização prosódica, marcada pelo tom de voz, altura e ritmo de fala, determinado pelo enquadre da aula: a realização de leitura oral naquele momento. Este cenário confirma que as pistas de contextualização surgem no curso da interação e só podem ser analisadas dentro do contexto interacional onde são produzidas. Além disso, percebemos que as pistas de contextualização colaboraram para que a leitura oral realizada por A2 ficasse mais eficaz, contribuindo para o desenvolvimento da fluência e do ritmo.

Após a realização da leitura oral, P instiga os alunos a falarem sobre o texto. P perguntou aos alunos se eles tinham gostado do texto e o que teriam para comentar. Em seguida, P pergunta sobre o tipo de narrador do texto. A1 responde que é o narrador-personagem. P pergunta: “como você percebeu isso?” A1 responde que foi por meio dos verbos. P poderia ter complementado a informação falando sobre as características do narrador personagem, dando ênfase aos pronomes que aparecem em primeira pessoa e o narrador-personagem geralmente faz parte das ações da história e pode estar envolvido nos eventos que narra.

Outra estratégia para construir andaimes seria pedir aos alunos que justificassem as respostas com passagens do texto. P continua realizando perguntas, mas percebemos a pouca participação dos alunos e os que interagiram responderam em poucas palavras, com a voz baixa e respostas incompreensíveis, como podemos conferir no excerto abaixo.

P: né? gostaram do conto? (1.8) alguém tem alguma coisa pra comentar. (incompreensível) A4 (+) o texto? (2.0) o narrador, é um narrador-personagem ou um narrador-observador? (incompreensível) perceber que é um narra/
 A1: personagem ((voz baixa))
 P: narraDOR?
 A1: personagem ((voz baixa))
 P: personagem. como você percebeu isso? (3.5) através de quê? DOS?
 A1: verbos ((voz baixa))
 P: ((sinaliza positivamente com a cabeça)) através dos verbos, NÉ? é:: A4, você pode comentar as e falar do problema.
 A4: (incompreensível)
 P: será que ele dividiu coRRETAMENTE? quem saiu ganhando nessa história?
 A1: (incompreensível)
 P: HEin? (+) quem saiu ganhando/ ((gesticula com as mãos)) não, ele recebeu a a parte que tá na história, mas quem saiu na vantagem aqui? (1.5) HEIN? (2.0) (incompreensível) o NARRADOR. por que que ele saiu na vantagem? ((gesticula com as mãos))
 A7: (incompreensível)
 P: HEIN? por que ele o QUÊ? ((aponta para a A7))
 A7: porque ele (incompreensível)
 P: porque ele ganhou/ ele deu um camelo ao amigo, né? mas ele saiu' (+) né? ganhando, por que ganhou mais um (+) né? além do amigo, ele ma/ ele ganhou um camelo. ((sinaliza o número um)) então (+) é::: que mais vocês querem saber aqui? que mais vocês tem a dizer do (conto) ? (5.0) hein pessoal? (+) A8 (+) alguma coisa aqui que queira falar do conso/ do conto? quê que cê achou dessa partilha? (incompreensível) hein, A9? ((sinaliza com a cabeça)) (+) (incompreensível) (+) nada, A9 . num sai né? então vamos lá, A10.

Na continuação da aula, observamos as pistas de contextualização verbal e não verbal utilizadas por P, incentivando a participação dos alunos. P Solicitou a participação de A7 perguntando quem tinha saído na vantagem, de acordo com o texto, e usou traços cinésicos: o dedo indicador e o olhar direcionados ao aluno, como observamos na figura 10. A7 responde de forma tímida e com o tom de voz baixo, talvez por insegurança para falar sobre a temática. Mesmo ficando incompreensível o que A7 disse, percebemos que P amplia a informação.

Figura 10: Pista de contextualização não verbal



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A leitura realizada de forma compartilhada e em voz alta pelos alunos, apenas no primeiro momento da aula, sugere que foi insuficiente para a compreensão global do texto. A

leitura em voz alta conduz o aluno/leitor a ter atenção à pronúncia das palavras e à pontuação que causa a entonação. Por isso, Solé (1998) defende que o professor não deve considerar essa modalidade de leitura para analisar a compreensão leitora dos alunos, pois compromete a atenção à construção de sentidos sobre o texto.

Uma estratégia que P poderia ter usado para colaborar de forma mais efetiva com a compreensão dos alunos teria sido retomar ao texto e realizar uma leitura simultânea com os alunos de forma lenta, explorando as dimensões do texto, com atenção ao vocabulário e às informações implícitas e explícitas, pois é por meio da “[...] leitura simultânea que os alunos serão conduzidos ao desenvolvimento de estratégias que proporcionarão a compreensão do texto” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 58).

A participação do professor de forma interativa durante a leitura, conduzindo uma discussão sobre o que está sendo lido, configura-se como uma estratégia que colabora na construção de andaimes e auxilia o aluno a desenvolver habilidades leitoras. Essa estratégia ajuda o aluno a inferir sobre os sentidos do texto, a identificar as informações importantes para a organização das ideias, a refletir sobre o tema e a se posicionar acerca do que foi lido.

P continua realizando perguntas aos alunos sobre a partilha dos camelos abordada no conto e percebemos que a mediação em leitura implica conhecimentos interdisciplinares e que o cálculo da partilha dos camelos não é simples. Mas P tenta explicar as informações do texto, sempre buscando confirmação e aprovação do que falava por meio dos marcadores discursivos da oralidade *né, tá, tá certo, certo* com entonação interrogativa, buscando validar as informações ditas e sugerindo uma negociação durante a interação, como podemos conferir na transcrição abaixo.

P: ((aponta para aluno)). (2.0) A11. (+) vocês saberiam fazer essa partilha? ((P caminha entre os alunos apontando para o texto)) (+) como foi que foi feita essa continha aqui é pra poder dá esse resultado? vocês sabem? (+) eu até agora não entendi. essa partilha vai sobrar dois camelos, *né?* ou seja, só tinha trinta e cinco trinta e cinco camelos/ trinta e quatro camelos, *né?* ele deu um *pro* amigo', *né?* (o amigo) *oxe*:: ((gesticula com os braços e as mãos)) eu vou ficar sem o meu/ eu vou ficar sem o meu/ *é*:: sem o meu camelo. ele disse não, não vai. ((rápido)) (+) então', ele ganhou um camelo. ele fez uma partilha e todo mundo saiu satisfeito, *né?* todos os os herdeiros saíram satisFEIto (+) *né?* mas ele também (+) não foi nada' bobinho, *né?* que ele saiu também com o camelo dele (incompreensível) camelo dele. ele disse não sobrou um'. tirou o do amigo e sobrou um. por que? e esse era o acordo, (+) *é*:: porque resolveu o problema da partilha, *né?* ((gesticula com as mãos)) (+) *é*:: (2.5) acho que só isso, *né?* agora *vamo* fazer aqui a interpretação do texto. então o glossário *ai*, algumas palavras que não tem (+) que não tem o significado, mas já *tá ai* no papelzinho (+) *né?* e a primeira pergunta (fala) o seguinte. Beremiz' usou o raciocínio matemático para fazer a divisão dos camelos. por que POde-se dizer que a matemática (+) é uma bela ciência? ((gesticula com as mãos)) ((lendo)) (1.8) *ai* é a primeira pergunta do texto (+) *tá'?* (+) então vocês vão responder, vão ler. lê e responder, *tá certo?*
P: (incompreensível) certo? (P dá um tempo para os alunos responderem as perguntas)
A3: não, mas aqui *tá* exato.

P: tá exato? ((sinaliza com a cabeça))

A3: tá ((voz baixa))

P: então pronto. ((sinaliza com a cabeça)) se dá exato. (3.5) como você resolveria *ai ai é/* essa situação? cada de um de vocês vão fazer como vo/ como como é:: da forma que vocês sabem, *né?* ((gesticula com as mãos)) e que deu certo, *né? tá tudo certo?* ((pergunta a A7)) (2.5) já fez o seu, A7? (2.5) (incompreensível) (5.0) terminaram já?

AS: (incompreensível)

Durante as exposições com pistas de contextualização verbal, P também usa pistas de contextualização não verbal: caminha na sala de aula entre os alunos, aproximando-se deles e tentando envolvê-los na interação. Além disso, o tom de voz e as pausas (traços prosódicos) e as expressões faciais (traços cinésicos) percebidos durante a realização do evento de leitura, demonstram que P estabelecia com a turma um senso de envolvimento, buscando a participação e o engajamento dos alunos na interação que conduzia. Todas as pistas extralinguísticas identificadas configuram o compromisso que P tem com a aprendizagem dos alunos, instigando-os a serem participativos nos eventos de leitura. Por meio da figura 10 podemos perceber na atitude de P, uma pista de contextualização não verbal, um traço proxêmico.

Figura 11: Pista de contextualização não verbal: traço proxêmico



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

P dá um tempo para os alunos responderem de forma escrita a atividade previamente elaborada com perguntas sobre o texto. E depois retoma a interação com eles. Diante dos esclarecimentos que P tinha feito sobre a temática do texto, no que diz respeito ao cálculo da divisão dos camelos, A3 intervém dizendo: “não, mas aqui tá exato.” A3 mostra-se engajado na atividade de leitura e colabora interagindo com P porque interpretou e entendeu as pistas de contextualização verbais e não verbais usadas por P enquanto falava e se comunicava com a linguagem corporal.

Implicitamente, P sugeria aos alunos que eles também podiam falar, quando usava os marcadores da oralidade. P ratificou a intervenção de A3 e usou uma pista de contextualização não verbal quando indicava aceitação à resposta de A3 sinalizando positivamente com o movimento da cabeça, um traço cinésico.

Fica evidente que

[...] a interação humana face a face é sempre um processo de construção conjunta visando à organização e negociação dos significados. Os falantes se ratificam mutuamente, por meio de recursos verbais e não verbais, como direcionamento do olhar, as reações fisionômicas, os gestos, a projeção corporal e a distância entre si (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 226-227).

Ademais, entendemos que as pistas de contextualização atuam junto com outras estratégias no contexto interacional da sala de aula. No trabalho com a leitura, elas funcionam em conjunto com estratégias didático-pedagógicas, como a organização do ambiente e a utilização de estratégias de leitura, e agem juntas colaborando com a construção de sentidos do texto.

A partir da interação de A3, P diz: “como você resolveria aí aí é/ essa situação?” e solicitou que cada aluno resolvesse a operação matemática da divisão dos camelos da forma que sabiam resolver para dar o resultado correto. De maneira implícita, P indica que é o leitor quem constrói o sentido para o texto, conforme as pistas deixadas pelo texto e pelos conhecimentos enciclopédicos adquiridos.

Diante do exposto, P almeja que os alunos tenham uma leitura bem-sucedida, pois para atender à solicitação de P, os alunos precisaram retomar a leitura cuidadosa do texto, buscando informações explícitas e implícitas que os conduzissem a realizar o cálculo. Percebemos que a estratégia surge no *aqui e agora* da sala de aula, a partir da intervenção feita por A3.

Quando P solicita dos alunos que resolvam o cálculo, P usa de uma estratégia que promove andaimes e visa que os alunos recuperem informações do texto, conduzindo-os a desenvolver “a habilidade de fazer inferências, ler nas entrelinhas, compreender o que está implícito, valendo-se de pistas contextuais e de seu conhecimento de mundo para estabelecer conexões, o que é indispensável para a compreensão” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p.80). Destarte, a estratégia usada por P surgiu da interação, constituindo-se como uma pista de contextualização que colaborou com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Durante a realização da atividade, houve o envolvimento dos alunos, pois eles discutiram como poderiam resolver a partilha e utilizaram as informações do texto associadas ao conhecimento enciclopédicos sobre raciocínio lógico e matemático na resolução da questão.

P usa a pista de contextualização verbal “bora pessoal”, uma expressão informal que, no enquadre da aula, sugeria que os alunos se motivassem e realizassem a atividade. Assim, P os encorajava à participação e realização da atividade em conjunto. P monitorava a participação dos alunos, usando pistas de contextualização verbal e não verbal como observamos no excerto abaixo.

P: *bora* pessoal (incompreensível)
 AS: (incompreensível)
 P: e *ai*, terminou?
 AS: ((discutem e tentam fazer a questão))
 P: e pra que essa letra bem miudinha desse jeito. consegue LÊ? ((olha a atividade de A12))
 A12: ((afirma com a cabeça))
 AS: (incompreensível)
 P: (incompreensível) assim (+) *né*?
 AS: (incompreensível)
 P: (incompreensível) essa essa conta com essa divisÃO? (+) A13. *caDÊ* a leitura, A13?

No prosseguir da aula 5, P deixou que os alunos realizassem a atividade escrita sozinhos, como havia exposto no início da aula. Logo depois, P continua realizando a estratégia posterior a leitura para verificar se os alunos tinham compreendido o texto, e fornecia a construção de andaimes, conduzindo-os a uma compreensão bem-sucedida por meio da realização de perguntas. P mudou de estratégia, porque monitorava a execução da atividade e percebeu a necessidade de sua intervenção em orientar os alunos. A estratégia foi positiva para aquele evento, considerando que “somente a avaliação da leitura como sequência de uma leitura compartilhada permite observar de fato em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto” (Bortoni-Ricardo, Machado; Castanheira, 2010, p. 59).

Nos dizeres das autoras, a leitura compartilhada que ocorre na sala de aula é uma prática pedagógica importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos alunos. Ela envolve a leitura de um texto realizada em conjunto, com a participação ativa tanto dos alunos quanto do professor. No entanto, para que essa atividade seja eficaz e para que seja possível realizar uma avaliação da compreensão do texto, é fundamental que o professor atue como um mediador, criando condições para que o aluno apreenda as dimensões do texto. Por este ângulo, a atividade de compreensão do texto com perguntas, como estratégia pós-leitura na aula de P, foi assertiva, pois P forneceu suporte e avaliou a participação dos alunos, colaborando para a compreensão mais efetiva do texto.

P segue a aula. Vejamos.

P: no momento em que o narrador conta o fato' (+) ele ESTAVA acontecendo (+) ou já havia acontecido? ((lendo))

A7: (incompreensível) estava acontecendo.

P: o fato estava aconteCENdo, mas estava acontecendo no TEMpo? PA? ^{Ssado ((sinaliza com a mão))}

A7:

^{passado ((voz baixa))}

P: *NÉ?* o fato está acontecendo no tempo passado (+) *né* isso? (1.8) é:: a quinta questão (+) a quinta questão diz assim. (+) em que regiÃO a história aconteCE? ((aponta para A10)) ((lendo)) (+) hein, A10? eu *tô* perguntando a A10.

A10: não, professora. não posso (falar)

P: não leu o TEXto e *nem* prestou atenção. (+) (incompreensível) *ô*

A18: A18

P: A18, (+) hein? qual foi a região?

A18: Bagdali.

P: FOI BAGDALI?

A18: bagdali

P: no texto ele ele ia pra bagDALI. num foi bagDALI.

A18: foi não? ((voz baixa))

P: foi NA A?

AS: *rá* ^{bia}

P: ^{RÁ}bia

A18: aRÁbia

P: preste atenção no texto, está *ai*. eles estavam indo pra Bagdali, *né?*

A18: pra bagDALi

P: *né* isso?

A18: na aRÁbia.

P: como você descobriu isso? (+) como você descobriu isso?

A3: através da origem do nome.

P: exatamente (+) *né?* na jorNAda, *né?*

A7: na (incompreensível)

A19: COmo?

P: (incompreensível) no came::lo, *né?* quê mais? (incompreensível) *né?* então não foi Bagdali viu, A18?

A18: foi não.

P: prestar atenção' na leitura, viu?

AS: (incompreensível)

A18: na aRÁ::bia.

A20: na ÁSIA ?

A18: NA ARÁBIA. (1.8) arábia saudita. arábia.

P: *ai* tem *ai* a sexta quesTÃO. a quinta, *né?* nós já fomos pra quinta. (+) na sexta diz assim. no TEXto/ (1.8) ((bate com o lápis na mesa)). A21, no texto há palavras regionais, isto é, (+) utiliZAda na regiÃO::O onde acontece a história. ((lendo)) onde é que acontece a história?

A7: na arábia.

A1: na arábia.

P: sim, *ai* A22 disse. *ói tá* vendo como (ele) *tá* escutando?

A22: (incompreensível)

P realiza a pergunta sobre o tempo que o fato tinha ocorrido na narrativa. A7 diz que o fato estava acontecendo. P ratifica e amplia dizendo que estava acontecendo no tempo passado. Para comunicar isso, P usa pistas paralinguísticas caracterizadas por traços prosódicos como o tom de voz mais alto, a entonação e a pausa. P usa também uma pista extralinguística com traço

cinésico quando sinalizou, fazendo movimentos com a palma da mão voltada para trás, para enfatizar a informação aos alunos sobre o tempo que a ação aconteceu. (figura 11). A7 faz uma sobreposição em voz baixa e responde acompanhado a fala de P. Todos esses traços se caracterizam como pistas de contextualização, próprios da interação face a face, que emergem no *aqui e agora* da sala de aula.

Figura 12: Pista extralinguística: traço cinésico



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

As pistas de contextualização usadas por P davam indicativos de que a ação já havia acontecido, mas a informação verbal deveria ter sido elucidada aos alunos por meio de estratégias que P podia ter usado para esclarecer e construir andaimos. Apreendemos que P podia ter perguntado a turma se concordavam com A7 e deveria ter conduzido os alunos a compreenderem que os fatos haviam acontecido, explorando as pistas contextuais contidas no texto, por meio da identificação dos verbos que permeiam a narrativa e levantando questionamentos para a construção de sentido a partir do texto. Isso aumentaria a visão crítica dos alunos para compreenderem o texto em estudo e outros textos subsequentes.

Na sequência da aula, P continua realizando perguntas sobre as informações implícitas no texto, “em que região a história aconteceu?” e quando A18 responde que é em “Bagdali”, uma informação que não condiz uma resposta correta para a pergunta realizada, P deveria ter voltado ao texto e junto com o aluno, ter conduzido ele a compreender a informação correta. Assim, teria promovido andaimos.

Durante o evento de leitura, P chama a atenção e pede silêncio aos alunos de forma implícita, batendo na mesa com um lápis, uma pista de contextualização extralinguística, um traço cinésico marcado pelo gesto realizado por P. Logo, os alunos interrompem a conversa e passam a participar da aula. Fica comprovado que as pistas de contextualização são estratégias

que funcionam como forma de manter os alunos engajados nas atividades da sala de aula, especialmente, nas aulas de leitura.

P sempre pedia a atenção dos alunos em relação a leitura e percebemos o engajamento e boa participação durante o evento. P seguiu discutindo as questões propostas na atividade e, no curso da aula, realizou a leitura de uma pergunta de múltipla escolha, cuja resposta está implícita às informações do texto como um todo. Logo, seria necessário a realização de uma inferência. Diante das opções apresentadas, os alunos forneceram a resposta correta e P ratificou-os ampliando o entendimento, justificando a resposta deles por meio de um resumo oral do texto. Com essa estratégia, P conduziu os alunos a compreenderem também o desfecho da narrativa, como podemos conferir no excerto abaixo.

P: NO problema' dos trinta e cinco camelo, BEREmi::z (3.0) *fíCÓ*:: no prejuízo? (+) sabia DESde o início que sobraria dois camelos (+) e a exclusão do camelo do seu amigo seria para facilitar a divisão? (2.0) ou DEu o camelo do seu amigo para obter uma divisão mais justa entre todos? (+) letra d, TEVE MÃs intenções com todos os irmãos? ((lendo))

A1: b?

P: qual SERIA? ((aponta para os alunos))

A1: b

AS: b

P: letra b. (+) então sabia DESde o início. ELE ENTROU NESSA POR QUE? ELE TAVA indo *pra* bagDÁ de carona com o amigo, *NÉ?* ele tava indo de carona com o amigo. (+) no camelo do amigo. quando Ele *obserVÔ* ao LAdo tinha' (+) *né?* essa essas peSSOas, *né?* QUESTIONANDO como era que dividia essa essa herança (+) de trinta e cinco caMELO entre três filhos (incompreensível), e ele chegou e se ofereceu pra fazer a partilha, *né?* MAis tarde com a intenção'. desde o início/ vou fazer essa partilha, mas desde o início que ele sabia que ele ia/ não ia ficar no prejuízo, *né?* que ele ia lucrar um camelo. ele disse cara, eu vou botar o seu o seu camelo aqui só *prA* (+) *pra pra* gente/ *pra* dividir', *né?* ele (o amigo) não, eu discordo é meu único (+) é meu único é transporte, *né?* meio de transporte e tal. o que foi que ele fez? MESmo ASSIM ele entregou. (então) não se preocupa que quando for no fíNAL (1.8) você vai ter o seu camelo. e foi justamente, teve o dele', *né?* devolveu o camelo ao amigo e ainda ganhou um camelo *pra* ele. *pra* continuar a *viage*:: ((gesticula com o braço e com a mão))

Pontuamos que o enquadre da aula naquele momento era a discussão pós-leitura com base em perguntas elaboradas por P para a compreensão do texto. Assim, esse enquadre formulou a metamensagem que se organiza por meio de “um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem [...]” (Ribeiro; Garcez, 2002, p.85).

A partir dessa afirmação, constatamos que no momento em que P fez a ampliação das informações da questão em estudo, P fez uso de uma estratégia que foi rememorar de forma resumida e oral os fatos narrados no texto. Junto com essa estratégia, também fez uso das pistas de contextualização próprias da interação face a face, guiadas pelo contexto da sala de aula. Todos esses recursos utilizados por P atuaram conjuntamente para os alunos entenderem porque a resposta deles estava correta e compreenderem de forma esclarecedora o desfecho da

narrativa. Esse conjunto organizado de informações, que contribuíram de forma significativa para a compreensão dos alunos, caracterizou-se como metamensagem.

P fez uso de várias pistas de contextualização, a saber: as expressões linguísticas organizadas pela escolha do vocabulário e pelas estruturas gramaticais, bem como os marcadores orais, caracterizadas como pistas de contextualização linguísticas que se materializaram na fala de P e se constituíram como pistas verbais.

Durante a interação, essas pistas sempre estão acompanhadas por outras de natureza paralinguísticas como as pausas, o tempo de fala, a entonação, caracterizados como traços prosódicos. Isso se confirma quando P diz: “ELE ENTROU NESSA POR QUÊ? ELE TAVA indo *pa pra* bagDÁ de carona com o amigo, *NÉ?*” P usa uma pista verbal, estruturada no enunciado linguístico, mas fala com o tom de voz mais alto para chamar atenção da informação mais importante a qual queria destacar. Podemos perceber pistas linguísticas e paralinguísticas atuando juntas e ajudando aos alunos no desenvolvimento da competência leitora.

Junto a essas pistas se associam os gestos, a postura – traços cinésicos – e a distância entre os interlocutores – traços proxêmicos – que se constituem como pistas não verbais. Todas elas agregam significados numa dependência com o contexto de produção. Por isso, as pistas conservam características “que são próprias da escola enquanto domínio social e dos papéis sociais de que se investem os atores envolvidos [...]” (Bortoni-Ricardo, 2005, p.228). Por essa razão, ao observarmos a figura 12, podemos comprovar que P se mantém em pé, com a postura reta, caminha na sala de aula, se aproxima dos alunos. Isso ocorre também porque P, na condição de falante, tende “a mudar a posição do corpo, o que pode ou não estar relacionado às mudanças de alinhamento do corpo e da cabeça” (Ribeiro; Garcez, 2002, p. 26).

Figura 13: Pista de contextualização não verbal



Fonte: Dados da pesquisa, 2022

As pistas não verbais que emergiram durante a aula de P são próprias de uma interação em sala de aula, onde P se apresentava com o seu papel social e com a responsabilidade de facilitar a aprendizagem dos alunos.

A partir da análise do *corpus*, identificamos e descrevemos pistas de contextualização e estratégias de leitura nos eventos de leitura observados, bem como verificamos se os processos de mediação nos eventos de leitura em sala de aula agregaram estratégias relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno. As pistas de contextualização, que ocorreram durante tais eventos, e estratégias de leitura que fazem parte da proposta de Solé (1998) estão resumidas no Quadro 4.

Quadro 4: Estratégias utilizadas nas aulas de leitura

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NAS AULAS DE LEITURA		
Aula 1		
Pistas de contextualização	Estratégias de leitura	Efeito para o desenvolvimento da competência leitora
P usou pistas de contextualização linguística e extralinguística na interação com os alunos.		Buscou promover o engajamento dos alunos durante o evento de leitura.
P realizava traços cinésicos e proxêmicos quando direcionava o olhar e se aproximava de A5.		Conduziu o aluno a interpretar e compreender a pergunta, cooperando com a interação.
P solicitou que A1 falasse mais alto solicitando de A1 que fizesse uso de um traço prosódico.		Funcionou como pista que sugere que quando o aluno assume um turno de fala, o estilo também muda e o tom de voz deve se elevar.
P realizou pausas durante a realização dos questionamentos.		Possivelmente, com a intenção de chamar a atenção do aluno para a pergunta que estava sendo realizada.
P fazia uso de estratégias de mediação e auxiliava o aluno a verbalizar os pensamentos.		Colaborou para a construção de andaimes.
P elevou a entonação da voz por meio de uma pista prosódica.		Motivou a interação.
	Realizou atividades de pós a leitura promovendo uma retomada à leitura, realizando explicações e fazendo inferências.	Contribuiu na construção de andaimes e promoveu o desenvolvimento de habilidades de leitura aos alunos.
Aula 2 e 3		
Estratégias de leitura	Estratégias de leitura	Efeito para o desenvolvimento da competência leitora
Pistas de contextualização		
P estabeleceu a estrutura participativa para o evento de leitura.		Garantiu a participação ativa dos alunos, estimulando-os a manter o foco e atenção na aula de forma colaborativa.

P usava pistas de contextualização não verbal quando direcionava o olhar, levantava a mão direita e com o dedo indicador, acenava ao aluno que deveria realizar a leitura.		Chamou a atenção do aluno por meio do enunciado da fala que ocorreu em simultâneo com o olhar direcionado e com os gestos conscientes e propositais, atuando como traços cinésicos.
P convocou por meio de um traço cinésico e por uma pista de contextualização verbal quando direcionava o olhar e falava o nome do aluno codificado como A5 para realizar a leitura.		A5 interpretou e atendeu ao pedido de P. Começou a realizar a leitura em voz alta, colaborando com a aula e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de habilidades leitoras.
Aula 4		
Pistas de contextualização	Estratégias de leitura	Efeito para o desenvolvimento da competência leitora
P estabeleceu procedimentos para a aula e determinou as estruturas de participação.		Garantiu a participação ativa dos alunos, estimulando-os a manterem o foco e atenção na aula de forma colaborativa.
A2 começou a leitura em voz baixa, mas P gesticula com a mão direita, fazendo movimentos de elevação e direciona o olhar para A2 sinalizando que deveria ler mais alto.		Ao assumir o turno de fala, o estilo do falante muda e passa a ser monitorado por ele e pelos ouvintes. A leitura em voz alta é limiar para a competência leitora.
P instigou os alunos a falarem sobre o texto, perguntando-os se eles tinham gostado do texto e o que teriam para comentar.		Promoveu a participação e engajamento dos alunos durante a aula.
P Solicitou a participação de A7 realizando perguntas de acordo com o texto e usou traços cinésicos: o dedo indicador e o olhar direcionados ao aluno.		Envolveu os alunos no evento de leitura para a desenvolvimento de habilidades leitoras.
Durante as exposições com pistas de contextualização verbal, P também usou pistas de contextualização não verbal: caminha na sala de aula entre os alunos, aproximando-se deles.		Buscou o envolvimento dos alunos nas interações que conduzia.
O tom de voz e as pausas (traços prosódicos) e as expressões faciais (traços cinésicos) foram percebidos durante a realização do evento de leitura.		P estabelecia com a turma um senso de envolvimento, buscando a participação e o engajamento dos alunos na interação que conduzia.
	P realizou atividade previamente elaborada com perguntas sobre o texto.	Atuou no desenvolvimento da compreensão do texto, utilizando atividade de pós leitura como estratégia onde os alunos precisaram retomar a leitura cuidadosa, buscando informações explícitas e implícitas.

P ratificou a intervenção de A3 e usou uma pista de contextualização não verbal, sinalizando positivamente com o movimento da cabeça, um traço cinésico.	.	Sugere aceitação à resposta de A3, o que pode ter levado o aluno a ficar motivado
P usou a pista de contextualização verbal “bora pessoal”, uma expressão informal.		Indicava que os alunos se motivassem e realizassem a atividade.
Aula 5		
Pistas de contextualização	Estratégias de leitura	Efeito para o desenvolvimento da competência leitora
	P continuava realizando a estratégia posterior à leitura.	Constatou se os alunos tinham compreendido o texto e fornecia a construção de andaimes, conduzindo-os a uma compreensão bem-sucedida por meio da realização de perguntas.
P usava pistas paralinguísticas caracterizadas por traços prosódicos, como o tom de voz mais alto, a entonação e a pausa; usou também uma pista extralinguística com traço cinésico, quando sinalizou fazendo movimentos com a palma da mão voltada para trás.		A intenção era enfatizar a informação dada aos alunos.
Bateu na mesa com um lápis, uma pista de contextualização extralinguística, um traço cinésico marcado pelo gesto realizado por P.		P chamava a atenção e pedia silêncio aos alunos de forma implícita.
P disse: “ELE ENTROU NESSA POR QUÊ? ELE TAVA indo <i>pa pra</i> bagDÁ de carona com o amigo, <i>NÉ?</i> ” P usou uma pista verbal, estruturada pelo código linguístico, mas falava com o tom de voz mais alto.		Chamava a atenção da informação mais importante, a qual queria destacar. Podemos perceber pistas linguísticas e paralinguísticas atuando juntas e ajudando aos alunos no desenvolvimento da competência leitora.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como podemos verificar, P não utilizou pistas de contextualização que favorecessem o ativamento do conhecimento prévio dos alunos e a compreensão global do texto. A partir do título dos textos, poderia ter aproveitado para realizar predição, para construir junto aos alunos hipóteses que iriam se confirmar ou não durante a atividade de leitura, no sentido de realizar

uma diagnose sobre os conhecimentos que os alunos apresentariam em torno da temática e avaliaria o processo de compreensão.

No entanto, constatamos que durante os eventos de leitura, houve o desenvolvimento de processos interativos. P, em diversos momentos das aulas, usou as pistas de contextualização paralinguísticas transmitidas por traços prosódicos, cinésicos e proxêmicos, associados aos enunciados linguísticos. Tudo isso contribuiu para com a aprendizagem dos alunos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos para realizar leitura.

Além do mais, as reflexões aqui apresentadas sugerem que os eventos de leitura na escola devem ser considerados atividades que precisam de mediação docente. O professor deve administrar os eventos, conduzindo os alunos a serem participativos e colaborativos no processo de interação. Portanto, é necessário planejar estratégias e procedimentos de mediação que auxiliem o desenvolvimento da competência leitora do leitor em formação, a fim de que leve o aluno a alcançar autonomia para realizar qualquer leitura, seja com o propósito didático ou social da leitura.

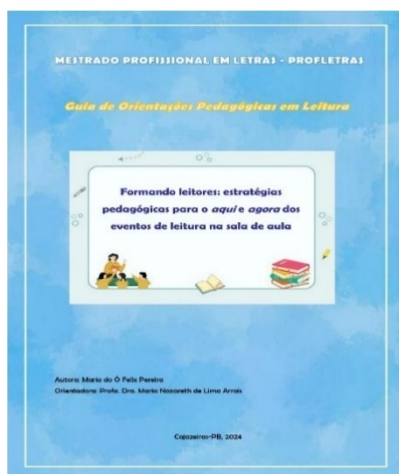
6 O MATERIAL TÉCNICO: PRODUTO DA PESQUISA

Este capítulo está destinado à apresentação do material técnico produzido sob a forma de um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura, intitulado: *Formando leitores: estratégias pedagógicas para o aqui e agora dos eventos de leitura na sala de aula*. O material está direcionado aos docentes do 9^o Ano do Ensino Fundamental, com propostas de mediação elaboradas com base na observação e análise realizada, em articulação com os estudos teóricos empreendidos durante esta pesquisa. Nesse sentido, procura atender ao seguinte objetivo específico delineado para esta investigação: elaborar um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura para docentes do 9^o Ano do Ensino Fundamental.

6.1 DA ESTRUTURA DO MATERIAL TÉCNICO

O produto educacional *Formando leitores: estratégias pedagógicas para o aqui e agora dos eventos de leitura na sala de aula* é um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura que foi formatado e estruturado com uma capa seguida de um sumário onde constam as indicações das páginas que constam a introdução, o *Recado ao/a professor/a*, os Fundamentos teóricos, seguidos pelos tópicos: *Planejando a mediação e Aprendendo com exemplos: sugestões de atividades*, onde estão incluídas as oficinas, uma mensagem final direcionada ao/a professor/a, as referências bibliográficas e, por último, uma breve apresentação da autora. Trata-se de um material que pode ser manuseado independente desta dissertação, mas que foi fruto de toda uma discussão e análise de campo.

Descrevemos, a seguir, cada parte do Guia de Orientações Pedagógicas e trazemos uma amostra do seu formato. No entanto, o material completo encontra-se no APÊNDICE C deste trabalho.



SUMÁRIO	
Introdução.....	4
Recado ao professor ou à professora.....	6
O que é leitura: uma abordagem conceitual e os processos de realização.....	7
Por que é importante ensinar leitura na sala de aula.....	8
A mediação do professor e a formação leitora do aluno.....	10
Estratégias de leitura e estratégias de mediação.....	12
Planejando a mediação.....	15
Aprendendo com exemplos: sugestões de atividades.....	17
Considerações sobre as oficinas.....	17
Oficina 01 – Revisitando o cotidiano por meio de crônica.....	18
Oficina 02 – Desvendando provocações: lendo charge.....	48
Últimas palavras.....	80
Referências.....	81
Quem é a autora.....	83

A introdução além de orientar, antecipa aos leitores o percurso no que respeita teoria e prática, apresentando a fundamentação teórica e metodológica do material e faz uma breve apresentação das oficinas que foram estruturadas para serem aplicadas na sala de aula de Língua Portuguesa, quando do trabalho com a leitura. Ainda nesta parte introdutória do material, encontramos uma abordagem sobre a importância do material, justificando que, em decorrência das mudanças sociais e dos avanços tecnológicos, surge também a necessidade de conhecer novas estratégias para o ensino de leitura e tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa.

Os fundamentos teóricos estão organizados em tópicos onde constam abordagens no que se refere cada temática, amparadas em estudos como descritos a seguir:

O que é leitura: uma abordagem conceitual e os processos de realização. Essa parte discorre sobre o que é leitura e os processos que se manifestam durante a realização de leitura produtiva, isto é, quando o leitor constrói sentidos do texto. Por meio dos pressupostos teóricos embasados nas concepções de Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) e Rojo (2004), encontramos a informação de que a decodificação é uma habilidade necessária que se conecta ao acionamento dos conhecimentos de níveis linguísticos, enciclopédicos, textuais e contextuais.

É defendido, portanto, que a leitura feita além da superfície do texto decorre da interação dinâmica entre leitor, texto, autor, explicitando que o leitor não se limita apenas à decifração superficial das palavras, mas estabelece conexões com o conhecimento de mundo que enriquece a compreensão. A sua prática capacita indivíduos para a tomada de decisões informadas e a resolução de problemas, facilitando não apenas o engajamento ativo na sociedade, mas também promovendo aprendizado contínuo ao longo da vida.



O QUE É LEITURA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E OS PROCESSOS DE REALIZAÇÃO

A leitura é uma atividade importante para o desenvolvimento humano e, ao longo dos anos, tem sido objeto de discussão e pesquisa. Isso acontece porque a sua importância relaciona-se ao processo de produção de conhecimento. Nesse contexto, houve avanços significativos no estudo da leitura, mas continua evoluindo com o surgimento de novas tecnologias e abordagens, expandindo as possibilidades e os benefícios dessa atividade essencial ao ser humano.

A leitura do texto exige, inicialmente, a habilidade de decodificar e reconhecer as palavras escritas no texto e, ao mesmo tempo, atribuir-lhes sentido. Mas a leitura ultrapassa esses limites e se dá na interação “autor-leitor-texto-mundo.” (Freitas, 2012). Nessa perspectiva, a compreensão leitora se dá em um processo complexo que, de forma sistematizada, se organiza pelo reconhecimento do signo, pela compreensão do vocabulário, pela relação conectiva entre palavras, frases e parágrafos, pela capacidade de realizar inferências, de compreender o implícito e de estabelecer conexões entre o conhecimento enciclopédico e as pistas contextuais deixadas no texto. Assim, ao realizar uma leitura, o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais.

Por que é importante ensinar leitura na sala de aula. Esta parte faz uma abordagem sobre a importância de ensinar leitura na escola, uma vez que, somente na sala de aula, o sujeito terá acesso aos conhecimentos e estratégias que promovem a aprendizagem de leitura. Para tanto, amparamo-nos nos estudos de Marcuschi (2008) e nos direcionamentos da BNCC (2018).

Para se alcançar o desenvolvimento da competência leitora, pressupõe-se um trabalho que exige sistematização e precisa ser contínuo, a começar nas séries iniciais com atividades planejadas e direcionadas ao desenvolvimento de competências para cada nível de escolaridade. Portanto, fica justificado porque é tão importante ensinar leitura. Considerada uma atividade complexa, precisa do auxílio de alguém com mais experiência para ensinar a realiza-la, observando as dimensões do texto.



POR QUE É IMPORTANTE ENSINAR LEITURA NA SALA DE AULA

A leitura é uma aprendizagem essencial, intrínseca às práticas educacionais e à dinâmica social. Sua importância reside no desenvolvimento individual e no avanço coletivo. A leitura não é apenas uma habilidade básica, mas é também uma ferramenta poderosa para adquirir conhecimento e participar ativamente na sociedade. A ausência dessa habilidade desencadeia no aluno, além do fracasso escolar, a exclusão social. Portanto, investir na promoção da habilidade de leitura, desde as primeiras etapas da educação, é fundamental para ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para ter sucesso não só na escola, mas também na vida, já que a capacidade de ler de forma eficaz é uma necessidade inerente a quase todas as profissões e contextos sociais.


Para ler de forma eficaz, é necessário atribuir sentido ao texto. O leitor envolve-se com a leitura e empreende esforços para retomar, interpretar e entender a mensagem transmitida pelo autor. Todavia, essa dinâmica interativa vai além da existência do texto em si, uma vez que a interação e a compreensão do leitor são influenciadas por diversos fatores. Com efeito, o entendimento durante a leitura é em grande parte moldado pelo conhecimento prévio adquirido com as vivências anteriores.

De acordo com Marcuschi (2008), o texto é um evento comunicativo que se dá em uma relação interativa. Assim, a compreensão decorre de um esforço conjunto entre o autor e o leitor e são produzidos os efeitos de sentido. Portanto, “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (Marcuschi, 2008, p. 242).


Para o aluno compreender esse processo de interação, de acionamento de informações e de inferências, é necessário a intervenção do professor enquanto mediador do processo de compreensão, que deve levar em consideração os conhecimentos que o aluno traz das suas experiências enquanto tem a participação ativa na construção de sentidos do texto. Para tanto, pressupõe-se um trabalho que exige sistematização e precisa ser contínuo a começar das séries iniciais com atividades planejadas e direcionadas ao desenvolvimento de competências para cada nível de escolaridade.

Todavia, para que o ensino de leitura seja eficiente, faz-se necessário que o professor conheça sobre o processo de leitura, bem como sobre estratégias que desenvolvem habilidades leitoras e ser um leitor que compartilha experiências com os alunos, atuando como modelo para incentivá-los.

A mediação do professor e a formação leitora do aluno. Esta parte versa sobre a mediação pedagógica e sua importância para a construção de um leitor crítico e reflexivo. Trata-se de orientações sobre a ideia de andaime com base nos aportes teóricos de Bortoni-Ricardo *et al.* (2012). Nesse sentido, explicamos que para alcançar o nível de um leitor ativo, o uso de estratégias pedagógicas, por meio da mediação docente é fundamental. Essa prática pressupõe o estímulo e o incentivo da prática leitora como uma atividade prazerosa e eficiente para a compreensão do mundo.


A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO LEITORA DO ALUNO

A escola, enquanto instituição social que exerce um papel transformador na sociedade, tem grandes responsabilidades, entre as quais, destacamos o processo de formação leitora de seus estudantes. Para que isso aconteça, há a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o encantamento pelas palavras e incentivem o desenvolvimento da prática leitora como uma atividade prazerosa e eficiente para compreensão do mundo.



[...] a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 87).


Por este direcionamento, o professor deve ser consciente do papel formativo e social que a leitura exerce e que compreender é uma atividade que “exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p.230). Ciente desta realidade, o professor deve assumir uma postura de mediador junto aos seus alunos, utilizando estratégias que facilitem o desenvolvimento da compreensão leitora, de modo que ele esteja envolvido em um processo participativo e colaborativo e propicie a interação entre leitor-texto-autor.

Ao enfatizarmos o trabalho do professor em sala de aula, reafirmamos a importância de seu papel enquanto agente do letramento ao atuar como mediador para o desenvolvimento da competência leitora. Nesse contexto, o professor colabora com a compreensão do aluno e orienta-o para melhor interpretar e construir sentidos no texto, de modo que seja estimulado a verbalizar os pensamentos que se organizam por meio da realização das inferências, suposições e significados implícitos, amparados pelas pistas contextuais e pela compreensão de mundo. Portanto, “ao interpretar e integrar ideias e informação do texto, é possível que tenha de fazer uso de seus conhecimentos e experiências anteriores” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p 10).

A mediação dessa compreensão se dá em um processo que Bortoni-Ricardo (2012) denomina de andaime. Vamos entender o que é andaime?

Estratégias de leitura e estratégias de mediação. Esta parte aborda conhecimentos que servirão de suporte ao professor em sala de aula, no sentido de apresentar estratégias de leitura largamente propostas por Solé (1998), e estratégias de mediação com foco nas pistas de

contextualização da Sociolinguística gumperziana, transportadas à Sociolinguística Interacionista Escolar, como se observa a amostra abaixo.


ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

No ensino de leitura, a mediação envolve a interação ativa entre professor e aluno, por meio de estratégias, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, estimulando a reflexão e o diálogo. Aqui, apresentamos as estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), que podem ser exploradas durante a mediação.

Considerações sobre as estratégias de leitura
<p style="text-align: center; margin: 0;">Estratégias de antecipação à leitura</p> <p>O leitor posiciona-se frente à leitura motivado por um objetivo: ler para aprender; ler para obter uma informação precisa; ler por prazer; ler para praticar leitura em voz alta, etc.</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios: por meio de realização de explicação geral sobre o que será lido; diálogo sobre o gênero em estudo; conversa sobre o autor; diálogo prévio sobre o tema do texto.</p> <p>Estabelecimento de previsões e levantamento de hipóteses: a partir do título e de ilustrações ou de elementos gráficos que aparecem no texto.</p>
Considerações sobre as pistas de contextualização para o planejamento da aula de leitura
<p style="text-align: center; margin: 0;">Pistas linguísticas</p> <p>Os enunciados devem ser construídos para colaborar com a compreensão da interação e para promover no aluno, segurança para dialogar em torno do tema explorado durante o evento de leitura, observando a adequação linguística para promover a compreensão dos alunos.</p>

Planejando a mediação. Esta parte foi elaborado com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2005), Gumperz ([1982] 2002) e Bortoni-Ricardo *et al.* (2012). Discorreremos sobre os processos interativos, dando ênfase às pistas de contextualização que emergem na interação. Consta de orientações aos/as professores/as sobre o planejamento da mediação para as aulas de leitura com atenção às pistas de contextualização, a saber: as pistas verbais que se constituem em torno do código linguístico; as pistas paralinguísticas como pausas, tempo de fala; os traços prosódicos expressados na entonação, no tom de voz; os traços cinésicos anunciados nos movimentos corporais: gestos, posturas; e traços proxêmicos de aproximação com o aluno.

Esclarecemos que essas pistas funcionam como estratégias facilitadoras da compreensão leitora e colaboram com a formação do aluno. Se forem planejadas, os professores podem criar um ambiente de aprendizado acolhedor, encorajador e inclusivo, promovendo uma relação saudável e produtiva com os alunos e até mesmo otimizando as estratégias de leitura propostas por Moura e Martins (2012), Solé (1998) e Kleiman (2002).

PLANEJANDO A MEDIAÇÃO

O planejamento de eventos de leitura organiza-se em um processo cujo objetivo é desenvolver habilidades de leitura nos alunos por meio de estratégias e abordagens específicas. Esse processo envolve a seleção cuidadosa de textos, métodos de ensino e atividades que ajudam os alunos a desenvolverem suas habilidades de compreensão, interpretação e análise textual, de modo que sejam conduzidos a se tornarem leitores ativos.

Para tanto, é necessário que durante a seleção de textos a complexidade da leitura seja considerada, incluindo vocabulário, estrutura de sentenças e temas. Alguns textos podem exigir menos esforço para que ocorra compreensão, enquanto outros são mais desafiadores. Antes de levar o texto para o trabalho com leitura, o professor deve avaliar sua complexidade para garantir que esteja apropriado ao nível de habilidade dos alunos e determinar os objetivos da leitura. E conforme consigam avançar em habilidades, a escolha deve contemplar textos com leitura mais complexa que, com mediação, torne o diálogo possível e ajude o aluno desenvolver novas habilidades.

Considerar os métodos de ensino que ajudem o aluno a desenvolver a competência leitora é uma estratégia necessária ao ensino de leitura. Logo, é preciso pensar na organização do ambiente e na mediação como uma ação de apoio ao leitor, pois “mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno transformando-o de leitor principiante em leitor ativo” (Bortoni-Ricardo *et al.* 2012, p. 68).

Para o processo de mediação é preciso estabelecer a estrutura de participação dos alunos em sala de aula e ao invés de, simplesmente, transmitir informações, o professor atua dando suporte para tornar o aluno capaz de realizar tarefas e alcançar um nível de aprendizado além do que poderiam fazer por conta própria, quando recebem apoio e orientação adequados.

A organização dos turnos de fala, durante a interação em sala de aula, contribui para que a mediação se torne significativa e favorece a obtenção de bons resultados no trabalho pedagógico do professor. Para tanto, uma boa administração dos turnos de fala consiste em “[...] nomear sucessivamente os falantes primários; garantir que os falantes primários sejam ouvidos, isto é, sejam ratificados pelos ouvintes primários; estabelecer estruturas participativas. [...] Por exemplo: “fala um de cada vez” [...]” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 239, grifos da autora).

Para organizar a mediação, é necessário estruturar o que pode ser discutido em torno do tema que a leitura envolve, de modo que os alunos sejam estimulados a expressarem suas ideias, fazerem perguntas e explorarem conceitos em grupo. Assim, é preciso planejar o diálogo para

Aprendendo com exemplos: sugestões de atividades. Esta parte é composta de sugestões de atividades para o ensino de leitura com abordagem interacionista, que foram elaboradas com base nos pressupostos teóricos apresentados nas unidades anteriores. Assim sendo, as atividades foram organizadas em forma de oficinas para o trabalho com o texto, como sugestões para a mediação. Os exemplos apresentados servirão de apoio para que outras atividades sejam construídas e desenvolvidas.

Esta parte é composta por um subtópico intitulado *Considerações sobre oficinas* e está amparado nos estudos de Paviani; Fontana (2009), Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010) e a BNCC (2018). Esta mesma parte traz uma abordagem do ensino de leitura por meio

de oficinas, o que deve considerar as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo da formação na educação básica.

APRENDENDO COM EXEMPLOS: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Professor/a, para a organização das atividades dispostas como sugestões que podem ser adaptáveis ao contexto da sua sala de aula, optamos planejá-las em forma de oficinas, pois acreditamos que, dessa forma, haverá uma participação e interação mais significativas por parte dos alunos, tornando o evento de leitura um momento de interação entre leitor-texto-autor, mediados por pistas de contextualização que funcionam com estratégias para o ensino de leitura, incluindo para a exploração do texto as estratégias propostas por Solé (1998).



CONSIDERAÇÕES SOBRE AS OFICINAS

Consideramos que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de oficinas pode integrar teoria e prática no ensino de leitura, permitindo a ação efetiva do/a professor/a e a resposta ativa dos alunos, pois uma oficina permite a vivência de “[...] situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

A construção das oficinas se organiza com base nas orientações de Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010, p. 56), com atividades para três momentos: “a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura”. Para esses momentos, sugeriremos a mediação pedagógica utilizando as pistas de contextualização, como estratégias para o trabalho com a leitura, e as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) como proposta de exploração do texto para a compreensão global.

Ademais, acolhemos as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que torna fundamental à nossa prática pedagógica levar em consideração as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação na educação básica. Dessa forma, em cada oficina, serão indicadas habilidades da BNCC que poderão ser desenvolvidas a partir das atividades propostas.

Por fim, entendemos que as oficinas oportunizam os alunos a construção de sentidos para alcançarem novas habilidades, pois durante os eventos de leitura serão consideradas as atividades antes, durante e depois da leitura, acompanhadas das estratégias de mediação, com as pistas de contextualização, e das estratégias de leitura para a exploração do texto.

6.2 SOBRE AS OFICINAS

O material está composto por duas oficinas: Oficina 01, intitulada *Revisitando o cotidiano por meio de crônica*; e Oficina 02, intitulada *Desvendando provocações: lendo charge*. Essas oficinas apresentam, em sua parte inicial, a série/ano a que se destinam, o objetivo geral e os objetivos específicos, o tempo estimado para a realização do trabalho, os recursos didáticos e as habilidades da BNCC que serão mobilizadas durante o desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula.



OFICINA 01 – REVISITANDO O COTIDIANO POR MEIO DE CRÔNICA

Texto: Peladas

Público-alvo: 9º Ano – Ensino Fundamental

Tempo estimado: 06 aulas de 45 minutos

Recursos didáticos: Datashow ou Smart TV, notebook, caixa de som, pincel, material impresso, lápis, caderno.



OBJETIVO GERAL

Estimular os alunos a realizarem leitura por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Motivar os alunos à leitura com antecipações por meio das pistas de contextualização;
- Explorar os elementos estruturantes do gênero crônica;
- Estimular os alunos a perceberem o uso de figuras de linguagem, como metáforas e personificações, na construção do texto.
- Encorajar os alunos a levantarem hipóteses e reflexões pessoais com base na leitura, estabelecendo um diálogo entre suas experiências e o texto.
- Possibilitar a reflexão sobre comportamentos humanos que provocam opressão e perda de liberdade;
- Promover a compreensão do texto como instrumento de expressão, denúncia e tratamento das relações humanas.



OFICINA 02 – DESVENDANDO PROVOCAÇÕES: LENDO CHARGE

Texto: Charge

Público-alvo: 9º Ano – Ensino Fundamental

Tempo estimado: 06 aulas de 45 minutos

Recursos didáticos: Datashow ou Smart TV, notebook, caixa de som, pincel, material impresso, lápis, caderno.



OBJETIVO GERAL

Estimular a leitura e a interpretação de charge por meio das pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Motivar a identificação dos elementos estruturantes do gênero charge;
- Possibilitar a compreensão da interpretação da charge, apoiando-se nas marcas linguísticas verbais e nas imagens, nos conhecimentos sobre a temática e nas orientações dadas pelo/a professor/a.
- Criar momentos de reflexões adequadas a partir da leitura, estabelecendo um diálogo com as próprias vivências dos alunos e com outros textos.
- Orientar a percepção das relações interdiscursivas na construção do texto.
- Possibilitar a reflexão sobre os impactos que os conflitos na Síria têm causado na economia brasileira;
- Explorar a compreensão da charge como instrumento de expressão e crítica a situações que repercutem na sociedade.

Após essas informações, foram organizados os procedimentos metodológicos que se estruturam da seguinte forma:

Procedimentos metodológicos da oficina 01:

1º momento: Iniciando o evento de leitura - está estruturado com atividades de antecipação por meio do ativamente de conhecimentos prévios sobre o gênero crônica, sobre o tema da crônica e discussão sobre o autor da crônica, com sugestões de questionamentos e comentários que visam ampliar os conhecimentos dos alunos. Traz orientações ao/à professor/a sobre as estratégias de mediação por meio das pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, foco da proposta deste material. As estratégias de mediação com uso das pistas de contextualização dão condição para o uso produtivo das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), a exemplo do levantamento de hipóteses para serem confirmadas durante a progressão da leitura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1º MOMENTO: INICIANDO O EVENTO DE LEITURA

Professor/a, para introduzir um evento de leitura, é essencial envolver os alunos em atividades de preparação e antecipação. Estas etapas são fundamentais para despertar o interesse deles antes de começarem a ler. Ao criar uma atmosfera motivadora, os alunos são incentivados a fazer previsões sobre o conteúdo do texto, preparando-se mentalmente para a leitura. Essa preparação prévia é imprescindível para despertar o engajamento dos alunos na atividade de leitura.

Aqui começa o uso das pistas de contextualização para a mediação durante a realização da leitura:

Estratégias de antecipação

1 – Ativando conhecimentos prévios sobre o gênero crônica

2. Diálogo prévio sobre o tema da crônica

Sugerimos que apresente no Datashow a seguinte imagem e pergunte:



Fonte: <https://www.focadoemvoce.com/noticias/galera-jovem-jogando-bola-em-erico-cardoso/> Acesso em: 15 nov 2023

- 1 Que leitura podemos fazer dessa imagem?
- 2 Onde os meninos se encontram?
- 3 Como é chamada essa brincadeira?
- 4 É uma brincadeira atual ou ficou no passado?

Sugerimos ao/à professor/a continuar perguntando se alguém da turma joga na praça ou em qualquer outro espaço. Se jogam, interrogar sobre o espaço onde o jogo acontece. Quais os dias que costumam brincar. Qual é a reação da vizinhança, se é aceitável pelos moradores do setor ou se ficam incomodados. Se já foram impedidos de jogar.

2º momento: Entrando pelas dimensões da crônica “Peladas” - está estruturado com as orientações iniciais para o momento da leitura. Há a sugestão para a realização de uma leitura silenciosa e individual da crônica, seguida pela leitura compartilhada de cada parágrafo, entre professor/a e alunos/as. Apresentamos sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho docente da mediação, bem como as possíveis respostas para auxiliar a mediação do professor. Durante toda a oficina, aparece sugestões e orientações para o planejamento e uso das pistas de contextualização como estratégias que promovem o engajamento dos alunos no evento de leitura e contribuem para a formação leitora deles.

Após a apresentação, pode ser feita a seguinte pergunta:

Que relação existe entre o autor e o título da crônica?

Espera-se que os alunos respondam que a crônica que irão ler traz a temática do futebol e o autor é um cronista esportivo. Assim, se estabelece uma relação de afinidade do autor com a temática da crônica.

2º MOMENTO: ENTRANDO PELAS DIMENSÕES DA CRÔNICA “PELADAS”

Professor/a, é importante que os alunos estejam atentos às características e à finalidade do gênero crônica. Nesse contexto, convide-os a realizarem a leitura observando a constituição da narrativa, mas eles devem ler também para comprovar as hipóteses levantadas no momento antes da leitura, apresentar as principais ideias do texto e refletir sobre os comportamentos humanos.

O/A professor/a deve entregar a cópia da crônica para cada aluno e orientá-los a realizarem uma leitura silenciosa e individual. Essa leitura é importante para que o aluno crie as próprias impressões acerca do texto.

Após a leitura silenciosa, é viável perguntar:

O que vocês acharam do texto? O que chamou mais atenção?

Os alunos devem estar à vontade para falar. As informações dadas nesse instante devem ser comprovadas no momento da leitura simultânea.

Nesta etapa, a leitura deverá ser feita de modo simultâneo pelo/a professor/a e alunos, de forma lenta, explorando as dimensões do texto com atenção ao vocabulário e às informações implícitas e explícitas, como sugere Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010).

Professor/a,

Ao realizar a leitura simultânea, haverá a necessidade inerente da interação face a face de utilizar as pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas. Essas pistas funcionam como estratégias de mediação e auxiliam os alunos a se manterem engajados e construir sentidos para o texto.

Além das pistas contextuais dadas pelo texto, o/a professor/a utilizará de pistas linguísticas, isto é, aquelas que se materializam por meio da língua, como as perguntas, as reformulações e os comentários positivos associados às pistas de contextualização extralinguísticas, não verbais, classificadas em prosódicas, que se referem às pausas, à altura e ao tom de voz; cinésicas, referem-se aos reforços cometidos por gestos faciais e corporais; e proxêmicas, que se referem à distância dos participantes da interação em sala de aula.

3º momento – *Avaliação do conhecimento após a leitura* – está estruturado com perguntas acerca da crônica, como uma estratégia de pós-leitura, que servirá para avaliar se ocorreu a compreensão do texto pelos alunos e fornecê-los suporte no que não ficou entendido, considerando que a proposta apresenta uma avaliação formativa. Para este momento, foram organizadas sugestões de questionamentos com possíveis respostas para auxiliar o trabalho de mediação após a leitura.

Para uma reflexão acerca da aprendizagem, há a sugestão de se realizar uma *Roda de Conversa* com os alunos. Eles apresentarão as impressões acerca das atividades de leitura realizadas em sala de aula, bem como dos conhecimentos adquiridos, interagindo com o/a professor/a, direcionados por questionamentos. Para dinamizar o momento, pode ser utilizada a dinâmica *Bola no polegar*, como sugere o material.



Sugestões para direcionar o trabalho de mediação do/a professor/a no momento da avaliação após a leitura da crônica *Peladas*.

É viável que os alunos sejam informados que realizarão uma atividade. Eles devem receber o material impresso com as perguntas para que sejam discutidas em grupo, e em seguida socializadas com a turma, sob a mediação da professora ou do professor.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula durante a mediação após a leitura

1. Esse texto fez vocês pensarem? Que ideias vieram à cabeça? E que sentimentos?
2. Quais são os sentimentos que as ações seguintes causaram em você? “Entra na praça [...] sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo [...] O espantalho gente pega a bola, viva, ainda [...]”.
3. Como o cronista descreve o impacto da ausência da pelada na praça? Qual é a sensação que ele transmite com essa descrição?
4. Quais elementos o cronista utiliza para criar uma imagem vívida do cenário antes da ausência da pelada? Quais são os detalhes que enfatizam a animação e vitalidade da praça?
5. Qual o tipo de linguagem utilizada pelo autor?
6. Retire da crônica *Peladas*, passagens que se caracterizam como figuras de linguagem metáfora e prosopopeia.
7. Qual é a personagem central da crônica? Quem são os outros personagens?
8. Qual o tipo de narrador? Justifique a sua resposta.
9. Qual a finalidade da crônica?
10. Há uma opinião do narrador em:
 - a. “Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa...”
 - b. “E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho...”
 - c. “Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.”
 - d. “O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada”.



Sugestões de questionamentos para direcionar a interação na Roda de
Conversa após a leitura da crônica *Peladas*.

01. Sobre crônica, o que eu já sabia antes da oficina e o que aprendi com essas aulas de leitura?
02. As atividades de leitura do texto contribuíram para o meu desenvolvimento como leitor(a)? De que forma?
03. Como eu aplicaria o que aprendi, durante essas aulas, em outras situações de leitura ou em minha vida cotidiana?

Ao final da roda de conversa, o/a professor/a pode fazer uma síntese, na interação com os alunos, dos principais pontos discutidos, destacando as aprendizagens e as conclusões alcançadas durante a atividade. Assim, o/a professor/a ajudará aos alunos a revisarem as ideias discutidas, promovendo melhor compreensão. Além disso, a síntese também permite que os alunos percebam a relevância do que foi discutido.

Procedimentos metodológicos da Oficina 02:

1º momento: *Iniciando o evento de leitura* – está organizado com estratégias de antecipação para ativamente dos conhecimentos prévios. Sugerimos o diálogo do/a professor/a com os alunos acerca dos gêneros textuais de modo geral, com sugestões para auxiliar a mediação docente. Em seguida, são apresentadas atividades de acionamento do gênero textual charge, com questionamentos e orientações que podem facilitar a mediação da aula, traz também um diálogo prévio sobre os assuntos da charge por meio de textos, especialmente jornalísticos com repercussão no mundo.

Para tanto, sugerimos estratégias de leitura, como a elaboração de hipóteses que deverão ser confirmadas ou não no momento da leitura da charge. Durante a oficina são oferecidas sugestões e orientações para o planejamento e uso das pistas de contextualização, foco da proposta deste material. As estratégias de mediação com uso das pistas de contextualização, como estratégias de mediação para o trabalho com a leitura, dão condição para o uso das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), a exemplo do ativamente dos conhecimentos prévios durante a progressão da leitura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1º MOMENTO: INICIANDO O EVENTO DE LEITURA

Professor/a, para iniciar o evento de leitura com o gênero charge, é essencial saber que o trabalho com este gênero textual exige uma mediação diferente de um texto em prosa, devido às suas características, finalidade e, sobretudo, os elementos discursivos e as marcas linguísticas que constituem sentido para texto.

Inicialmente, é imprescindível envolver os alunos em atividades de antecipação para acionamento dos conhecimentos prévios. Esta etapa ajuda o aluno a se preparar mentalmente para realizar a atividade de leitura, além de estimular o engajamento e a motivação.

Estratégias de antecipação

1 – Ativando conhecimentos prévios: abordagem geral sobre gênero textual

Sugerimos que seja exibido em Datashow, *slides* com imagens de alguns gêneros textuais como receita culinária, cardápio, propaganda e caso o/a professor/a considere necessário, pode acrescentar outros, adaptando a necessidade da turma.



2º momento – *Uma releitura da realidade em charge* – está organizado com as orientações iniciais para o momento da leitura. Sugerimos a realização de uma leitura silenciosa e individual da charge, já observando a interdiscursividade advinda da relação com os textos anteriormente explorados. Sugerimos a realização de questionamentos acerca do autor e onde a charge foi veiculada. Logo após, apresentamos sugestões de questionamentos para explorar a estrutura composicional do texto, a associação das imagens ao tema e apresentamos possíveis respostas para auxiliar a mediação docente. Para ampliar o conhecimento dos alunos, o material traz uma reportagem que os leva a compreenderem a temática abordada na charge, relacionando com os conhecimentos anteriores.

2º MOMENTO: UMA RELEITURA DA REALIDADE EM CHARGE

O/A professor/a deve entregar a cópia da charge para cada aluno e orientá-los a realizarem uma leitura silenciosa e individual, observando os elementos figurativos e atentando para as informações interdiscursivas que constituem todo o texto.



Disponível em: <https://www.facebook.com/dukechargista> Acesso em: 02 jan. 2024

Após a leitura silenciosa, é viável perguntar aos alunos.

- 1 A charge foi publicada em veículo impresso ou digital?
- 2 Quem é o autor da charge? Vocês o conhecem?
- 3 O que vocês sabem sobre o autor?

Logo após, há uma sugestão de atividades para que os alunos sejam situados no tempo e nas informações já apresentadas por meio de questionamentos e orientações para reorganização das informações, seguida da estratégia de retomada à charge para responder às hipóteses formuladas. Para este momento, foram elaboradas sugestões de questionamentos com possíveis respostas que podem facilitar a mediação do professor ou da professora.

Ainda no momento da leitura, há a indicação de atividade observando as dimensões da charge. São apresentadas sugestões de questionamentos e possíveis respostas que ajudarão a direcionar o trabalho de mediação.

Após a leitura silenciosa, deve ser feita a leitura simultânea do texto pelo/a professor/a com os alunos para compreenderem o vocabulário e os implícitos, já mobilizando os conhecimentos que se relacionam com a charge.

4. Situando os alunos no tempo e nas informações já apresentadas

Logo após a leitura convém fazer algumas considerações:

- 1 Quando a guerra da Síria teve início?
- 2 Quando ocorreu a ação da menina que confundiu câmara com arma e ganhou repercussão mundial?
- 3 E a charge foi publicada quando?
- 4 Quando foi veiculada a reportagem que vocês leram agora?

Pelas leituras realizadas, espera-se que os alunos respondam:

1. A Guerra Civil na Síria teve seu início no ano de 2011.
2. Para o segundo questionamento, espera-se que os alunos de posse dos textos que já foram apresentados, confirmem e digam que o fato foi acontecido em 29 de março de 2015.
3. A charge foi publicada no mesmo período em que a menina ganha as manchetes dos jornais.
4. A reportagem foi veiculada em 2013

Professor/a, é válido informar que pensamos em uma sugestão de mediação que leve os alunos a desenvolverem a capacidade de reorganizar informações e terem participação efetiva no processo de compreensão. Dessa forma, serão conduzidos a uma aprendizagem significativa e colaborativa com a formação leitora.

3º momento – *Avaliação do conhecimento após a leitura* – está estruturado com perguntas acerca da charge. Esta é uma estratégia que servirá de avaliação no que respeita a compreensão do texto pelos alunos. Da mesma forma, pretende fornecê-los apoio com esclarecimentos para aspectos que forem identificados como incompreendidos, considerando que a proposta apresenta uma avaliação formativa. Para este momento, foram elaboradas sugestões de questionamentos com possíveis respostas para auxiliar o trabalho de mediação após a leitura.



Sugestões para direcionar o trabalho de mediação do/a professor/a no momento da avaliação após a leitura da charge.

É viável que os alunos sejam informados que realizarão uma atividade. Eles devem receber o material impresso com as perguntas para que sejam discutidas em grupo, e em seguida socializadas com a turma, sob a mediação da professora ou do professor.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação após a leitura

1. Quais elementos visuais - personagens, objetos, cenários - você percebe na charge?
2. Como os personagens estão representados visualmente? Qual é a expressão facial deles?
3. Como os assuntos da charge dialogam com acontecimentos externos ou discursos sociais?
4. Que elementos na charge são utilizados para transmitir humor ou crítica social?
5. Como a charge se relaciona com a notícia original sobre a criança síria?
6. A quem você imagina que esta charge se dirige? Qual é o público alvo a quem se destina?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

1. A imagem apresenta uma composição visual que destaca personagens e ambientes distintos. A figura realista de uma menina síria, conforme retratada em jornais, contrasta com figuras caricatas representando o consumidor brasileiro em situações cotidianas, como diante do caixa do supermercado, do frentista em posto de combustível e do carteiro. Elementos específicos, como uma máquina de cartão, um carrinho de compras, uma bomba de combustível e uma correspondência marcada como "conta de luz", são enfatizados na imagem, indicando os diferentes cenários, como o supermercado, o posto de combustível e a residência, lugar onde chegam as correspondências.
2. A menina síria ao ser retratada de forma realista, reflete uma expressão de medo e perplexidade causado por ter confundido a câmera fotográfica com uma arma. Os consumidores brasileiros representados de maneira caricata, apresentam características exageradas para enfatizar o humor. Suas expressões faciais denotam surpresa, perplexidade diante das situações cotidianas que simulam um assalto. Os personagens que representam o caixa do supermercado, o frentista do posto de combustível e o carteiro também apresentam expressões faciais que denotam surpresa ao se depararem com a atitude dos consumidores.

Para refletir sobre o processo de aprendizagem, há a proposta de se realizar uma *Roda de Conversa* com os alunos. Durante esse momento, eles serão convidados a partilhar suas opiniões acerca das atividades de leitura realizadas em sala de aula, bem como os conhecimentos adquiridos, interagindo com o/a professor/a, direcionados por questionamentos. O momento pode se tornar dinâmico, como sugere o material.



Sugestões de questionamentos para direcionar a interação na Roda de Conversa após a leitura da charge.

01. Sobre charge, o que eu já sabia antes da oficina e o que eu aprendi com essas aulas de leitura?
02. As atividades de leitura dos textos contribuíram para o meu desenvolvimento como leitor(a)? De que forma?
03. Como eu aplicaria o que aprendi, durante essas aulas, em outras situações de leitura ou em minha vida cotidiana?

Para finalizar a conversa, o/a professor/a pode sintetizar, na interação com os alunos, os principais pontos discutidos, as aprendizagens e as conclusões alcançadas durante a atividade. Isso conduz os alunos a revisarem as ideias apresentadas, a compreenderem e a perceberem a relevância do que foi discutido.

Planejar a mediação em leitura significa fazer a escolha cuidadosa do texto a ser trabalhado e de forma sistemática, considerar estratégias de mediação e de leitura. Aqui, trazemos a proposta de estratégia de mediação por meio das pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas.


Para planejar o evento de leitura com vistas à formação de um leitor proficiente, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) enfatiza o desenvolvimento de habilidades que incluem a capacidade de fazer previsões sobre o conteúdo do texto, formular e responder perguntas relacionadas ao texto, extrair ideias centrais, identificar novos conteúdos e dados, conectar a leitura com a realidade social e pessoal, compreender aspectos subjacentes do texto, fazer inferências com base em pistas, resumir informações e dialogar eficientemente com outros textos. Para tanto, são mobilizadas estratégias de leitura e estratégias de mediação.

Dentro do escopo das atividades que constituem as oficinas, são apresentadas orientações ao professor sobre as pistas de contextualização, tanto no que se refere ao uso quanto à funcionalidade no contexto da interação. Em espaços destacados, as orientações sugerem ao/a professor/a que tanto as pistas de contextualização linguísticas, constituídas pelos enunciados linguístico, quanto as pistas extralinguísticas, subclassificadas em prosódicas, proxêmicas e cinésicas, precisam ser planejadas para atuarem como estratégias de mediação no trabalho com leitura em sala de aula.



Planejar a mediação significa, a partir do texto, organizar questionamentos e comentários que podem ocorrer durante o evento de leitura, mas também delinear como as perguntas podem ser feitas, qual o tom de voz, quando devem ocorrer pausas, quais gestos podem ser realizados, qual postura deve ser assumida pelo/a professor/a, quando se aproximar ou manter a distância dos alunos.

Para a conclusão do Guia de Orientações Pedagógicas, deixamos as *Últimas palavras* destinada aos professores e professoras desejando que consigam realizar um trabalho que desperte o interesse e o envolvimento dos alunos, utilizando as estratégias de mediação para adjuvar na exploração das estratégias de leitura. Posterior, e indispensável, estão as referências bibliográficas, seguidas por uma breve apresentação sobre a autora.



Últimas palavras

Ao encerrarmos as atividades propostas por este Guia de Orientações Pedagógicas, expressamos nosso sincero desejo de que você, professor, e você, professora, tenham conseguido despertar o interesse e o envolvimento dos seus alunos utilizando as estratégias de mediação e as estratégias de leitura apresentadas, a partir do trabalho com os gêneros textuais crônica e charge, nas aulas dedicadas à leitura e interpretação textual, como sugere este material.

A partir desta proposta, sugerimos que outros eventos de leitura sejam elaborados abordando gêneros textuais diversos, com vistas a realizar uma mediação eficaz e promover nos alunos a participação efetiva durante a realização de leitura, apontando o desenvolvimento de habilidades necessárias para se tornar um leitor autônomo e plural, capaz de ler qualquer texto e assim, possa despertar também o gosto pela leitura.

Desejo muito sucesso em sua jornada pedagógica.

A autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma prática essencial, intrínseca às práticas educacionais e à dinâmica social. Sua importância reside no fato de contribuir para o desenvolvimento individual e no avanço coletivo. Podemos dizer que a leitura é também uma ferramenta poderosa para adquirir conhecimento e participar ativamente da vida em sociedade. Por ser uma atividade complexa, exige do leitor a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e contextuais. Por isso, é papel da escola promover situações onde o aluno possa atuar em seu processo de formação leitora e desenvolver habilidades com o auxílio do professor para se tornar leitor competente.

No âmbito da abordagem teórica, identificamos que a Sociolinguística Interacionista Escolar busca compreender os fenômenos no *aqui* e *agora* do ambiente escolar e, a partir deles, elaborar propostas que contribuam para a realização de uma leitura competente. A vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos educacionais propõe a interação verbal como base para a aprendizagem, já que a realidade social do sujeito é permeada pela interação e, por meio dela, ele adquire e também compartilha conhecimentos.

Como as práticas de leitura e os processos interativos são atividades que fazem parte da rotina escolar, a Sociolinguística Interacionista Escolar tem grande contribuição a dar nos processos de mediação pedagógica, do ensino de leitura, por meio das interações face a face. Nessas interações, emergem as pistas de contextualização, constituídas da linguagem verbal ou pistas linguísticas representadas pelo código linguístico; por elementos paralinguísticos e pelas pistas de ordem não verbal, que comportam estratégias comunicativas.

Com este estudo, verificamos também que o texto é um lugar de interação e o seu sentido é construído pelo leitor, que mobiliza os conhecimentos prévios e interage por meio de pistas contextuais percebidas no texto. Em consonância com essa ideia, a BNCC presume um trabalho planejado e organizado pelo professor, de forma a conduzir o aluno, desde cedo, a estar envolvido em atividades de leitura para desenvolver a prática habitual de ler. Isto porque, subjacente às ideias do documento, para o desenvolvimento de um leitor competente, se faz necessário o auxílio de alguém mais experiente que conduza o aluno por uma mediação que favorece ao diálogo profícuo, à expressão do pensamento, ao mesmo tempo, fornece subsídios para a construção de sentidos e para a interpretação textual, com a interação entre leitor-texto-autor. Assim, o aluno envolve-se em um processo participativo e colaborativo de aprendizagem.

Nessa direção, ficou constatado que o professor faz uso de estratégias de mediação, realiza questionamentos, intervém nas colocações de modo que sejam construídos os andaimes

para a construção conhecimento. Nesse processo, além das pistas de contextualização linguísticas, são usadas as pistas prosódicas, marcadas pelo tom de voz, altura e o ritmo da fala, e as pistas não verbais como o direcionamento do olhar, o movimento das mãos, o distanciamento ou aproximação do professor e do aluno. Logo, as pistas de contextualização corroboram com o professor ao realizar a mediação em leitura.

Da análise, ficou comprovado que, para a mediação em eventos de leitura, as pistas de contextualização, produzidas durante a aula, constituem elementos importantes de andaimagem, além de atuarem como estratégias para manter os alunos engajados nas atividades. Foi também constatado que a participação dos alunos é impulsionada pela mediação do professor e o nível de atenção na sala de aula é maior quando há interação. Ao convocar, direcionar e questionar os alunos, o professor faz uso das pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, o que contribui para o desenvolvimento de novas habilidades.

Outro ponto destacado na análise foi a percepção das pistas linguísticas e extralinguísticas atuando juntas. Os enunciados linguísticos se associam aos gestos, à postura – traços cinésicos – e a distância entre os interlocutores – traços proxêmicos – ajudando aos alunos no desenvolvimento da competência leitora. Portanto, as pistas de contextualização verbais e não verbais configuram como estratégias eficientes para o trabalho com a leitura. Para a construção de sentidos do texto, as estratégias de mediação com uso das pistas de contextualização favorecem ao uso das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Em decorrência da pesquisa, elaboramos um material técnico de apoio pedagógico, produzido sob a forma de um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura, intitulado: *Formando leitores: estratégias pedagógicas para o aqui e agora dos eventos de leitura na sala de aula*. O material, direcionado aos docentes do 9^o Ano do Ensino Fundamental, contempla propostas de mediação elaboradas, a partir da estruturação de oficinas, com base na observação e análise realizada, em articulação com os estudos teóricos empreendidos durante a pesquisa.

Mediante leitura realizada e elaboração do material técnico, podemos afirmar que a pesquisa respondeu aos questionamentos propostos por meio dos estudos teóricos e pela análise do *corpus*, o que indica que os objetivos foram alcançados. Fica evidente que os processos de mediação em eventos de leitura, na sala de aula, ocorrem por meio de estratégias planejadas. As pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas constituem estratégias relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno. Além de favorecerem o engajamento dos alunos na aula, as pistas de contextualização colaboram para o emprego de estratégias de leitura, contribuindo para que o sentido do texto seja construído pelo aluno.

É imprescindível destacar que essa pesquisa ampliou a nossa compreensão para aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula, no que se refere aos processos de mediação, utilizando as pistas de contextualização como estratégias para o trabalho não só com a leitura, uma vez que favorecem a interação para construção de sentidos. Para isso, percebemos o quanto é necessária a pesquisa que promova a competência acadêmica do docente.

Outrossim, como aluna do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, cuja formação é resultado de políticas públicas, entendemos o quão necessárias são, tanto em nível de pós-graduação como as formações continuadas realizadas na própria escola onde atua o professor, uma ação que implica a formação básica dos alunos.

Escolhemos realizar a pesquisa numa parceria com sujeitos colaborativos – professor e alunos – em um trabalho de campo, no intento de manter o contato com ambiente e realizar a observação do objeto a ser pesquisado, configurando uma ação que resultou em uma reflexão teórica que retomará à prática, como ação transformadora. Assim, realizamos a observação e filmagem dos eventos de leitura. Além do mais, os dados coletados foram entendidos e interpretados. Logo, elaboramos o material técnico que visa oferecer subsídios, para o ensino de leitura, aos professores. Por esse viés, a metodologia utilizada para a pesquisa etnográfica escolar, com abordagem qualitativa, foi suficiente para realizar os procedimentos e alcançar os objetivos da pesquisa.

No tocante à bibliografia adotada, a pesquisa foi amparada em autores cujos estudos atenderam satisfatoriamente às nossas expectativas. Estamos embasados nos estudos apresentados por Bortoni-Ricardo em 2005, mas que são frutos de outros, a exemplo da Sociolinguística Variacionista, de William Labov, na década de 1960, e da Sociolinguística Interacional de Gumperz, na década de 1980, apresentados por Ribeiro e Garcez em 2002. Bortoni-Ricardo traz contribuições importantes ao ensino de língua materna, a partir dos estudos desenvolvidos com a Sociolinguística interacionista Escolar.

Sob essa perspectiva, concordamos que as aulas de leitura se configuram como eventos onde a mediação docente é necessária para que o aluno aprenda a construir sentido para o texto e compreendê-lo observando todas as dimensões. Cientes de que o significado de um texto emerge da interação para a construção de sentido no processo de leitura entre autor, texto e leitor, sugerimos o planejamento de estratégias e procedimentos para o trabalho, com as pistas de contextualização, no ensino de leitura. Elas constituem estratégias importantes para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que normatiza e direciona a educação básica do Brasil, destaca o texto como elemento central das atividades pedagógicas.

Apesar das extensivas pesquisas, com estudos que aprofundam a temática da leitura, novas demandas emergem devido ao surgimento de questionamentos e novas abordagens. Assim, esta pesquisa não encerra os estudos sobre as pistas de contextualização como estratégias para o trabalho com a leitura. Nesse cenário dinâmico, os professores são desafiados a adquirir novas habilidades para ensinar os alunos a realizarem leitura de maneira mais eficaz, o que torna necessário, aos profissionais docentes, atualização e desenvolvimento de estratégias para atuarem na formação leitora dos alunos. Portanto, a conclusão desta pesquisa também se configura como um convite à reflexão e à busca por conhecimentos para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores de língua materna.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 14. ed. 2008. Disponível em: [books.google.com](https://books.google.com/books) books Acesso em: 13 jun. 2022.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Saete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 167-179.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015, (coleção para conhecer linguística).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

D. LEOPOLDINA. **Carta de D. Leopoldina, 20 janeiro de 1818**. A Casa Senhorial. Disponível em: <http://acasasensorial.org/acs/index.php/pt/fontes-documentais/documenta- varia/687-carta-de-d-leopoldina-a-maria-luisa>. Acesso em: 04 ago. 2023.

FERREIRA, Alinne Santana. **Mudanças de contexto e negociações de identidades em sala de aula**. Revista EIXO, Brasília – DF, v.3 n.2, julho-dezembro de 2014. Disponível em <http://revistaixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/156>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Linguística e pedagogia da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.107-117. 1º sem. 2004.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. CESAD – Centro de Educação Superior a Distância – UFS, São Cristóvão – SE, 2010.

FREITAS, Bruna Fagundes de *et al.* **O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica.** *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 652–664, 2023. DOI: 10.36557/2674-8169.2023v5n3p652-664. Disponível em: <https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/306>. Acesso em: 15 set. 2023.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. (1964) Tradução de Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOFFMAN, Erving. Footing. (1979) Tradução de Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GREIMAS, A. & COURTÉS J. **Dicionário de Semiótica.** Rio de Janeiro: Editora Contexto, 2008.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. (1982) Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt#> Acesso em: 19 jan. 2023.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. Interação e mediação: estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. In: CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II.** Campina Grande: EDUFCEG, 2015.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska Ribeiro. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Português arcaico: fonologia**. São Paulo: Contexto, 1991.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

NOGUEIRA, Ruthlana Dutra; LIMA ARRIAS, Maria Nazareth de. **Leitura e mediação**: uma análise das estratégias de mediação utilizadas em uma aula de leitura no 6º ano do ensino fundamental. Revista do GELNE, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 202–213, 2019. DOI: 10.21680/1517-7874.2019v21n2ID18538. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/18538>. Acesso em: 02 jan. 2023.

NOGUEIRA, Ruthlana Dutra. **Mediação e leitura**: uma análise do processo de mediação docente e da participação discente no 8º ano do ensino fundamental. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/23784> Acesso em: 03 nov. 2023.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. **O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental**. Leitura, Maceió, n. 67, set./dez. 2020 – ISSN 2317-9945. Dossiê Linguística Aplicada, p. 55-68. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10954>. Acesso: 10 set 2022.

RIBEIRO, Branca Telles; PINTO, Diana; LIMA, Cristina Costa. **Metamensagens no discurso de um paciente psiquiátrico**. Veredas, revista de estudos linguísticos Juiz de Fora, v. 5, n. 1 p. 21 a 37. Disponível em: <https://www.ufjf.br/files/2009/12/artigo210>. Acesso em 14 jan. 2023.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUCSP, 2004. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1550458&key=1f4fb3c1553ab32346e28dba83b885af>. Acesso: 13 set. 2022.

SAEB, Boletim da Escola/ Saeb 2019. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo> Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Editora Brasiliense, 1983. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xevv1n0>. Acesso em: 02 mar 2023.

SANTOS, Janete Silva dos. **Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente.** 2012. disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/VMwxr3BMVMJy773hcYnCd5G/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araujo de. **O que pode o leitor?** ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v.6, n.2, jul/dez.2015(ISSN2179-3948-online). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736> Acesso em set.2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento: exemplos de um exame/consulta médica. (1987) Tradução de Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística interacional.** São Paulo: Loyola, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** [Org. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman] [Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS

TÍTULO DO PROJETO: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM EVENTOS DE LEITURA NO 9º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL

OBJETIVO GERAL: Analisar como ocorre os processos de mediação em eventos de leitura na sala de aula de 9º Ano do Ensino Fundamental, a fim de elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora.

FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	TIPOS		TRANSCRIÇÃO/DESCRIÇÃO
Pistas de contextualização	linguísticas		
	extralinguísticas	prosódicas	
		proxêmicas	
		cinésicas	

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Aula 1 – 22 minutos

P: bom dia!

AS: bom dia!

P: prestem atenção. eu vou pedir aqui a::: aos alunos. cada um vai ler um parágrafo, *né?* vamos fazer uma leitura compartilhada, *tá certo?* então começando por A1 (+) aqui então (incompreensível) ((aponta para A1 iniciar a leitura))

A1: ONde já se viu? uma tarde de inverno, estava eu *lá*, na rua barão de itapetininga, mexendo nas estantes de uma livraria. não consigo passar por uma sem entrar para fuçar nos meios dos livros. desde que eu tinha quatro anos de idade o que já faz muito tempo. livro pra mim é a coisa mais gostosa do mundo. a gente nunca sabe que surpresa vai encontrar entre duas capas. pode ser coisa de boniteza, ou de tristeza, ou de poesia, ou de risada, ou de susto, sei lá. um livro é sempre uma aventura. vale a pena tentar. (4.0) pois bem, estava eu ali, muito entretida, examinando os livros, quando de repente' senti que alguém me puxava pela manga. olhei para baixo e vi um menino um garotinho de uns nove ou dez anos, magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. uma dessas crianças que andam largadas pelas ruas da cidade, pedindo esmola. ou, no melhor dos casos, vendendo colchetes ou dropes, essas coisas. eu já' ia abrindo a bol a bolsa para livrar-me logo dele, quando o garoto disse. ((lendo))

P: escuta dona (+) escuta dona. naquele tempo ninguém chamava a gente de tia, tia era era só a irmã do pai ou da mãe. o quê'? pergun perguntei. o que você quer? eu dona? (+) me compra um livro, disse ele baixinho meio com medo. dizer que fiquei surpresa é pouco. o jeito do menino era de quem precisava é de comida, de roupa. isso' sim. duvidei' (+) do que ouvira. ((lendo))

A2: você não prefere algum dinheiro? (+) perguntei. não dona, disse o garoto mais animado olhando-me agora bem nos olhos. eu queria um livro, me compra um livro? meu coração começou a bater mais forte. escolha o livro que você quer, que você quiser falei. as pessoas na livraria começaram a observar a cena, incrédula e curiosas. o menino já estava junto à prateleira procurando examinando ora um livro, ora outro, todo excitado. um vendedor se aproximou meio desconfiado com cara de querê de querer intervir. ((lendo))

A3: deixe o menino escolher o livro, falei. eu pago'. as pessoas em volta me olhavam admiradas. onde já' se viu alguém comprar um livro para um molequinho maltrapilho maltrapilho daqueles? pois' vou lhes contar foi exatamente o que se viu naquela tarde, naquela livraria. o menino acabou se decidindo por um livro de aventuras, nem me lembro qual. (+) MAS me lembro bem da emoção (incompreensível) lhe entreguei o volume e vi seus olhinhos brilhando ao me dizer (+) obrigado dona (+) antes de sair em disparada, abraçando o livro apertado ao peito. ((lendo))

A4: quanto aos meus próprios olhos (+) estes se embaçaram (+) estranhamente, quando pensei comigo. tanta criança rica não sabe o que perde não lendo e este menino pobre (+) que que certamente não era um pobre menino sabe o valor que tem essa maravilha que se chama livro. isso acontece há vários anos. (+) bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino. ((lendo))

P: bom' esse TEXto *né?* é uma crônica, *né?* vocês sabem o que é uma crônica? é um (gênero) (+) é:: textual, *né?* curto' *né?* E (+) com poucas personagens, certo? é::: (+) então eu gostaria aqui que vocês, *né?* tivessem aqui, *né?* uma uma reflexão sobre esse texto (+) *né?* se alguém entendeu alguma coisa sobre esse texto. (+) é, A5 você ouviu a leitura do texto? (aproximando-se e com o olhar voltado para A5)

A5: (incompreensível) ouvi' da metade pro final, P (+) a leitura do texto

P: você, A1. (2.5) você, é:: entendeu o quê sobre essa leitura?

A1: (incompreensível)

P: fale mais alto um pouquinho.

A1: eu acho que (incompreensível) *tava* procurando conhecimento

P: *tava* procurando conhecimento *né?* A4, você entendeu? o que você entendeu (+) aqui? qual é a CRÍtica aqui? olha, olha (incompreensível) quando ele diz assim (+) é:: (+) o quê? perguntei, que você quer? eu dona? me compra um livro. disse ele baixinho meio com medo, *né?* por que se? (+) por que esse medo? (+) ele *tava* com medo do que? (+) hein? ((gesticula com as mãos))

A6: (incompreensível)

P: hein'? ((olhar direcionado aos alunos))

A6: achando que a mulher (incompreensível)

P: você achava achava que a mulher não queria aju/ é comprar o *né?* ajudar *né?* não ia *num* ia comprar o livro não ia comprar o livro. é:: (+) A7. (+) o que você acha que você acha quando disse que ele encontrou, que ele teve, *né?* ele disse baixinho. dona', compra um livro *pra* mim, *né?* mas ele disse com' com medo, *né?* ele (incompreensível) medo. (+) o que *cê* acha? se/ ((gesticula com as mãos direciona o olhar e se aproxima do aluno))

A7: (incompreensível)

P: *hein?* será que era isso? isso conta medo (+) ou não, (+) *né?* (2.0) eu acho que ele deve ter pensado mais ou menos assim, *né?* você já pensou? eu professora (+) *né?* um menino de rua *né?* é::, pedir ALgo *pra* alguém que eu não conheço, (+) *né?* eu acho que ele ficou com esse receio e de pensar também que está incomodando a senhora, a narradora, não é verDAde? então ele ficou com medo' e saiu (+) com medo é:: de *tá* incomodando (+) a a narradora, *né?* então' quando ele viu o livro, ele ficou se/ será que estou incomodando, *tá?* uma crítica também que ele faz aqui nesse texto, *né?* as pessoas estavam, *né?* por que você acha que as pessoas estavam olhando *pra* ela *praquela* cena (incompreensível) a narradora mandou que a /criança, o menino é ficasse? é:: fosse escolher os livros. e ele entra na livraria e começou a procurar o livro e (+) os funcionários todos é::/ ((alguém chega na sala)) (5.0) então, ele ele como ele é:: ((fecha a porta)) (4.0) então como como ele ele mergulhou na livraria e a senhora', a narradora, só observando ele escolher o livro. umas pessoas, os funcionários, todos se voltaram *praquela* cena, por que'? por que que esse esse esses funcionários ficaram curio::sos (+) é:: com essa cena? por que'? ((Circula na sala, com o olhar direcionado aos alunos, gesticula com as mãos))

A4: porque não é uma coisa normal de se vê.

P: porque o quê? ((caminha em direção e se aproxima de A4))

A4: não é uma coisa normal de se vê.

P: não é uma coisa normal de se VÊ? (+) É? quem mais fala? (+) você, A8. alguma coisa? ela falOU que não é uma coisa normal de se vê, *né?* aquela cena, aquela atitude da narradora. muito bem, A4! (2.0) então, realmente não é uma cena normal de se vê, como diz A4, *né?* é uma atitude, *né?* um menino pobre, *né?* é, vendendo um livro. quantas' crianças rica não tem, *né?* é:: é:: um poder social e financeiro bom', *né?* e não/ *nem tá nem aí pra* leitura, *né* verDAde? quando a criança, *né?* é:: é:: de ruA *né?* que vendia é:: é:: DROps na rua, *né?* que eles tem (incompreensível) naquela caixinha, vender drops e outras coisas, balinhas *né?* ele se interessar por leitura, *né* verdade? isso é um exemplo *pras* que tem condição de comprar livro, (+) *né?* (+) e também' começar a ler. então, ele faz um (incompreensível) aqui também. e tem também no texto uma uma parte uma uma parte aqui do do (+) é:: do texto que diz assim. TANta criança rica não sabe o que quer, LEM/ não lembro que este menino pobre que certamente é:: não era o pobre menino. sabe o valor que tem esta maravilha que se chama livro ((lendo)) *né?* então, a crítica que se refere a que? ao Fato de que há crianÇAS, *né?* que tem o poder é:: (+) uma condição social, financeira MUIto boa, *né?* mas nem por isso, ele procura, *né?* é:: fazer uma leitura, comprar um livro, *né?* então foi uma atitude'. (+) por isso, que o dono da livraria e os funcionários, *né?* acharam uma atitude estranha, *né* verDAde? e:: (+) (incompreensível) isso aconteceu há VÁrios anos. bem que eu gostaria de saber o que foi feito daquele menino. ((lendo

um trecho do texto)) então, NESte finalzinho aqui nós poderíamos podíamos escrever um texto faLANDO, né? o final desse texto, (+) né? criando outra outra história, né? falando (+) de COmo de como a conheceu, né? cadê esse menino? onde é que ele está, né? ele quer saber. ele não sabe. ele só sabe que apareceu, mas não sabe o final da história, do que aconteceu com esse menino. por isso, que ele/ que aqui no final tem reticências. porque a hisTÓRIA, (+) né? continua, vocês podiam é:: escrever, né? dizendo como (incompreensível)/ é:: escrevendo uma produção textual como' terminou essa história, tá? então nós temos agora o quê? nós temos uma uma:: uma::s uma:: interpretação sobre o texto aqui. e algumas questões que eu coloquei é:: primeira questão diz assim. o texto que você acabou de LÊ é uma crô::nica. ((lendo)) já falei que crônica é um texto curto, né? com poucas persoNAGens, né? é:: é:: é um algo/ é:: sobre o FAto do cotidiano das pessoas', né? (+) é:: pode ser real' ou imaginário', tá? então aqui (+) é:: que fato inusitado acontece? marque a alternativa correta. o texto que você ler/ que acabou de ler é uma crônica. que fato' inusitado acontece? MARque a alternativa correta. letra A, o fato de uma narradora ir à livraria ((lendo o enunciado da questão)) é essa?

A6: não.

P: é:: o fato de um menino, de aparência pobre, pedir um livro ao invés de uma esmola? ((lendo))

A6: sim

A9: sim

P: o fato de dela meXER, o fato dela meXER nas estantes da livraria (+) DESde que tinha quatro anos de idade? ((lendo)) (+) essa? OU o fato das pessoas ola/ o/ olharem admiradas? ((lendo))

A10: b

P: qual seria' (+) a resposta'?

A9: B

A10: o fato de/

P: b

A10: (incompreensível)

P: PRÓxima, (+) segunda questão é:: em não CONSIGO passar por UMA (1.8) sem entrar para fuÇAR no meio dos livros. é:: QUAL o sentido da palavra em destaque, no contexto? ((lendo)) aqui não tá, né? num tá grifado, né? é:: mas não está em destaque' porque eu esqueci de de passar o tracinho, né? de sublinhar. então vocês sabem o significado da palavra fuÇAR? é pegar, é vivenciAR, é remexER ou perder?

A10: remexer?

A11: remexer.

P: remexer, né? entÃO vamo agora. a narradora/ TRÊS, a narradora afirma que: (+) LIVro é a a coisa mais gostosa do mundo (+). VOCÊ CONCORDA COM ESSA AFIRMAÇÃO? justifique sua resposta. (((lendo, caminha na sala de aula. Olha para os alunos e aguarda resposta))

A4: sim, porque:: (+) é uma forma de (incompreensível)

P: sim, porque é uma FORma de adquirir conhecimentos? você. (incompreensível) vamo (incompreensível) é::

A7: porque é uma forma de adquirir conhecimentos.

P: uma forma de adquirir conhecimento::s. você, sua resposta? ((direciona o olhar e sinaliza com a mão para A1))

A1: sim, é uma via (incompreensível).

P: certo, (+) vamos para a quarta quesTÃO? retire do texto (+) fragmentos que comprovam o gosto pela leitura da narradora ((lendo o enunciado da questão)) (3.0) tem aí no texTO? vamo olHAR, (+) vamos olhar', vamos aí (verificando) o texto onde ela diz aqui desde que que eu tinha quatro anos de idade o que JÁ (+) faz muito tempo LIVRO para mim ((lendo))

AS:

para mim

P: é a coisa mais gostosa do mundo. por que será que é mais gostosa do mundo? (+) porque a gente viaja na imaginação. a gente é:: é:: às vezes, a gente se sente lá naquele lugar, (+) né? a gente está aqui, mas a gente visita, né? porque a gente faz uma *viage*:: né? na nossa imaginação, por isso que o livro é tão gostoso (+) de ler, né? (+) é:: então é isso. a outra questão, vamos *lá*? (6.5) quinta questão, quais as características são apresentada para o garoto (+) que lhe puxô:: a manga da (+) blusa? (3.0) LETRA A, bonito, sujo e faminto? letra B, sujo, inteligente e maltrapilho? letra C, sujo, faminto e animado? letra D, magrelo, sujinho, e roupa esfarrapada e pé no chão. ((lendo))

A10: letra d

A9: letra d

P: LETRA?

AS: D

P: é isso *MERmo* (+) *bora LÁ*? quem mais coloCOU? (+) você colocou qual'? ((caminha entre os alunos)) hein, minha gente? (alguém) essas são as características do menino, né? então, as características são magrelo, sujinho, de roupa esfarrapada e pé no chão. ((lendo)) (+) A número seis, vamos *lá* A8. dá pra você ler pra mim, A8? a questão/ ((sinaliza com a mão e direciona o olhar para A8))

A8: eu?

P: você, (+) A8. eu chamo (incompreensível). (desculpa)

A8: biografia. ((lendo))

P: NÃO, as/ a sexta questão que ainda falta, viu?

A: a narradora da história estava concentrada vendo e escolhendo livros quando algo aconteceu. assinale a alternativa que apresenta o fato que mudou o dia dela. letra a, a narradora encontrou um livro maravilhoso? letra b, a narradora comprou um livro de aventura? letra c, a narradora encontrou uma velha amiga? letra d, a narradora foi abordada por um menino? ((lendo))

P: qual seria a alternativa correta?

A4: letra d.

P: LETRA?

A4: [d

A6: [d

P: D. muito bem! leia o poema abaixo' para responder as próximas três questões. ((lendo)) é:: é:: A12, *cê* pode ler? (+) (incompreensível)

A12: (incompreensível)

P: biografia. ((lendo))

A12: biografia. quando sozinho, sofro. com gente, finjo. se amado, fujo. amante, disfarço. permanecendo, inquieto. calado, penso. pensando, calo. tocado, recuo. (+) tocando, tremo. vencedor, (+) desinteresse. vencido, odeio. quase morto. vivo assustado. quase vivo. morro de medo. (incompreensível) ((lendo))

P: certo? sétima questão. identifique' no poema dois verbos no gerúndio ((lendo)) né? então a gente vai aqui vai fazer a leitu/ é:: leitura do texto vai retirar do texto é:: pelo menos duas palavras, né? é:: (+) ou seja, dois verbos no gerúndio. então vamos *lá*. o gerúndio é quando termina COM? (+) É? N?

A13: d o.

P: d o, né? então vamos *lá* (+) permanecendo:: (+) uma, né? (2.0) qual a outra?

A1: (incompreensível)

P: como?

A8: pensando.

P: pensando, *NE*? são todos no gerúndio e voltando também' (+) né? vamos *lá* (7.0). que mais? (+) nove'. não, oito né? identifique' no poema dois verbos no particípio ((lendo)) (3.5). vamos (quem) que *tá* aqui? vamos. *vamo LÁ* que vocês conseGUEM?

A13: não.

A14: vencido

P: VENCIDO? muito bem! o quê? (6.5) o particípio é num é numa num ado

A12: calado e assustado?

P: CALADO? e ASSUSTADO, num É?

A12: (incompreensível)

P: e assustado. vencido' (+) e:: assustado. (+) na nona questão vocês vão localizar uma locução verbal'.

A15: é o quê?

P: uma locução verbal. o que É uma locução verbal, você sabe? (incompreensível) eu expliquei aqui, né? quando eu (incompreensível) é:: passei slide. quando eu (incompreensível) slide sobre orações subordinadas. eu falei o que é a locução verbal. (+) A4, o que é uma locução verbal?

A4: é quando você fala o que (incompreensível).

P: nã::o, eu mostre::i, né? que é locução quando vem DOis verbo

A6: verbos

A4: ah (sim)

P: VERbo, um, dois verbo,(+) um verbo auxiliAR, né? e um principal, certo? então, nós temos aqui. *vamo* localizar aqui'? (10.0) é:: nós temos aqui a locução verbal VIVO ASSUSTADO, né? VIVO ASSUSTADO, né isso'? (3.5) quase morto. vivo assustado. quase vivo. morro de medo. ((lendo)) então, locução verbal nós pudemos observAR (+) que:: são é aqui vivo as/ é a assustado, né? são dois verbos, um (incompreensível) um principal e um auxiliar. nós pudemos ver também um verbo. é:: o se/ (+) o segundo verbo é que sempre (+) é:: tem uma das formas (incompreensível) né? ou no particípio ou no infinitivo, no gerúndio ou no particípio (11.0). leia o (incompreensível)

A16: leia e responda. (+) quero uma sopa de legumes. sim, senhor. mas sem legumes. detesto legumes, sabe? (1.8) dez, o que to::rna o texto engraçado? ((lendo))

A17: o homem querer sopa de legumes

P: HEIN?

A18: o homem querer sopa de legumes e não gostar.

A20: era o (incompreensível)

P: [exatamente, né?

A10: [(incompreensível)

P: então essa/ isso é o modo deles, o que tem de engraçado (+) né? um (incompreensível) é o humor, né? é algo engraçado ele não gostar de legumes como é:: A18 respondeu, ma::s pedir sopa de legumes. não gostar e pedir sopa de legumes, né? é:: onze, os verbos quero e deteSto têm' o mesmo número, pessoa, modo e tempo? assinale a alternativa (+) a assinale corretamente conforme o que se propõe na tabela abaixo. ((lendo)) então nós temos singular e plural. quero e deteSto está no singular ou no pluRAL? (+) deteSto, quem eu deteSto. tá NO:: singuLAR. PRIMEIRA PESSOA, SEGUNDA OU TERCEIRA?

A9: primeira

P: EU, primeira pessoa, NÉ? (+) é:: no MODO IMPERATIVO, SUBJUNTIVO O OU INDICATIVO? (+) no:: indicativo, né? QUE::RO. e o tempo? é presente, é passado ou futuro'? ((lendo))

A1: [futuro

A12: [futuro

A9: [presente.

P: prese::nte, né? eu quero, eu detesto (+) então vocês vão marcar cada nome

A9: o modo?

P: o MODO. (+) o modo é imperativo, subjuntivo ou indicativo.

Aula 2 – 22 minutos

P: bom dia!

AS: bom dia!

P: então vamos aqui::, boa parte eu não trouxe meu passador de slide então vai ser (+) aqui. então *vamo* dividir a turma. (+) (*tô*) sem whatsapp aqui (incompreensível) *tá* certo? só *pra* gente (+) é fazer aqui. é:: então (+) um ALU/ um A/ a equipe'. equipe um e equipe dois. a equipe um (+) é quem ganhar (+) quem ganhar. quem acertar mais, *né?* (+) *va::i/* eu vou pontuar, certo? aqueles pontinhos que eu sempre/ (+) é:: então a gente vai interpretar (+) os *texTOS* com o auxílio do material gráfico (+) que a pesso/ são os *des/ psiu!* são os descritores. que essa questão de *descriTÔ*, essa questão de descritor é só pro professor mermo. (incompreensível) descritor é um NORte *pro* professor, *né?* (+) *pro* professor, não *pros* alunos *né?* então vamos aqui. interpretar textos' com o auxílio de material gráfico diversOS propagandas, quadrinhos, fotos e etc. ((lendo slide)) (3.0) ah gente, como é que eu vou passar aqui? AH *TÁ* aqui

A1: [é desse lado aqui

P: ah *tá* bom aqui, já acertei

A1: não, mas (incompreensível).

P: então' eu vou mudar'.

A1: não', professora (incompreensível).

P: *tá* o, (incompreensível) posso passar aqui?

A1: pode (incompreensível).

P: pode passar?

A2: (incompreensível) professora/

P: então vamos *lá*. PESSOAL, PRESTE ATENÇÃO, então então *vamo* vamos vamos dividir (aqui as) duas equipes, *tá?* (+) um e dois. (+) é:: vou perguntar (incompreensível) a gente vai fazer a leitura e a interpretação. aliás vocês vão fazer a leitura' e responder. (+) e:: se vocês responderem CERto, a pontuação vai pra vocês. se se não responder, vou perguntar às duas equipes ao mesmo tempo, *tá?* então vamos *lá*. é é o (incompreensível)

AS: (incompreensível)

P: pronto, pode começAR?

A3: [pode

A4: [pode ir, professora.

P: te vira pra *cá*, rapazinho *ai*. (+) então vamos *lá*.

A1: professora, pode clicar com o botão. é:: com a seta (+) *ai* do lado.

P: he:: [in?

A1: [a esquerda, nada não (incompreensível).

P: já foi'?

A1: (incompreensível).

P: então aqui tem/ temos um textinho, num é? pronto, vamos aqui. por meio desse (+) descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utiliza a linguagem verbal e não verbal textos multissemióticos, *né?* que é (+) é:: (2.5) a visão, *né?* E::SSA habiliDAde pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráfico/ compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas e charge. Por exemplo, é dado um texto não verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se' um texto ilustrado e solicita-se o conhecimento da relação entre a ilustração (+) e o texto ((baixa a voz)) ((lendo o slide)) *tá?* então vamos aqui (5.5) então aqui nós temoS' (4.5) atividade de interpretação. ((lendo o slide)) (+) *tá* tudo certo não. como que eu vou ler isso aqui? se *tá* com a (incompreensível).

A1: (incompreensível)

P: hã? (+) então vamos lá. (+) atividade de interpretação e imagens. Observe as imagens e depois responda às questões. ((lendo slide)) observe aqui (+) né? aqui tem o quÊ::? (+) (incompreensível) quê que tem aqui minha gente? uma menina' (+) né isso? (+) os aviões tem aqui né? aqui tem o quê? é como se ela tivesse dormindo, né? (+) é isso::? (+) né né, A5? né não? tivesse o menino dormindo e ela foi acordar/ ou é mãe e o filho? eu acho que é a mãe e filho, né?

A2: não, ela foi buscar o menino na escola (incompreensível)

P: não tô vendo [nenhuma escola aqui (incompreensível)

A5: [escola'?

A6: que escola é essa?

A5: que escola?

AS: (incompreensível)

P: AI DEPOIS DISSO, OLHE SÓ (+) vamos entender aqui essa imagem. OLHE SÓ que:: ela tá falando alguma coisa pro menino, né? e AQUI?

A5: natal.

P: aqui é o QUÊ::?

A5: (incompreensível)

P: pronto, quê MAIS? quê que *cê* fala, A7? (+) é o pai parece assi assim pai, mãe e filhos, né?

AS: é

P: é isso? [e aqui

AS: [(incompreensível)

P: Pai'? (+) *vamo lá* vê isso aqui, minha gente

AS: (incompreensível)

P: na família né? então vamos Aqui'. (2.0) isso tá certo? PELA FAIXA (+) pela faixa apresentada podemos deduzir QUE. (+) preste atenção. letra A, olhe a faixa aqui [fique

A8: [(incompreensível)

P: fique boa logo, né?

A4: letra C

P: observe aqui (incompreensível) é um enfermeiro, né? aqui uma [pessoa com ele

A1: [é::

P: e uma faixa aqui fique boa logo. pela faixa REpresen representada podemos dizer que/

((lendo o slide))

A9: dá *pra* ver [a resposta.

AS: [(incompreensível) ((alunos riem))

P: agora sim. (+) agora sim. (+) *bora lá?* *cês* viram ou não?

AS: ((risadas))

P: (incompreensível) com a tecnologia. preste atenção *ai*, A10. é letra A, os plane::ta os planetas' os planetas estão isoladoS? ((lendo o slide))

AS: nã::o

P: B, a lua é a mé/ é a médica? ((lendo o slide))

AS: nã::o.

P: C, a terra está doente por [conta da pandemia? ((lendo o slide))

AS: [sim. (+) si::m

P: D, percebe-se que o sol não se importou com a terra. ((lendo o slide))

A2: não.

P: certo ou errado? qual fo/ qual le/ a::?

A2: C

P: C

AS: C ((alunos da equipe 2))

A7: a c

A11: c

A12: c

P: c também?

A13: a a::

A14: c

P: vamos lá.

A15: C

P: vocês já viram, né? (2.0) pronto, todas as/ duas equipes responderam
de onde?

A13: P: então vamos LÁ. PRÓximo. (2.5) praqui' (+) bora LÁ. A2, leia aí (incompreensível) fica melhor. bora LÁ. número um e número dois. bora lá. ((aponta para aluna para iniciar a leitura))

A2: tô com dor na garganta (incompreensível)

P: (incompreensível) A5

A5: mas e a dengue? não estamos esquecendo de nada querido?(+) já passamos o álcool gel e:: estamos (+) usando máscaras, agora estamos protegidos contra o coronavírus. ((lendo o slide))

P: (incompreensível)

A5: leio, mas eu não enxergo direito não

P: vá, A7. (+) número' um

A7: (+) a charge ao lado satiriza uma situação muito comum em tempos de pandemia de coronavírus, que é. A, tomar cuidados excessivos para se proteger do coronavírus. letra b, adotar medidas de combate à dengue. letra c, pessoas (incompreensível) máscaras para se protegerem do novo coronavírus. letra d, preocupa-se com medidas de prevenção contra o covid-19 esquece do/ (incompreensível) ((lendo))

P: do combate às outras doenças. dois' aqui já tem uma questão', vamos pra segunda questão' o efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. sobre é:: sobre a charge é correto afirmar que. (+) letra a, a linguagem verbal é o elemento principal para o entendimento da charge? o Uso da linguagem verbal não faz diferença para a compreensão da charge? letra c, o uso simultâneo das linguagens verbal: l e não verbal cola colabora para o entendimento da charge? ou letra d, as imagens utilizadas pelo autor não influenciam na compreensão da charge? ((lendo)) então aqui são duas questões, na questão um qual é aqui? (+) que vocês responde

A2:

A14:

A2: d

P: d. e na questão B/

A16: c

A17: c

P: ô, dois é o quê?

A12: c

A16: letra c

A17: c

P: d também?

A12: letra c

A17: letra C

A16: letra C, professora.

P: C (+) então vamos lá. (+) aqui respondeu um e a outra. vamo lá se se acertOU?

A16: isso

P: CERto? hu::m. muito bom. (+)PRÓximo

A16: (incompreensível)/

P: VAMOS AQUI

A18: faltou a segunda.

P: HEIN?

A18: faltou a:: (incompreensível)

A14: faltou' não

AS: (incompreensível)

P: faltou não. (+) porque eram duas numa numa página só.

A14: faltou NÃO, A18 (incompreensível) passou.

P: eram duas questões numa página só.

A16: (incompreensível)

P: OH, (+) OLHA AQUI. psiu, OLHA AQUI. (+) oh, eram eram duas questões na/ numa:: numa:: num texto' (incompreensível) texto

A1: (incompreensível)

A18: tá ó::timo.

P: olha aqui (+) é um texTO/ um é a/ uma tirinha, né? de Romeu e Juli/ e Dalila, né? VAMOS AÍ, A7. aumente a voz aí um pouquinho, vamo LÁ?

A3: va::[mo

A7: [que olhar é esse (+) Dalila? olhar de tristeza, de mágoa, desi/ desu/ desilusão, olhar' de empatia, (incompreensível) e solidão. sorte, pensei que fosse conjuntivite ((lendo))

P: (+) a' atitude de romeu em relação a Dalila revela compaixão (+) companheirismo (+) insensibilidade ou revolta? ((lendo))

AS: C ((alunos da equipe 1))

A5: de casa

P: letra?

AS: C ((alunos da equipe 1))

A4: c [de casa

P: [e aí vocês? ((pergunta para a equipe 2))

A19: é letra c

P: psi::u

A4: c (incompreensível) de ca::sa

P: quê que cês acham?

A3: [C

A16: [C, professo::ra

P: hein?

A4: [[letra C

A3: [[C

P: D?

A16: letra C, professora.

P: hein, A7? (incompreensível) vai na C?

AS: (incompreensível)

P: letra c. PRÓximo (2.0) vamos aqui é:: i A19 leia aí, A19.

AS: (incompreensível)

P: adivinha quem é Chico? (+) adivinha (+) quem é quem é, Chico? olha a (pontuação) (+) adivinha quem é, (+) Chico? humm Zé da roça (+) é:: te::m creme pras mãos'? ((lendo slide))

A20: tem não

P: então vamos aqui. cês entenderam aqui'?

A2:sim

AS: não ((alguns alunos do final da sala))

A2: eu entendi

P: entendeu, né? (+) então vamos LÁ. (incompreensível) tampou o os olhos, né?

A3: letra A::, professora.

P: ela tam/ ela fechou os olhos e ele pegou com a mãos, *né?* humm (2.0) *Zé da roça tem que/ tem creme (pa) mãos?/ pras mãos, certo? é:: no no segundo quadrinho, Chico Bento diz. humm, Zé da roça indica dúvida, irritação, raiva ou curiosidade? ((lendo slide))*

A2: d

P: he::in?

A2: letra D

A3: letra A::

P: letra D?

AS: D ((alunos da equipe 1))

P: e aqui?

AS: [A:: ((alunos da equipe 2))

A3: [letra A::: letra a, b.

P: *bora lá* saber

AS: (incompreensível) ((alunos da equipe 2))

P: (incompreensível) *tão* na frente, *tão* na frente. psi::u. *bora lá*.

AS: (incompreensível)

P: PRÓXIMA, psi::u. próxima' (7.5). aqui' (+) *bora*, A7 *ái*.

A7: você não faz ideia do monte de coisas que (+) estão acontecendo no mundo. (+) ainda bem. (+) pela resposta do (+) Garfield. E as coisas que acontecem no mundo são A, assustadoras? b, corriqueiras? e c, curiOsas? d, naturais? ((lendo slide))

P: ((aponta para a equipe 2))

A7: A

AS: A ((alunos da equipe 2))

P: e aqui? ((aponta para a equipe 1))

AS: A ((alunos da equipe 1))

A3: letra a::

P: então *tá* empate *né?* (+) certo

A16: *tá* empate (incompreensível)?

P: A2

A16: *OXE*

P: (incompreensível) disse A e aqui disse A

A3: (incompreensível)

A4: (incompreensível)

A16: (incompreensível)

A20: (incompreensível)

P: (incompreensível) *TÁ* mas aqui disse/ *bora lá*. PRÓximo psi::: (+) leia *ái*, A7. (incompreensível) (+) tem um gatinho solto nas ruas. *BORA*, A8.

A8: (incompreensível) lê não.

P: venha *pra cá*

A8: TEM UM GATINHO SOLTO NAS RUAS. (+) O MATERIAL PARA A DECLARAÇÃO do imposto de renda já está sendo entregue em sua casa. (+) LEIA O manual de instruções, reúna seus comprovantes e fa/ e faça você mesmo a sua declaração. conforme você fizer a sua declaração (+) o imposto de renda é um gatinho. conforme ele vira um leão. ((lendo slide))

P: [ATENÇÃO

A8: [o leão vira um leão com quem perde/ perder o prazo da declar [ação

P:

A2: [(incompreensível)

P: [(incompreensível)

P: *ái* é o que?

A2: (incompreensível) leia'

P: é uma pergunta. (+) (incompreensível) a pergunta. na figura acima

A8: na figura acima, a relação entre o slogan tem um gatinho solto nas ruas e a imagem ocorre de forma (+) peça publicitária.

P: [letra A

A8: [irônica incoerente, redundante ou afetiva.

P: qual *ai*? ((aponta para a equipe 1))

A2: [a

A13: [a

A17: [a

P: e aqui? ((aponta para a equipe 2))

A13: [a

A14: [a

A17: [a

A8: a

AS: ((alguns alunos batem palma no final da sala))

A2: *va::la*

P: *hã::* (2.0) AQUI

A2: QUEM ACERTOU, PROFESSORA?

P: A20. hein?

A2: (incompreensível)

P: os dois acertaram. A6. *VENHA PRA CÁ*, A6.

A6: eu'?

P: *venha pra cá* (incompreensível) (+) vamos, A6.

A6: (incompreensível) não'?

P: ((confirma com a mão))

A6: *mulher' é. o detalhe da propaganda reforça a ideia de que a mulher é a obra de arte? que a mulher/ a obra de arte que a mulher é. ai a moldura do quadro? o sorriso da modelo? (incompreensível) a mulher ao fu::ndo e a posição de modelo? ((lendo slide)) dá no mesmo.*

P: ((aponta para A2))

A2: *sei lá*

P: *AI, QUAL É?* ((aponta para equipe 1))

A20: modelo

P: vamos. *psi:::u*

AS: (incompreensível)

P: qual a ALTERNATIVA?

A2: *perai*, pro [fessora

A20: [LETRA B

A15: [letra b

A1: letra a

A15: letra B

A7: não'

A5: não, é C

A3: A

A5: não, é C

A21: é letra A

A5: C, professora

P: letra C? e aqui?

AS: (incompreensível)

A14: A

A3: A, A, professora. A

A14: a

P: c e a.

A20: letra C

A16: letra c, professora.

A20: Aê:::

AS: (incompreensível)

P: próximo. A1, venha *pra cá*. (incompreensível) leia *daí* (1.8) *bora LÁ*, (+) A1. (incompreensível)

A16: [é:: (incompreensível)

A1: [hoje você prometeu/ ((lendo slide))

P: psi::u

A3: cala a BOca

A1: hoje você prometeu consertar o telhado, capinar o jardim, cortar lenha, construir um galpão e limpar o o curral. o que você tá fazendo na cama até agora? ((lendo slide))

AS: (incompreensível)

A1: rezando por uma chuva ((lendo slide))

AS: ((riem))

P: ((ri))

A1: O texto [mostra a conversa entre Helga e seu marido ((lendo slide))

P: [(incompreensível)

A21: (incompreensível)

A1: HAGA?

A18: Hagar

A1: Hagar (+) a resposta do marido revela revela QUE. a, trabalha demais todos os dias? b, não gosta muito de de dormir. C, não gosta de trabalhar? ou d? cumpre sempre o que se promete? ((lendo slide))

A20: letra C

A14: [c

A15: [c

A17: [c

A2: C

A7: letra c

P: C? (+) e aqui?

14: c

A15: [c

A17: [c

A20: [letra C.

A16: [D

A20: letra C

P: próximo'. é:: (+) leia A21. (+) psiu! preste atenção, viu? (+) daqui a pouco vai chamar aqui viu?

A4: e::ita

P: chega, A21.

A21: (incompreensível)

P: *bora lá*. (+) *bora lá*, A21.

A21: ao observar o quadro da previsão do tempo para o final de semana pode-se afirmar que no sábado haverá sol com. (+) a' muitas nuvens durante o dia. períodos de nublado, com chuva a qualquer hora. b, algumas nuvens ao longo do dia. à noiTE (+) ocorrem pancadas de chuva.

c, muitas nuvens. à noite não chove. e letra d, pancadas de chuva ao longo do dia. à noite, tempo aberto sem nuvens. ((lendo slide))

A3: letra [d

A16: [d

P: qual seria a [a::/?

A15: [B

P: letra B?

A3: é é

P: qual seria, A1?

A20: letra b

A1: b ((voz baixa))

P: pelo GRÁfico aqui, né? pelo auxílio aqui de iMagem' (+) vocês descobriram que/ (+) ou vocês entenderam melhor' e a e a letra B?

A17: [B

A1: [(B)

P: b de bola'?

A1: B

A13: [D

A14: [B

A15: [D

P: b de bola. (2.0) ce::rto? bora lá. PRÓXIMO (2.5) bora, A7 aqui.

A7: qual é o segredo para um casamento perfeito? case-se com um [ho::mem

P: [psi::u

A7: que não (+) coma muito, não beba ou jogue, nem fique na rua até tarde ou faça bagunça na casa, e terá um casamento perfeito. em outras palavras, (+) case com um homem morto. no segundo quadrinho, (+) POde-se no segundo quadrinho, pode-se (+) deduzir pela fala da personagem. A, não existem maridos perfeitos. b, não há segredos para um casamento perfeito. c, não há mulheres felizes? d, não há homens infelizes? ((lendo slide))

P: ((aponta para a equipe 1))

A1: [A

A17: [a A

P: e ai? ((aponta para a equipe 2))

A7: [a

A14: [a

A17: a

A9: B

A18: a

A20: *acerta::mo*

P: PRÓXIMO. é:: A18

A18: aqui no meu quintal ninguém mexe (4.0) observando na charge (+) os aspectos da linguagem verbal / ((lendo slide))

P: primeiro *vamo* (LÊ) a/ *vamo VÊ* aqui, né? a:: a imagem' (+) né? a::

A20: tem água parada (incompreensível)

P: tem ÁGUA PARADA, NÉ? o QUÊ? (+) tem al alguns baldes, né? com água, né?

A16: Tem

P: depois tem ÁGUA PARADA nas garrafas e tem água parada aqui nos pneus, certo?

A1: o cérebro do cara

P: água parada água parada aQUILO (+) aqui' no quintal ninguém mexe. (+) então vamos aqui comigo

A18: observando na charge os aspectos da linguagem verbal e da não verbal, pode-se afirmar que se trata de uma crítica a pessoa. a, consciENtes da gravidade do problema da dengue? letra b, assustadas com a prolifere/ proli proliferação do mosquito? letra c, contrárias às medidas de prevenção contra a dengue? ou letra d, zelosas quanto a/ ao aproveitamento da água? ((lendo slide))

AS: [C

A4: [letra C

P: aqui tá na cara, né? aqui ninguém mexe. ((lendo)) tudo isso ele sabe que é água parada no quintal, né? é:: garrafas, pneus, né? baldes, tudo, mas ele diz aqui (+) é:: no meu quintal ninguém mexe. ((lendo)) quer dizer que ele (+) é contrário às medidas de prevenção contra a dengue [né?

A16: [letra C, professora

P: já disseram a resposta?

A4: letra [C

A2: [já (incompreensível) c.

P: certo' (2.0) PRÓximo. (3.0) é:: (2.5) A12

A12: é pra le::r (incompreensível)/

P: nós te/ é nós temos aqui o quê? o código DE?

A3: tr[ã::nsito

P: [TRÂNSITO? (+) [do motorista ((lendo))

AS: [do motorista ((lendo))

P: brasileiro, NÉ? vocês sabem LÊ esses códigos'?

A4: sei não.

A2: sabe que (incompreensível)

AS: (incompreensível)

P: (incompreensível) (1.8) vamos (+) vamos ler? vai, A12.

A12: segundo' o texto, o motorista brasileiro. letra A, respeita com naturalidade os sinais de trânsito? letra b, interpreta com correção as placas de rua? letra c faz exatamente o oposto das regras fixadas? letra d, segue em frente quando o guarda não está olhando. ((lendo slide))

P: então vamos observAR, primeiro a gente vai observar aqui. a aqui é diz o que esse esse ((rápido)) sinal de trânsito? (+) né? vamos EM frente. ((lendo slide)) tá correto isso aqui?

AS: não.

P: tá não?

A4: [tá

A20: [(incompreensível) aí professora

A2: tá, professora.

P: O GUARda (+) O GUARda não está ((lendo))

A18: tá não, professora

AS: (incompreensível)

P: o guarda não está o QUÊ?

A4: [olhando

A20: [olhando

P: olhando (+) tá correto?

A2: ((sinaliza negativamente com a cabeça))

P: também não (+) SÓ um minutinho ((lendo devagar))

A20: letra B, professora

P: tá ERRAdo é proibido? estacionar, né? Aqui (+) é vai que dá ((lendo))

A4: (incompreensível)

A2: [(incompreensível) A

P: [também eRRAdo. (+) estamoS estamos aí é?

A2: é

A5: é

P: esse aqui, enfim (+) um retorno. ((lendo)) também não. ce/ é vire a direita. ((lendo)) *TÁ CERTO?*

A1: não.

P: aqui tá aí vire a esquerda ((lendo)) e aqui vire a esQUERda?

A1: *tá* [do lado direito

P: *tá* vire a direita, *né?* PAre. assim por diante ((lendo))

A1: é [c

P: [então vamos aqui qual' dessas *tá* correta aqui?

A1: [[C

A21: [[C

P: c e ali? ((aponta para a equipe 2))

AS: C ((equipe 2))

A16: eu já tinha dito. (+) c, professora. e ele disse letra b.

A20: letra C

P: próximo'

AS: (incompreensível)

P: *oxe*, num passou não?

A2: [[passou

A21: [(incompreensível)

P: passou *né* [agora?

A21: [passou não, professora.

A2: [passou. passou.

A21: passou não

A21: passou [não'

A2: [passou não, professora. passe a outra

AS: (incompreensível)

A2: passe de novo,

P: começa *ai?* (3.5) PRÓximo (+) *psi*. *ai* atrás. é::A16. (+) A16, venha aqui.

A16: NÃO', professora. eu (num) quero ler não.

P: *psi*, venha (+) *cê tá* conversando com A20

A16: *TÔ NÃO*, Ele *tava* perguntando.

P: venha aqui, meu filho (incompreensível)

A20: eu?

P: sim

A20: não, eu *tava* perguntando um negócio aqui

P: NÃO, mas eu não *tô* perguntando isso não. venha aqui (3.5) leia aqui para os seus colegas (2.0) *bora*, *psi:::u*.

A20: ah até que enfim tirei um dia para ficar no parque (+) hum que cheiro de doce de flores (+) e eles parece com (+) de flores molhadas (+) ah esse é de made madeira fresca E ((lendo slide)) (2.0) num sei fala fala aqui não pro

A7: [fessora
[ah esse é de madeira ((lendo slide))

P: pronto

A20: (incompreensível)

P: [num sabe falar o::

A20: [rápido chupeta

P: o solzinho?

Aula 3 – 23 minutos

A20: (incompreensível) para fora deste parque. estou sendo (+) intoxicado. todo esse ar *cof cof*. é limpo demais/ é limpo limpo demais. ((sinal toca)) (+) após a leitura da história em quadrinhos, podemos afirmar que o personagem verdugo. (+) a costuma visitar o parque quase que diariamente? b, tem aleergia ao cheiro forte da madeira fresca? (+) letra C, está desa desacostu desacostumado à pratica de atividades ao ao ar livre? d, engasgou-se, sem fôlego, enquanto andava de bicicleta. ((lendo slide))

P: qual seria a alternativa aqui?

A22: C

P: tem como observar que ele sai de bicicleta (incompreensível) (+)

A2:

[(incompreensível) humm
b, professora

P: que chei/ que cheiro doce de flores. ((lendo slide)) (+) então, QUAL SERIA (incompreensível)

A2: B

P: letra B? qual seria?

A7: letra c

A16: letra b, professora.

A20: letra c

P: letra c? (+) c e b.

A15: letra [B. B.

A16: [B, professora

P: (incompreensível) ela já respondeu a c.

A16: NÃO. [QUEM RESPONDEU, professora?

A3: [não. não, não, não.

P: ela C e ela b num foi?

A3: NÃO, professo::ra. não, não.

A16: ê:::, (incompreensível) acertou. graças a Deus. aê::: A7.

A7: é:::? obrigada (incompreensível)

AS: (incompreensível)

P: então vamos aqui. então assim pessoal. (olhe) vamos observar aqui. chegue aqui, A7. quem (incompreensível) mais de (incompreensível) é é (+) A8. [chegue aqui, A8

A2:

[vem, A8

P: chega, A8.

A8: de novo?

P: de novo'. por que os outros tão tudo assim (incompreensível). (3.0) *bora lá*.

A8: OH (+) nunca mais ajudo você a se pentear, cascão. ((lendo slide)) ((baixa a voz))

P: cascão ((lendo slide))

A8: na seqüência dos quadrinhos, o personagem cebolinha (+) pro in/ inte/ intermédio de expressões faciais, comunica ao leitor reações de sossego e felicidade? alegria e espanto? raiva e tranquilidade? ou susto e alívio? ((lendo slide)) eu (leio) o outro?

P: lê o outro.

A8: a compreensão' dessa tirinha exige que o leitor (+) apenas leia as palavras? apenas se fixe nas imagens? associe imagens e palavras? perceba (+) os sons e as imagens? ou sinta a história através do tato? ((lendo slide))

P: então, você vai responder aqui é, A8? a primeira a primeira alternativa aqui. a primeira questão, qual é a alternativa?

A7: 8

P: B? e a segunda?

A8: c.

P: c. b e c. vocês?

A3: b e c.

AS: (incompreensível)

A16: (incompreensível) letra d, (incompreensível). D e C, professora.

A3: D e C.

A16: D. (incompreensível)

A3: é essa mesmo.

P: [passou não?

A26: [passou (incompreensível)

P: d e c? já falou?

A3: é

A9: já:: d e [(incompreensível)

P: [(incompreensível) D e c, (incompreensível)? (+) PRÓXIMO é:: (+) A22.

A22: eu?

A13: A22

A2: A22

P: A22, né pessoal?

A22: é, a poluição dos rios(+) está se tornando um caso dramático. Observando a tira, você conclui que (+) os peixes abandonaram seu habitat, porque temeram o cachorrinho? (+) o cachorrinho não se surpreende não se su/ (incompreensível) ((lendo slide))

A2: surpreende[rá

A22: [não SE surpreenderá com a atitude dos peixes? os peixes resolveram passear pelas matas (+) sem motivo algum? os peixes buscam outra morada devido à água estar bastante poluída. (2.0) há' na tira uma imagem que registra o amor entre os peixes e o cachorrinho? a falta de ((ri)) cuidado dos peixes para com os seus filhotes? o desmatamento ao redor dos rios? a presença de objetos nas águas dos rios (+) contaminando-as. ((lendo slide))

P: é:: a primeira (+) pergunta aqui qual é a alternativa?

A15: a primeira é a/

A2: a primeira é d [e a segunda::

A13: [letra d

A2: D. b e d.

P: você?

A14: d

P: *bo::ra*, menino. (4.0) certo? (2.0) (acertaram) próximo' (+) aqui A15. leia *aí*, A15.

A15: *OXE*

A7: vai, A15. (incompreensível), A15. vai.

A15: mãe/

P: mãe, É verdade que nessa terra ((lendo))/ vá.

A15: mãe é verdade que nesta terra em se plantando tudo dá? (+) maluquinho o que você fez com minha bolsinha de trocados? (2.0) o desespero da mãe do menino maluquinho se justifica pela. letra a, pergunta do menino maluquinho? letra b, ação do menino maluquinho? letra c, a maldade do menino maluquinho? letra D (+) distração do menino maluquinho. ((lendo slide))

P: qual seria [a a (incompreensível)

A4: [B

A7: b

A4: letra b

P: B?

A4: B.

P: b. e aqui?

A4: b de bola.

P: b também'?

A6: b

P: A23

A22: QUEM? HEIN? HEIN?

P: leia *ai* (incompreensível). (+) *vamo lá*. A23, leia *ai* a outra.

A22: HEIN?

P: psi::u

A23: péssimo. a professora me deu péssimo (+) outra vez. *é pra* isso que a gente vai todo dia à escola. ((lendo slide))

P: *é po/ a pergunta* ((rápido)) (+) *é por isso'* (+) que a gente vai todo dia à escola? ((lendo slide))

A23: se eu viesse de vez em quando ainda vai, mas fazer isto com um *feguês'* ((baixa o tom de voz)) (2.0) de acordo com essa tirinha, o colega de Malfada está. letra a, triste? letra b, indiferente? letra c, orgu

A2: [inconformado

A3: [incomodado

A23: [letra D, inconformado. ((lendo))

P: essa *ai tá* na cara. qual a resposta, A23?

A23: d?

P: D? *é a res* [posta d?

A3: [d

P: e aqui?

A16: [D

A3: [letra D

A16: D

A3: D

P: qual é?

A3: letra D.

A16: letra D, professora.

A3: D

A7: d ((voz baixa))

P: (incompreensível)

P: hein, A7?

A7: [d

A4: [d

A16: LETRA D, professora

P: então d'. *vamo lá* (3.5) acertaram, *vamo lá*. PRÓximo (+) A16.

A16: não, professora. eu não.

P: aquela menina. *é*, A24.

A16: não', profe [ssora. não, não

P: [A24 (+) *vem pra cá*. venha aqui.

A16: não', não', não'.

P: guarde o celular'.

A3: *é* A24, menino.

P: [(incompreensível) venha ler aqui, A24.

A2: [professora, professora, professora.

P: ou então leia *ai*. oi

A2: professora (+) professora

P: eu *tava* (incompreensível) o celular. diga

A2: (incompreensível)

A24: que texto'?

A3: o texto (incompreensível)

A24: que texto, professora?

P: bora (incompreensível)

A24: que TE:::XTO?

A2: A PERGUNTA, MEU AMOR.

A24: AH TÁ. nesse texto, a menina letra a brinca de [ser atleta/ ((lendo))

P: [vejam a imagem aqui

(incompreensível) a imagem você sabe qual é a correta. (+) então observe [a ima/
A24: [VOCÊ

(incompreensível) MANDOU LÊ O TEXTO.

P: observe a imagem. NESSES/ NESSE texto a menina' ((lendo slide)) (+) bora.

A24: É PRA (FAZER) O QUÊ?

A2: LEIA O TEXTO, MEU AMOR.

A24: É PRA MIM LÊ?

AS: ((riem))

A2: LEIA, A16.

A24: [[(incompreensível)

A2: [[É PRA LÊ A LETRA A, LETRA B LETRA C e letra d.

A24: LEtra a, brinca de ser atleta. letra b, fazer exercícios variados? letra c, gosta de praticar esportes? letra d, sonha em fazer esportes? ((lendo slide))

A15: c

A17: d

P: qual [seria a resposta', A24?

A15: [c

A24: D

A4: brincar de ser [atleta

A15: [c (+) c

A2: letra d.

P: letra D?

A24: é.

P: e aqui?

A1: [[B

A2: [[D

A18: [[é C

A1: B

A18: C

A1: B

P: bora lá' (+) A15

A15: oxe

P: ô A15 não (+) A2. (+) psi::u, bora A2.

A2: TÁ [o que é que eu vou/ ((lendo slide))

P: [psi::u, psi::u

A2: tá o que é que eu tenho que (+) que fazer? hum (+) nesta' hora você zoa você zoa, brinca, fala uns trocadilhos e no final' (+) lava as mãos. ((lendo slide))

P: (incompreensível)

A2: nesse' texto, a expressão do menino no segundo quadrinho indica (2.0) apatia, dúvida, espanto, irritação? ((lendo slide))

A5: c

A18: c

A2: C

A7: [c

A17: [c

P: [Olha' a cara dele

A2: [espanto (+) [espanto

A14: [c

A17: [espanto

A16: letra D

A14: c

P: LETRA?

A7: [C

A11: [C

A14: [C

A17: [C

A16: [D

P: D?

A16: D

A13: C

A15: C. c [c, c

A13: [c de cavalo'

P: (incompreensível) psiu

A4: a letra c, professora

A15: c. c, professora

P: d de dado

A4: [C

A14: [C

A15: [C

A17: [C

A13: [C, de CAVALO

P: ((aponta para equipe 1))

A16.: letra [C, professo::ra

A2: [c

A3: c, professora

AS: (incompreensível)

P: próximo' A25. (+) psi::u. (incompreensível) (+) psi:::u, *bora lá* A25. (+) venha A25 *pra cá*.

A21: Franjinha' JÁ falei pra você. lugar de cachorro dormir (incompreensível) é *lá* fora. (+)

você não entendeu direito. nesse TEXTO o efe o efeito de humor está na expressão do cachorro

dor dormindo? na interpretação feita por Franjinha? no comentário da mãe no segundo

quadrinho? ou no fato do menino dormir com o [cachorro? ((lendo slide))

A15: [b

A3: b

A15: B

A17: b

P: só basta uma pessoa responder. (1.8) aqui qual é, A21?

A21: letra b

P: b de bola? (+) e aqui?

A7: [b

A14: [b

A15: [b

P: próxima'. leia *aí*, A15.

A15: *oxe*

P: *bora*.

A15: mafalda faz gestos com sig/ ((lendo slide))

A24: signifiCA::do

A15: com significados emocionais. (+) com isso conclui que Mafalda está. letra a, com medo? (+) ela' faz' gestos de uma pessoa quando está assustada. b, com raiva? faz gestos onde não quer falar, ouvir e nem olhar. c, com desprezo? nos passo' nos PASSa a sensação de mal estar? d, atenta ao que estar fazendo sem perceber sua autoestima? ((lendo slide))

P: você sabe qual é a resposta, A15 ?

A16: letra b

A2: A

A15: letra b.

P: b? e aqui?

A2: a

A1: a

P: a

A25: B

P: decida a ou b?

A2: A

A15: não', *pera*'. não, não, não, não. [(incompreensível) NÃO

A2:

A26:

A2: JÁ FOI, JÁ FOI. já foi, já foi.

P: vai na a?

A2: b

P: b.

A2: não, *pera*. a A e eles responderam b.

P: eu sei. a b e a.

AS: (incompreensível)

P: psi:::u (+) A26. (incompreensível) A26, vem *cá*. (incompreensível) (+) leia aqui.

AS: (incompreensível)

P: psi:::u. já (tem) três ponto a mais *aí*, (incompreensível) *né*?

A2: professora'

P: psi:::u ((sinaliza que o aluno vai ler))

A26: o au/ ((lendo slide))

A2: (incompreensível)

A26: o autor demonstra em sua imagem que são paulo (+) há carros em excesso? há mais carros que habitantes? (+) a *poluição* é alta [em seus carros ((lendo slide))

A5:

A26: (incompreensível)/

A2: poluição, menino

A8: poluição, A26

A26: poluição é devido ao fluxo de carro que chega a cidade? ((lendo slide))

P: observe aqui. bem-vindo à são paulo ((lendo)) *né*? olha, olha como [é que *tá* essa essa:: essa]
como é que chama? (+) a marginal a marginal tietê.

A15:

A3: (incompreensível)

A15: C (incompreensível). (+) é c. oh como ((aponta para o slide))

[C . C (incompreensível)]

P: olha co como é que tá o o o fluxo de carro aqui, né? então, qual a alternativa que vocês marcariam?

A4: C

A2: [C

A21: [C

A26: c

P: D?

A3: letra c

A26: c

P: C

A26: de [carro

P: [e aqui?

A15: [[C

A11: [[C

P: C?

A15: C

P: e c, né?

AS: (incompreensível)

A2: professora'

P: calma. é::: (+) A17, leia aqui esse (incompreensível)

A17: escreva na lousa a palavra ética. (+) roubaram o giz, professora. [Observando a imagem

P:

[professora

A17: e os valores éticos, conclui-se que se tem uma boa informação a respeito da ética? b, haja um meio de informar e ensinar sobre a ética? c, a ética serve para que haja um equilíbrio e (+) bom funcionamento social, que ninguém saia prejudicado. d, ética é respeitada por maioria das pessoas. ((lendo slide))

P: qual seria a alternativa correta, A17?

A17: c

P: letra b, a/

A3: [[C

A12: [[C

A13: [[C

A15: [[C

P: d, ética/

A13: [[C

A17: [[C

A12: C

P: letra c de casa. e aí?

AS: (incompreensível)

P: vamos aqui. (+) (incompreensível) já

A2: C?

P: C. c e c né? (2.5) pronto ((voz baixa)). PRÓximo. (1.8) A14 (+) bora A14.

A14: não, professora. bote pra A11.

P: não, pra você. bora, A14.

A12: vai, A14

A14: [[muito bem, turma ((lendo))

P: [[MUito bem, turma ((lendo))

A14: eu vou fazer a chamada. se sobrar tempo, eu dou aula'. Na imagem pode ser concluído que as salas de aula hoje em dia é. superlotada, devido a má frequência de alunos? superlotada,

devido a má frequência de professores? superlotada, devido a lotação de alunos por sala?
superlotada, devido a lotação de professores por sala? ((lendo slide))

P: qual a alternativa? (2.0) rápido. ((pergunta à equipe 1))

A13: (alternativa) c

A18: c

A20: letra B

P: $\left[\left[\begin{array}{l} C \\ C \\ C \end{array} \right. \right.$

A13: $\left[\left[\begin{array}{l} C \\ C \\ C \end{array} \right. \right.$

A15: $\left[\left[\begin{array}{l} C \\ C \\ C \end{array} \right. \right.$

P: e aqui?

A3: fale $\left[\begin{array}{l} \text{mais alto} \\ C \end{array} \right.$

A13: $\left[\left[\begin{array}{l} C \\ C \\ C \end{array} \right. \right.$

A15: $\left[\left[\begin{array}{l} C \\ C \\ C \end{array} \right. \right.$

A13: $\left[\left[\begin{array}{l} C \\ C \\ C \end{array} \right. \right.$

P: PRÓximo.

A2: *oxe?*

P: *né* essa não?

A3: $\left[\left[\begin{array}{l} \text{É, professora.} \\ \text{É} \end{array} \right. \right.$

A13: $\left[\left[\begin{array}{l} \text{É} \\ \text{É} \\ \text{É} \end{array} \right. \right.$

P: próximo (+) A6.

A6: (incompreensível)

A13: DEixe eu LÊ.

P: ((aponta para a aluna iniciar a leitura)) psiu.

A13: a charge abaixo apresenta uma crítica em relação a (+) ainda:: dizes ((lendo slide))

P: dizes ((lendo slide))

A13: que não ajudo nada em casa. letra a, a invasão do papel do/ ((lendo slide))

P: INVERSÃO ((lendo slide))

A13: hã?

P: a inversão' ((lendo slide))

A13: a inverSÃO, a inversão do papel do homem na sociedade atual? letra b, a mulhEr que tem de:: tem de trabalhar fora (+) *pra* se manter? letra c, os homens que se mostram dispostos a ajudarem em casa? letra d, a mulher que exerce um papel submisso ao homem? ((lendo slide))

P: olha a imagem, viu? (+) ainda dizes que não ajudo nada em casa. ele fez o quê? (+) subiu em cima da mulHER (+) *pra pra* trocar a luz. quê que vocês acharam disso *ai?* ((lendo slide))

A11: (incompreensível) d

P: qual a res $\left[\begin{array}{l} \text{posta correta?} \\ d \end{array} \right.$

A2: $\left[\left[\begin{array}{l} d \\ d \\ D \end{array} \right. \right.$

A14: $\left[\left[\begin{array}{l} d \\ d \\ D \end{array} \right. \right.$

A15: $\left[\left[\begin{array}{l} d \\ d \\ D \end{array} \right. \right.$

A2: $\left[\left[\begin{array}{l} D \\ D \\ D \end{array} \right. \right.$

A3: A

A2: $\left[\left[\begin{array}{l} D \\ D \\ A \end{array} \right. \right.$

A12: $\left[\left[\begin{array}{l} D \\ D \\ A \end{array} \right. \right.$

A15: D

A3: $\left[\left[\begin{array}{l} \text{A, professora. A.} \\ d. D, \text{ (incompreensível).} \end{array} \right. \right.$

A15: $\left[\left[\begin{array}{l} d. D, \text{ (incompreensível).} \\ d. D, \text{ (incompreensível).} \end{array} \right. \right.$

A3: (incompreensível)

A13: B

A3: (incompreensível)

A15: D

A13: A

A3: (incompreensível)

A15: D (incompreensível)

A3: eu sempre acreditei (incompreensível).

P: próximo'. aqui, você'.

A13: A3

P: A3

A3: que é?

P: leia *ai*. (+) psi:::u

A3: é só isso que vocês sabem fazer? (+) após a observação da charge acima, é possível afirmar que há uma exaltação a atual ao atual futebol brasileiro? existe uma crítica ao atual futebol brasileiro? o futebol brasileiro está em um bom momento? o futebol brasileiro é um coleiro de craques? ((lendo slide))

A2: celeiro

AS: ce [leiro

A3: [não, celeiro de craques. ((lendo slide)) oh caba cego.

P: ((aponta para a equipe 1))

A2: b

P: ((aponta para a equipe 2))

A4: letra c

A12: CALA A BOCA, (incompreensível).

AS: (incompreensível)

P: e aqui? ((aponta para a equipe 2))

A7: letra (c)

A12: é não, menina'.

P: certo. PRÓximo' (+) aqui, A9 (+) cadê A9?

A9: eu?

P: aham (+) vendo um apartamento neste lugar. (+) só não vendo à vista. ((lendo slide))

A9: a respeito da construção do anúncio acima, é possível deduzir que. letra a, a vista' é oposto de a prazo? b, a vista corresponde à pras/ paisagem? c, a vista corresponde ao olho? d, a vista corresponde ao pagamento imediato? ((lendo slide))

P: seria o QUÊ?

A2: B

A13: B

P: B, né? [b?

A14: [b

A11: b

P: B também? (1.8) tá na cara, né? PRÓXImo.

A3: (incompreensível)

P: A3

A3: *Opa*. (+) jogo da vida/ ((lendo slide))

P: PRIMEIRO OBSERVE A AQUI A IMAGEM, VIU?

A3: só pode. (+) *ai* o homem tá quase morRENdo.

AS: ((riem))

A3: a MORte e:: Deus brin brincando com os batimentos do homem ali.

AS: (incompreensível)

A3: observando a iMAGEM do monitor, é possível supor que. o paciente se recuperou? ((lendo slide))

A2: não

A3: o paciente não corre risco de morte? o paciente morreu? o paciente não está tão grave?
((lendo slide))

A15: letra b.

A2: B

A14: [[b

A2: [[B

P: *tá na cara né essa aí?*

AS: PRÓximo'. *bora lá.* (+) A15. [psi::u

A15: [TIA, a senhora decorou agora

A2: vai, A15.

A15: você está cercado de ignorantes. saia desse (incompreensível) com as mãos para cima. (+) da leitura desse texto, é possível deduzir que. letra a, a leitura aumenta a ignorância das pessoas? b, a ignorância é um dom? c, a ignorância é:: ampliada com a leitura? d, a leitura diminui a ignorância das pessoas. ((lendo slide))

P: qual vocês marcariam *aí?* (1.8) (incompreensível)

A16: letra d

A9: D?

P: letra a, b, C e D. ((aponta para a equipe 1))

A2: [[D?

A9: [[D?

A22: d

A2: d

A22: D

P: aqui? ((aponta para a equipe 2))

A7: d

A15: letra d

A7: d

P: *cês* tão copiando do outro, viu?

A3: não

A24: NÃO.

P: PRÓXImo. (+) leia aqui, A18.

AS: (incompreensível)

P: A18. (+) A19?

AS: (incompreensível)

A4: *Ei PROFESSORA,* [por que (incompreensível).

P: [psi::u

A4: por que a senhora não faz alternado'?

AS: (incompreensível)

P: [[psi::u

A18: [[João, *tá* um lindo dia. por que você não sai pra brincar *lá* fora? (incompreensível) (1.8) a questão (+) examinando atentamente a charge, pode-se dizer que o jovem não entendeu a intenção da mulher? a mulher se expressou mal? o jovem prefere brincar ao ar livre? o jovem tem pouco interesse por jogos? ((lendo slide))

A2: a

A1: A

A2: [[A::

A13: [[A

A14: [[A

A15: [[A

A13: A

A15: [A
A13: [A
P: [letra a, né?
A15: A
P: observe *ai. a/ bora lá. último'. é::* A6.
AS: (incompreensível)
A8: (incompreensível) professora. A6 disse que ia LÊ
P: psi:::/
A6: vou' NÃO, [professora.
P: [psi:::
A6: eu tô [resolvendo (incompreensível).
A27: [FOI
A6: vou não
A27: (incompreensível) que ia LÊ
P: (incompreensível) (+) bora, A6.
A6: finalmente meu quarto limpinho/ ((lendo slide))
P: finalMENTE MEU QUARTO ((lendo slide))
A6: limpinho ((lendo slide))
P: limpinho. ((lendo slide)) *bora lá'*.
A6: que trabalhão'. onde estão/ onde está o bagunceiro do Piter? (1.8) foi/ fui na chuva buscar uma rosa pra você. AHH. que menina mal/ que menina mal agradecida. (+) no último quadrinho, a fala do menino indica que ele concordou com a reação da menina? ignorou o fato de ter sujado todo o chão? lamentou ter feito muita bagunça? notou que o quarto estava arrumado? ((lendo slide))
A2: [b
A7: [b
A14: [b
P: d?
A2: [B
A7: [b
A15: [B
A18: [B
A2: B (+) de bola.
A3: d
P: *pe* [raí
A3: [b, d
P: PRÓXImo, (incompreensível). (+) oh A11.
AS: (incompreensível)
P: *bora*, A11. psi:::u. (incompreensível)
AS: (incompreensível)
A11: o mundo de hoje/ ((lendo slide))
P: psi:::u
AS: (incompreensível)
A11: o mundo de hoje é [muito diferente ((lendo slide))
P: [psi:::u
A11: de vinte anos atrás. hoje compro sorvete, (+) vinho, [champagne ((lendo slide))
P: [psi:::u
A11: salgados e até sushi na locadora de vídeo vinte e quatro horas. (+) na padaria' compro desodorante, escova de dente, papel higiênico e filme fotográfico. na farmácia compro um telefone celular, re[frigerante mais barato ((lendo slide))

P: psi::u

A11: e saco saco dinheiro. o resto compro pela internet. esse texto estabelece comparação entre o. letra a, passado e futuro? b, presente e passado? (+) c, presente e futuro? d, real e imaginário? ((lendo slide))

A14: A

P: então, qual seria?

AS: A.

P: letra a. passado e futuro? o [futuro?

A13: [NÉ ESSA que responde o primeiro?

P: aqui foi a? ((aponta para a equipe 1))

A2: (incompreensível)

P: *vamo* prestar atenção à leitura. (+) esse texto estabelece [comparação entre o passado e o futuro? ((lendo slide))

A17:

[b

A13 B

P: [[ou entre o presente e passado? ((lendo slide))

A14: [b

P: hein?

A13: (incompreensível) letra B

A11: [B

A13: [B

A14: B

A9: b de bola

P: próximo agora' (3.0) é A9.

A9: vou lê não, vou lê não.

P: leia, A9.

A9: vou nada. mande A4 aqui *ói*. (+) A4 e A16 na minha frente.

AS: (incompreensível)

P: A16, vai ler também não? vai ficar sem pontuação.

AS: (incompreensível)

P: venha tu, venha tu. ((aponta para aluno))

A26: de NOvo, professora?

AS: (incompreensível)

P: quem não leu vai ficar sem a pontuação.

A26: pode ir? ((fala baixo))

P: ((afirma com a cabeça))

A26: Entende-se desse texto que o homem está. abro, não abro? ((voz baixa)) constrangido com o presente? solitário no ano que começa? indeciso quanto ao que fazer? triste com o início de 2010? ((lendo slide))

A11: B

A7: letra d

A14: B

A26: b (incompreensível)

A2: b

A12: b

A11: b [de bo::la

A14: [(bola)

A2: B

A26: b

P: ((aponta para a equipe 1))

A2: [[B

A14: [B

P: ((aponta para a equipe 2))

A11: [B

A14: [B

A15: [B

A14: B

A7: d de dado, A14

P: falta só uma questão, eu acho. (+) é:: (2.0) A18, ô A18 não. é (+) é:: A2.

A2: o mundo politicamente correto do futuro. ((lendo slide))

P: do futuro, *né?*

A2: mas eu só' ((lendo slide))

P: esque [ci' ((lendo slide))

A2: [esqueci a luz da cozinha acesa por cinco minutos. ((lendo slide))

P: agora JÁ ((lendo slide))

A2: preenchi a multa. (2.0) de acordo com as imagens desse texto, a história acontece na cozinha, na sala, no banheiro, no quarto? ((lendo rápido))

P: *vamo* vê que acontece.

AS: (incompreensível)

P: ob observe a imagem. isso é o quê? um sofá, *né?* (+) então é, qual a questão, qual a/ ((aponta para a equipe 2))

AS: (incompreensível)

P: na?

A2: na [sala

A3: [na sala

P: na SA [LA

A3: [na sala

P: hum?

A3: [[NA SALA

A16: [NA SALA

A3: NA SALA , professora

P: ((passa o slide com a resposta))

AS: ((palmas))

Aula 4 – 19 minutos

P: (incompreensível) interpretação com vocês hoje *tá* certo? vocês vão fazer sozinho (+) então é:: eu vou eu vou ler só a introdução.

A1: (incompreensível) professora?

P: eu vou lê com vocês. (+) eu vou lê só a introdução (3.0) eu vou lê só a introdução e vou e é:: (+) A2, é leia o primeiro parágrafo até:: (+) até:: (+) até exatas', viu? (+) até exatas, viu? *tá* certo? (+) *aí* embaixo tem uma interrogação exatas' (+) aqui. ((aponta para a folha de A2)) marca *aí*. você vai ler. (+) A3 vai le::r até:: é numero trinta e seis ponto um. ((aponta para a folha de A3)) (+) e:: *dalia/* é A4. ((aponta para A4))

A4: A4

P: A4 (+) vai ler o até o final, CERto? então preciso dizer, LEIA? não. vocês vão ler, *tá* certo? eu vou lê só a introdução. então pegando todos/ já recebeu (incompreensível) (2.0) então venha pegar aqui (34.0) (incompreensível) *vamo* A1?

A1: (incompreensível) professora.

P: hoje (incompreensível) faltou foi'? (+) ninguém hoje *né?*

A1: A5, A6 (incompreensível).

P: (incompreensível) bom pessoal', bom dia! (+) *né?* eu vou / a gente vai trabalhar o CONto. (+) o problema dos trinta e cinco camelos de Malba Tan'. então, vamos aqui. eu vou ler a introdução e vocês começam, *né?* Júlio César' de Mello e Souza, pseudônimo de Malba Tan, foi um professor, educador, peda pedagogo, conferencista, matemático e escritor do modernismo brasileiro. seu gosto pela/ por literatura e em particular' pela ARte de contar histórias' remonta aos seus primeiros anos. (+) no livro, o homem que calculava ((lendo devagar)) ele narra' o interesse o interesse/ o interessante problema da partilha da herança de trinta e cinco camelos. (+) Beremiz Samir, o homem que calculava, viajANdo na garupa de um camelo junto com seu amigo, se dePARA com três pessoas discutindo ao lado de um de um lote de camelos. (+) o motivo da discórdia era a partilha dos camelos, deiXAdo como herança' aos três irmãos. o pai', antes de faleCER, determinou como seria a divisão dos trinta e cinco camelos. ((lendo))

A2: conto' o problema dos trinta e cinco camelos.

P: ((sinaliza para A2 ler mais alto))

A2: poucas horas ha/ poucas horas havia que viajávamos sem interrupção, quando nos ocorreu uma aventura digna de registro, na qual' meu companheiro Beremiz, com grande talento, pôs em prática as habilidades de exímio algebrista. (+) encontramos perto de um antigo caravançará' meio abandonado, três homens que discutiam acalo acaloradamente ao pé de um lote de camelos. por entre pragas e impropérios gritavam (+) *prossessos*, furiosos. não pode ser'. isto é um roubo'. não aceito'. o inteligente beremiz procurou informar-se do que se tratava. somos irmãos, esclareceu o mais velho, e recebemos como herança esses trinta e cinco camelos. segundo:: a vontade expressa de meu pai, devo receber a metade, o meu irmão hamed namir uma terça parte, e, o harim, o mais novo, deve tocar apenas a nona parte. não SABEMOS, PORÉM, como dividir/. não sabemos, porém, como dividir dessas formas trinta e cinco camelos, e a cada partilha proposta segue-se a recusa dos outros dois, pois a metade de trinta e cinco é dezessete e meio. como fazer a partilha se a terça e a nona parte de trinta e cinco também não são exatas? ((lendo))

A3: é muito simples, atalhou o homem que calculava, encarrego-me de fazer a justiça com essa divisão, se permitirei que eu junte aos trinta e cinco camelos da herança este belo animal que em boa (+) que em boa hora aqui nos trouxe. neste ponto, procurei intervir na questão. não posso consentir em semelhante loucura. como poderíamos concluir a viAgem se ficássemos sem o camelo? não te preocupes com o resultado,(+) ó Bedgalí. (incompreensível) em voz baixa bere beremiz. sei muito bem o que estou fazendo. cede-me o teu camelo e verás' no fim a conclusão quero chegar. (2.5) tal foi o tom de segurança com que ele falou (+) que não tive dúvida em entregar-lhe (+) o meu belo jamal, que imediatamente foi reunido aos trinta e cinco ali presentes/ ((alguém abre a porta)) (6.0) para serem repartidos pelos três herdeiros. (incompreensível) (1.8) vou' meus amigos, disse ele dirigindo-se aos três irmãos. fazer a divisão justa e exata dos camelos que são agora, como veem' em número de trinta e seis. ((lendo))

A4: e voltando-se para o o mais velho dos irmãos, assim falou. deveria receber meu amigo, a metade de trinta e cinco, isto é, dezessete e meio. receberás a metade de trinta e seis, portanto, dezoito. nada tens a reclamar, pois é claro que saíste lucrando com esta divisão. E, dirigindo-se ao segundo herdeiro, continuou. e tu, Hamed Namir, deveriam receber um terço de trinta e cinco, isto é dezoito e pouco. vais receber um terço de trinta e seis, isto é doze. não poderás prote protestar, pois tu também saíste com lucro visível lucro na transação. e por fim, ao' mais moço. e tu jovem Harim (+) Namir, segundo a vontade de de teu pai, deverias receber uma nona parte de trinta e cinco, isto é três e tanto. vais receber uma nona parte de trinta e seis, isto é quatro. o lucro:: foi igualmente notável, só tens a agradecer-me pelo resultado. E concluiu com a maior segurança e serenidade. pela vantajosa divisão feita entre os irmãos Namir, partilha em

que todos três saíram lucrando, couberam dezoito camelos ao primeiro, doze ao segundo e quatro ao terceiro, o que DÁ um resultado, dezoito mais doze mais quatro, de trinta e quatro camelos. dos trinta e seis camelos, sobraram, portanto, dois. um pertencem, como sabem ao Baga Bagadali, meu amigo e companheiro, outro toca por direito a mim, (+) por ter resolvido o contento de todo::s os complicados proble/ de todos o complicado problema da herança. sois inteligente, ó estrangeiro, exclamou o mais velho dos três irmãos. aceitávamo/ aceitamos a vossa partilha na (terceira) de que foi feita com justiça e equi e equicidade. E astucioso beremiz, o homem que calculava, tomou logo posse de um dos mais belos jamalés do grupo E disse-me entregando-me pela (+) redea o animal que me pertencia. poderá agora, meu amigo, continuar a viagem no teu camelo manso e seguro. tenho outro, especialmente para mim. e continuamos a nossa jornada para Bagadá. ((lendo))

P: *né?* gostaram do conto? (1.8) alguém tem alguma coisa pra comentar. (incompreensível) A4 (+) o texto? (2.0) o narrador, é um narrador-personagem ou um narrador-observador? (incompreensível) perceber que é um narra/

A1: personagem ((voz baixa))

P: narraDOR?

A1: personagem ((voz baixa))

P: personagem. como você percebeu isso? (3.5) através de quê? DOS?

A1: verbos ((voz baixa))

P: ((sinaliza positivamente com a cabeça)) através dos verbos, *NÉ?* é:: A4, você pode comentar as e falar do problema.

A4: (incompreensível)

P: será que ele dividiu coRRETAMENTE? quem saiu ganhando nessa história?

A1: (incompreensível)

P: HEin? (+) quem saiu ganhando/ ((gesticula com as mãos)) não, ele recebeu a a parte que *tá* na história, mas quem saiu na vantagem aqui? (1.5) HEIN? (2.0) (incompreensível) o NARRADOR. por que que ele saiu na vantagem? ((gesticula com as mãos))

A7: (incompreensível)

P: HEIN? por que ele o QUÊ? ((aponta para a A7))

A7: porque ele (incompreensível)

P: porque ele ganhou/ ele deu um camelo ao amigo, *né?* mas ele saiu' (+) *né?* ganhando, por que ganhou mais um (+) *né?* além do amigo, ele ma/ ele ganhou um camelo. ((sinaliza o número um)) então (+) é::: que mais vocês querem saber aqui? que mais vocês tem a dizer do (conto) ? (5.0) hein pessoal? (+) A8 (+) alguma coisa aqui que queira falar do *conso/* do conto? *quê* que *cê* achou dessa partilha? (incompreensível) *hein*, A9? ((sinaliza com a cabeça)) (+) (incompreensível) (+) nada, A9 . num sai *né?* então vamos *lá*, A10.

A10: não, professora.

P: ((aponta para aluno)). (2.0) A11. (+) vocês saberiam fazer essa partilha? ((P caminha entre os alunos apontando para o texto)) (+) como foi que foi feita essa continha aqui é pra poder dá esse resultado? vocês sabem? (+) eu até agora não entendi. essa partilha vai sobrar dois camelos, *né?* ou seja, só tinha trinta e cinco trinta e cinco camelos/ trinta e quatro camelos, *né?* ele deu um *pro* amigo', *né?* (o amigo) *oxe*:: ((gesticula com os braços e as mãos)) eu vou ficar sem o meu/ eu vou ficar sem o meu/ é:: sem o meu camelo. ele disse não, não vai. ((rápido)) (+) então', ele ganhou um camelo. ele fez uma partilha e todo mundo saiu satisfeito, *né?* todos os os herdeiros saíram satisFEItos (+) *né?* mas ele também (+) não foi nada' bobinho, *né?* que ele saiu também com o camelo dele (incompreensível) camelo dele. ele disse não sobrou um'. tirou o do amigo e sobrou um. por que? e esse era o acordo, (+) é:: porque resolveu o problema da partilha, *né?* ((gesticula com as mãos)) (+) é:: (2.5) acho que só isso, *né?* agora *vamo* fazer aqui a interpretação do texto. então o glossário *ai*, algumas palavras que não tem (+) que não tem o significado, mas já *tá ai* no papelzinho (+) *né?* e a primeira pergunta (fala) o seguinte. Beremiz'

usou o raciocínio matemático para fazer a divisão dos camelos. por que POde-se dizer que a matemática (+) é uma bela ciência? ((gesticula com as mãos)) ((lendo)) (1.8) *ai* é a primeira pergunta do texto (+) *tá*? (+) então vocês vão responder, vão ler. lê e responder, *tá* certo?

P: (incompreensível) certo? (P dá um tempo para os alunos responderem as perguntas)

A3: não, mas aqui *tá* exato.

P: *tá* exato? ((sinaliza com a cabeça))

A3: *tá* ((voz baixa))

P: então pronto. ((sinaliza com a cabeça)) se dá exato. (3.5) como você resolveria *ai ai* é/ essa situação? cada de um de vocês vão fazer como vo/ como como é:: da forma que vocês sabem, *né*? ((gesticula com as mãos)) e que deu certo, *né*? *tá* tudo certo'? ((pergunta a A7)) (2.5) já fez o seu, A7? (2.5) (incompreensível) (5.0) terminaram já?

AS: (incompreensível)

P: *bora* pessoal (incompreensível)

AS: (incompreensível)

P: e *ai*, terminou?

AS: ((discutem e tentam fazer a questão))

P: *bora* pessoal (4.0) fez A12, fez? (+) [(incompreensível)?

A12: [tô fazendo ((voz baixa))

P: e pra que essa letra bem miudinha desse jeito. consegue LÊ? ((olha a atividade de A12))

A12: ((afirma com a cabeça))

AS: (incompreensível)

P: (incompreensível) assim (+) *né*?

AS: (incompreensível)

P: (incompreensível) essa essa conta com essa divisÃO? (+) A13. *caDÊ* a leitura, A13? (+) pergunta é a seguinte (3.0) Beremiz usou o raciocínio matemático (+) para fazer a divisão dos camelos. (+) por que pode-se dizer que a matemática é uma bela ciência? ((lendo)) (+) olha a pergunta' (incompreensível), *tá* totalmente fora do contexto ((gesticula com as mãos)) (1.8) olha a pergunta que *tá* sendo feita. (3.5) ele (veio)/ ele/ a primeira é:: frase *ai tá* afirMANDo, *né*? que ele uSOU o raciocínio matemático para fazer a divisão dos camelos. (+) olha, a pergunta é a seguinte por que pode-se dizer que a matemática é uma bela ciência? ((lendo)) (3.5) por que pode-se dizer? porque a partir dela foi feito o quê? ((gesticula com as mãos)) (1.8) HEIN?

A14: como é o nome?

P: a partir dela FOI FEITO O QUÊ? (7.0) a partir de/ da matemática, *né*? ((aponta para a cabeça)) dessa ciência a gente pode raciocinar, *NÉ* VERDADE? ((gesticula com as mãos)) que MAIS que a gente PODE? HEIN?

A15: (incompreensível)

P: HEIN?

A15: (incompreensível)

P: eXATAMENTE. QUÊ MAIS? pode dizer mais. pode repetir, raciocinar. QUÊ MAIS? (4.5) hein, gente? (+) pode também concluir uma sequência de IDE::IAS, num é VERDADE? então', a resposta (+) (incompreensível) viu A9? (+) preste atenÇÃO. (9.5) *tá* mostrando *ai* que é tão importante, *né*? é é que ele precisa/ é, conseguiu fazer (+) essa divisão dos camelos. E (+) os herDEIRO ficaram satisfeitos (+) nenhum ficou insatisfeito. (4.5) e ele saiu lucrando. ele disse um É meu ((gesticula com as mãos e com a cabeça)) (+) *né*? por ter resolvido' *NÉ*? uma PARTilha bem complicada, *né*? ((gesticula com as mãos)) (+) e todos ficaram satisfeitos.

AS: (incompreensível)

P: colocou, A9? (11.5) *ai* daqui a pouco, essa segunda questão eu vou ver como cada UM (+) *né*? como cada um de vocês resolveu essa situação (+) *né*? eu quero ver cada' um de vocês me mostrando como resolveu. *cês* vão colocar [vão colocar no papelzinho

AS: [(incompreensível)

P: e me mostrar como foi que você fez essa' divisão (+) *né?* num imPORta, eu quero saber se vocês (+) tenTaram fazer. ((gesticula com as mãos)) (5.5) a terceira pergunta diz assim. (+) quem é o narrador do texto? (então) É?

A4: (incompreensível)

P: narrador-personagem, *né?* Ele (+) como próprio narrador, então narrador-personagem. como é que a gente/

AS: (incompreensível)

P: psi::u (+) então, é:: (+) ele' o narrador, o próprio narrador do texto, *né?* então, o narrador-*personaGE*::.

A16: (incompreensível)

P: quem é o narrador? vai dizer se é personagem ou se é/. NÃ::O, é o próprio (mesmo). é o próprio narrador.

A16: ah' [não

P: [não, *né?* (incompreensível) esse *ai* é o autor. esse *ai* é o autor, *né?*

A16: (incompreensível)

Aula 5 – 10 minutos

P: esse *ai* é o autor do texto. ((sinal toca) é, narrador-personagem.(2.0) psi::u. é a primeira aula do segundo, é?

AS: é'

P: ou (incompreensível)?

A17: NÃO.

P: a primeira aula do (incompreensível). vai ser qual o primeiro (incompreensível). (10.0) a quarta questão diz assim OH (+) em que regiÃO? não'/

A18: no momento

P: no momento em que o narrador conta o fato' (+) ele ESTAVA acontecendo (+) ou já havia acontecido? ((lendo))

A7: (incompreensível) estava acontecendo.

P: o fato estava aconteCENdo, mas estava acontecendo no TEMpo? PA? [Ssado ((sinaliza com a mão))
[passado ((voz baixa))

A7:

P: *NÉ?* o fato está acontecendo no tempo passado (+) *né* isso? (1.8) é:: a quinta questão (+) a quinta questão diz assim. (+) em que regiÃO a história aconteCE? ((aponta para A10)) ((lendo)) (+) hein, A10? eu tô perguntando a A10.

A10: não, professora. não posso (falar)

P: não leu o TEXto e *nem* prestou atenção. (+) (incompreensível) ô

A18: A18

P: A18, (+) hein? qual foi a região?

A18: Bagdali.

P: FOI BAGDALI?

A18: bagdali

P: no texto ele ele ia pra bagDALI. num foi bagDALI.

A18: foi não? ((voz baixa))

P: foi NAA?

AS: rá[bia

P: [RÁbia

A18: aRÁbia

P: preste atenção no texto, está *ai*. eles estavam indo pra Bagdali, *né?*

A18: pra bagDALi

P: *né* isso?

A18: na aRÁbia.

P: como você descobriu isso? (+) como você descobriu isso?

A3: através da origem do nome.

P: exatamente (+) *né?* na jorNAda, *né?*

A7: na (incompreensível)

A19: COmo?

P: (incompreensível) no came::lo, *né?* quê mais? (incompreensível) *né?* então não foi Bagdali viu, A18?

A18: foi não.

P: prestar atenção' na leitura, viu?

AS: (incompreensível)

A18: na aRÁ::bia.

A20: na ÁSIA ?

A18: NA ARÁBIA. (1.8) arábia saudita. arábia.

P: *ai* tem *ai* a sexta quesTÃO. a quinta, *né?* nós já fomos pra quinta. (+) na sexta diz assim. no TEXto/ (1.8) ((bate com o lápis na mesa)). A21, no texto há palavras regionais, isto é, (+) utiliZAda na regiÃ::O onde acontece a história. ((lendo)) onde é que acontece a história?

A7: na arábia.

A1: na arábia.

P: sim, *ai* A22 disse. *ói tá* vendo como (ele) *tá* escutando?

A22: (incompreensível)

P: cite alguns exemplos DESSAS PALAvras e dê o significado delas ((lendo)) (+) é:: no texto. então nós temos aqui (+) algumas palavras. e vocês o quê? vocês/

A3: (incompreensível)

P: vocês é só tirar e botar, (+) certo? (2.5) *psi*, deixe de brincadeira.

A23: não, eu *tô* falando/

P: preste atenÇÃO. (6.5) SÉ-ti-ma questão (+) por que as *persoNAGE* viaJAvam (+) é:: em camelos? ((lendo)) por que?

A4: (incompreensível)/

A3: tradição e:: (+) condição financeira?

P: *hã?*

A3: tradição e condição financeira?

P: tradição' e condição financeira? será que era isso? (2.0) é por que *lá* era O QUÊ?((gesticula com as mãos))

A1: [[deserto?

A24: [[deserto

P: era DESERto. e era o E::ra o único o único meio de transporte era o camelo. (+) certo'? (5.5) *ai* a oitava diz assim. (+) quem ERA? (2.0) quem FOI? (+) Malba Tan (2.0) pseudônimo criAdo por um portu/ *per* um/ pelo um poeta português? escritor ÁRAbe? pseudônimo criAdo por um escritor e professor de mateMÁTica? ((lendo))

A7: sim'

P: ou XEque árabe'? ((lendo)) que era xeque é:: naquela época era xeque de camelo. ((gesticula com as mãos)) chamava[xe/

A4: [letra c

P: LETRA?

AS: [[C

P: [[C. então pseudônimo criAdo por um escritor e' professor de matemática. ((lendo))

(agora) eu queria saber, será que vocês sabem? (incompreensível) por que que o nome dele era:: Jos/ Júlio CÉzar de Mello e Souza, e ele' e ele/ o pseudônimo dele era Malba Tan? ((rápido))

A24: porque ele era árabe?

P: por que seRÁ? ((aponta para A24))

A24: ele era árabe?

P: por que ele era árabe'? (1.8) e AÍ? (4.0) ele *num* era ÁRAbe. (+) o escriTOR não É. (+) é um escriTOR BRA?

AS: sileiro.

P: por que será que ele pôs o seu nome de homem de no/ de nome de mulher'? (+) o nome de uma mulHER, Malba Tan. ((gesticula com a mão)) (+) a gente precisa descobrir isso (+) NÉ? por que será que ele (+) colocou o seu nome nele de uma/ de um nome de uma mulher, ((gesticula com a mão)) se ele era:: era homem (4.5) alguém sabe me explicar o porquê? (+) tem noçÃO?

A7: não'.

P: vocês vão ter que responder isso.

A7: *oxe'* (incompreensível).

P: É::: (+) o pseudônimo criAdo por um poeta português/ essa já foi, né? (+) já foi essa *ai*, né?

A: já::

P: NO problema' dos trinta e cinco camelo, BEREmi::z (3.0) *fiCÓ*::: no prejuízo? (+) sabia DESde o início que sobraria dois camelos (+) e a exclusão do camelo do seu amigo seria para facilitar a divisão? (2.0) ou DEu o camelo do seu amigo para obter uma divisão mais justa entre todos? (+) letra d, TEve MÁs intenções com todos os irmãos? ((lendo))

A1: b?

P: qual SERIA? ((aponta para os alunos))

A1: b

AS: b

P: letra b. (+) então sabia DESde o início. ELE ENTROU NESSA POR QUE? ELE TAVA indo *pa pra* bagDÁ de carona com o amigo, NÉ? ele tava indo de carona com o amigo. (+) no camelo do amigo. quando Ele *obserVÓ* ao LAdo tinha' (+) né? essa essas peSSOas, né? QUESTIONANDO como era que dividia essa essa herança (+) de trinta e cinco caMELO entre três filhos (incompreensível), e ele chegou e se ofereceu pra fazer a partilha, né? MAis tarde com a intenção'. desde o início/ vou fazer essa partilha, mas desde o início que ele sabia que ele ia/ não ia ficar no prejuízo, né? que ele ia lucrar um camelo. ele disse cara, eu vou botar o seu o seu camelo aqui só *prA* (+) *pra pra* gente/ *pra* dividir', né? ele não, eu discordo é meu único (+) é meu único é transporte, né? meio de transporte e tal. o que foi que ele fez? MESmo ASSIM ele entregou. (então) não se preocupa que quando for no fiNAL (1.8) você vai ter o seu camelo. e foi justamente, teve o dele', né? devolveu o camelo ao amigo e ainda ganhou um camelo *pra* ele. *pra* continuar a *viage*::: ((gesticula com o braço e com a mão))

A24: ahh que sorte

P: é::: nós temos a décima questão que diz assim (2.0) TRÊS IRMÃOS discutiam ao LAdo de um lote de camelos. o motivo da disCÓrdia era a partilha dos camelos deiXAdo como herança aos três irmãos. (+) como o PAI (+) é, determinou que seria a divisão (+) dos três camelo/ dos trinta e cinco camelos. como foi que ele determinou? ((lendo))

A4: o mais velho receberia a metade, o do meio a terça parte e o mais novo nona parte. ((lendo))

P: ele determinou dessa forma. então, tem que ser um bom matemático *pra* fazer (+) essa DIVISÃO, NÉ? ((gesticula com os braços e com a mão)) (1.8) e *PRA* ENCERRAR aqui, nós temos uma frase (+) aqui *pra*/ para reflexão. a escada' da sabedoria tem os degraus feitos de números. ((lendo)) (1.8) é::: todos FIZERAM?

A2: sim ((afirma com a cabeça))

A24: sim

A2: (incompreensível)

APÊNDICE C – GUIA DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS EM LEITURA**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS*****Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura***

**Formando leitores: estratégias
pedagógicas para o *aqui e agora* dos
eventos de leitura na sala de aula**



Autora: Maria do Ó Felix Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

Cajazeiras-PB, 2024



Universidade Federal
de Campina Grande

Reitor: Antônio Fernandes Filho

Vice-Reitor: Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

Pró-Reitor de Gestão e Ad. Financeira: José Ribamar Marques de Carvalho

Pró-Reitor de Ensino: Viviane Gomes de Ceballos

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão: Gisetti Corina Gomes Brandão

Pró-Reitora para Ass. Comunitários: Maria Angélica Sátyro Gomes Alves

Diretor da Editora EDUFCG: Bruno Medeiros Roldão de Araújo



Diretora: Profa. Dra. Kennia Sibelly Marques de Abrantes

Vice-Diretor: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa



Coordenadora: Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

SUMÁRIO

Introdução.....	4
Recado ao professor ou à professora.....	6
O que é leitura: uma abordagem conceitual e os processos de realização.	7
Por que é importante ensinar leitura na sala de aula.....	8
A mediação do professor e a formação leitora do aluno.....	10
Estratégias de leitura e estratégias de mediação.....	12
Planejando a mediação.	15
Aprendendo com exemplos: sugestões de atividades.....	17
Considerações sobre as oficinas.....	17
Oficina 01 – Revisitando o cotidiano por meio de crônica.....	18
Oficina 02 – Desvendando provocações: lendo charge.....	48
Últimas palavras.....	80
Referências.....	81
Quem é a autora.....	83

INTRODUÇÃO

A leitura exerce um papel importante para se viver na complexa sociedade de hoje, onde as mudanças sociais ocorrem de forma acelerada e exigem dos sujeitos, imediata adaptação. Por esse contexto, a escola tem o papel de promover situações que oportunizem aos alunos a atuarem como protagonistas do seu processo de formação leitora. A mediação docente é uma atividade que propicia a construção de conhecimentos aos alunos e contribui para o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Para tanto, o professor utiliza-se de estratégias, auxiliando o aluno a verbalizar os pensamentos, por meio de questionamentos, intervindo nas colocações de modo que sejam construídos os andaimes do conhecimento. É nesse cenário que emergem as pistas de contextualização linguísticas – marcadas pelos enunciados linguísticos – que atuam em consonância com as pistas extralinguísticas – marcadas pelos traços prosódicos, cinésicos e proxêmicos.

As pistas de contextualização atuam como estratégias de mediação em leitura e se adaptam ao trabalho com leitura de qualquer gênero textual. Nesse viés, a seleção dos gêneros textuais, crônica e charge, foi importante para o desenvolvimento das oficinas, apresentadas neste material pedagógico, e servirão para compreender a mediação em leitura.

A escolha por esses gêneros textuais se baseia na diferença como eles se apresentam na estrutura e na função comunicativa. A crônica é um gênero mais flexível e subjetivo, se destaca pela narrativa que explora o cotidiano, muitas vezes com um tom mais intimista e reflexivo. A charge é uma forma de expressão visual e verbal que utiliza humor, caricaturas e sátira para abordar questões sociais, políticas ou culturais, provocando reflexão sobre determinados temas.

Devido às características que cada gênero textual apresenta, a mediação em leitura requer estratégias diferenciadas. Assim, é fundamental que o professor compreenda que a mediação eficaz exige planejamento de estratégias que variam de acordo com o texto e também com o contexto da turma.

Este Guia de Orientações Pedagógicas direcionado ao ensino de leitura do 9º Ano do Ensino Fundamental, está fundamentado na teoria da Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005), cujos estudos buscam compreender os enquadres interativos que emergem no *aqui e agora* durante a aula entre professor e aluno. Essa teoria foi inspirada nas reflexões da Sociolinguística Interacional desenvolvidas por Gumperz (1982) e estudada por Ribeiro e Garcez (2002) aqui no Brasil. Ao lado dessa teoria, dialogamos com os

estudos sobre leitura desenvolvidos por Bortoni-Ricardo *et al* (2012) e Solé (1998) que trazem contribuições importantes para a realização de atividades de leitura, bem como para o processo de mediação no ensino de leitura.

Portanto, este Guia de Orientações Pedagógicas apresenta contribuições relevantes para o ensino de leitura. Primeiro, porque, por mais que existam pesquisas, surgem novas necessidades advindas dos avanços tecnológicos e das mudanças sociais que ocorrem cotidianamente. Em função disso, são exigidas dos sujeitos novas habilidades em leitura para suprir as necessidades advindas desses avanços e mudanças. Assim, quanto mais conhecimento e quanto mais estratégias o professor desenvolver, mais eficaz é o seu trabalho e demanda bons resultados no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Pensando nisso, apresentamos este material não com a intenção de esgotar as sugestões acerca da temática da leitura, mas de oferecer uma proposta de intervenção aplicável em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e que pode ser adaptada a qualquer ano/série do Ensino Fundamental ou Médio. Nosso objetivo é contribuir para tornar o ensino e a aprendizagem de leitura mais significativos.

Este guia apresenta inicialmente discussões teóricas para situar o professor, seguidas de duas oficinas. A oficina 01, intitulada: *Revisitando o cotidiano por meio de crônica*; e a oficina 02, intitulada: *Desvendando provocações: lendo charge*. Nas duas oficinas, o trabalho foi planejado para três momentos. O primeiro momento contempla atividades de antecipação, ativação dos conhecimentos prévios por meio de questionamentos e comentários que visam ampliar os conhecimentos dos alunos. O segundo momento apresenta uma proposta de leitura, explorando todas as dimensões dos textos. E o terceiro momento traz uma sugestão de atividade que servirá de avaliação da compreensão do texto pelos alunos a fim de fornecê-los apoio com esclarecimentos sobre os pontos incompreendidos.

Enfim, esperamos que esta proposta seja uma valiosa contribuição para aprimorar os eventos de leitura em sala de aula. Desejamos que as oficinas sejam apreciadas e aproveitadas com entusiasmo por todos os professores e professoras que tiverem acesso a este material.



Prezado professor, prezada professora,

Este material didático traz não só sugestões de oficinas de mediação em leitura, mas também apresenta uma discussão teórica relevante para situá-lo/a na proposta das atividades. As oficinas propostas são sugestões possíveis para serem realizadas com a presença do/a professor/a, agindo como mediador durante o evento de leitura no ambiente escolar.

Esta proposta visa aprimorar as competências e habilidades dos alunos no que respeita a leitura e a interpretação com base nos gêneros textuais crônica e charge, visando ampliar além do repertório sociocultural, a visão crítica dos estudantes, utilizando estratégias de leitura e de mediação, com especial atenção às pistas de contextualização próprias da interação face a face.

A partir do modelo de ensino de leitura aqui sugerido, é possível que os alunos desenvolvam habilidades leitoras, pois a proposta indica que o aluno esteja engajado no evento de leitura, no sentido de ser participativo do processo de compreensão e desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse contexto, é importante que o/a professor/a seja acolhedor/a, crie um espaço aconchegante para a realização dos eventos de leitura, incentivando os alunos a desenvolverem o gosto pela prática da leitura.

Desejamos a todos/as um trabalho de êxito!



O QUE É LEITURA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL E OS PROCESSOS DE REALIZAÇÃO

A leitura é uma atividade importante para o desenvolvimento humano e, ao longo dos anos, tem sido objeto de discussão e pesquisa. Isso acontece porque a sua importância relaciona-se ao processo de produção de conhecimento. Nesse contexto, houve avanços significativos no estudo da leitura, mas continua evoluindo com o surgimento de novas tecnologias e abordagens, expandindo as possibilidades e os benefícios dessa atividade essencial ao ser humano.

A leitura do texto exige, inicialmente, a habilidade de decodificar e reconhecer as palavras escritas no texto e, ao mesmo tempo, atribuir-lhes sentido. Mas a leitura ultrapassa esses limites e se dá na interação “autor-leitor-texto-mundo.” (Freitas, 2012). Nessa perspectiva, a compreensão leitora se dá em um processo complexo que, de forma sistematizada, se organiza pelo reconhecimento do signo, pela compreensão do vocabulário, pela relação conectiva entre palavras, frases e parágrafos, pela capacidade de realizar inferências, de compreender o implícito e de estabelecer conexões entre o conhecimento enciclopédico e as pistas contextuais deixadas no texto. Assim, ao realizar uma leitura, o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais.

Sob essa ótica, a leitura é tida como uma prática social interacionista que é movida pelas ações cognitivas de “compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas” (Rojo, 2004, p.3). Portanto, saber ler não se limita apenas à decifração do código linguístico. Ler de forma produtiva, isto é, de modo que o sentido seja construído, demanda compreender o texto através de estratégias e habilidades linguísticas e cognitivas.



Na escola...

O ensino de leitura precisa assumir um propósito didático de conduzir o aluno a entender a leitura como uma prática social, com o objetivo de utilizarem essa habilidade para a vida.

(Bortoni-Ricardo *et al.* 2012)



POR QUE É IMPORTANTE ENSINAR LEITURA NA SALA DE AULA

A leitura é uma aprendizagem essencial, intrínseca às práticas educacionais e à dinâmica social. Sua importância reside no desenvolvimento individual e no avanço coletivo. A leitura não é apenas uma habilidade básica, mas é também uma ferramenta poderosa para adquirir conhecimento e participar ativamente na sociedade. A ausência dessa habilidade desencadeia no aluno, além do fracasso escolar, a exclusão social. Portanto, investir na promoção da habilidade de leitura, desde as primeiras etapas da educação, é fundamental para ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para ter sucesso não só na escola, mas também na vida, já que a capacidade de ler de forma eficaz é uma necessidade inerente a quase todas as profissões e contextos sociais.

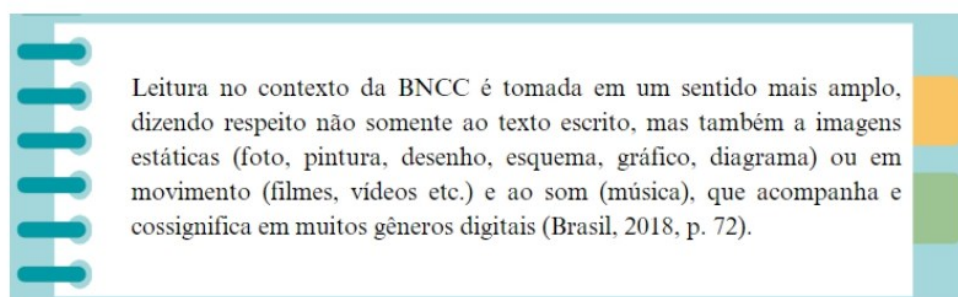
Para ler de forma eficaz, é necessário atribuir sentido ao texto. O leitor envolve-se com a leitura e empreende esforços para retomar, interpretar e entender a mensagem transmitida pelo autor. Todavia, essa dinâmica interativa vai além da existência do texto em si, uma vez que a interação e a compreensão do leitor são influenciadas por diversos fatores. Com efeito, o entendimento durante a leitura é em grande parte moldado pelo conhecimento prévio adquirido com as vivências anteriores.

De acordo com Marcuschi (2008), o texto é um evento comunicativo que se dá em uma relação interativa. Assim, a compreensão decorre de um esforço conjunto entre o autor e o leitor e são produzidos os efeitos de sentido. Portanto, “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (Marcuschi, 2008, p. 242).

Para o aluno compreender esse processo de interação, de acionamento de informações e de inferências, é necessário a intervenção do professor enquanto mediador do processo de compreensão, que deve levar em consideração os conhecimentos que o aluno traz das suas experiências enquanto tem a participação ativa na construção de sentidos do texto. Para tanto, pressupõe-se um trabalho que exige sistematização e precisa ser contínuo a começar das séries iniciais com atividades planejadas e direcionadas ao desenvolvimento de competências para cada nível de escolaridade.

Todavia, para que o ensino de leitura seja eficiente, faz-se necessário que o professor conheça sobre o processo de leitura, bem como sobre estratégias que desenvolvem habilidades leitoras e ser um leitor que compartilha experiências com os alunos, atuando como modelo para incentivá-los.

Tomando por norte as competências direcionadas à leitura na BNCC (2018), o desenvolvimento da competência leitora presume um trabalho planejado e organizado pelo professor de língua materna, de modo a conduzir o aluno desde cedo a estar envolvido em atividades de leitura para desenvolver a prática habitual de ler. Para que o aluno se desenvolva e se torne leitor competente, são necessários orientação e auxílio de alguém mais experiente que o conduza a esse desenvolvimento, posto que a



Verifica-se, por meio dessa orientação, que a leitura na sala de aula deve ocorrer não apenas de textos na modalidade escrita, mas também os que envolvem os gêneros digitais, que se tornam necessários devido ao avanço dos novos modos de comunicação nos dias atuais, e a escola não pode prescindir ao que ocorre fora da sala de aula. Dizemos assim porque é incomum o envolvimento de todos no mundo digital, seja através do uso do celular conectado à *internet* ou qualquer outra ferramenta.

Destarte, é papel da escola ensinar o aluno a ler qualquer texto e adjuvar a tornar-se um leitor plural. De acordo com Silva e Melo (2015), há o que ler nos livros, nos textos que a escola propõe a ler, mas também há o que ler fora dela, como nos muros e nas lições que se compreende a partir da relação com outros sujeitos. Nessa dimensão, observamos que o sujeito aprende a ler, ao mesmo tempo em que “aprende a ver e dar sentido ao mundo” (Silva; Melo, 2015, p. 124).

Para que o aluno enxergue essa dimensão, entendemos que a escola é o lugar de referência para direcioná-lo ao encantamento das palavras, e a não se tornar apenas um leitor que reconhece o gênero, que retira do texto somente a informação que o interessa para determinada finalidade. Muito mais que isso, a escola é o lugar de oportunidades para o trabalho com leitura dos mais variados textos em uso e que leve o aluno a descobrir múltiplas realidades, ao mesmo tempo que se torne um leitor ativo e capaz de compreender qualquer texto para interagir na sociedade com criticidade e reflexão.



A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO LEITORA DO ALUNO

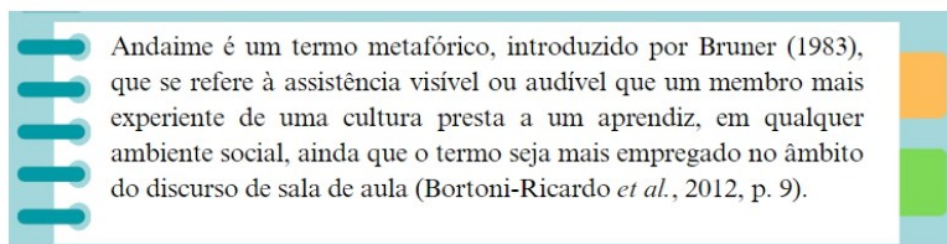
A escola, enquanto instituição social que exerce um papel transformador na sociedade, tem grandes responsabilidades, entre as quais, destacamos o processo de formação leitora de seus estudantes. Para que isso aconteça, há a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o encantamento pelas palavras e incentivem o desenvolvimento da prática leitora como uma atividade prazerosa e eficiente para compreensão do mundo.

[...] a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 87).

Por este direcionamento, o professor deve ser consciente do papel formativo e social que a leitura exerce e que compreender é uma atividade que “exige habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p.230). Ciente desta realidade, o professor deve assumir uma postura de mediador junto aos seus alunos, utilizando estratégias que facilitem o desenvolvimento da compreensão leitora, de modo que ele esteja envolvido em um processo participativo e colaborativo e propicie a interação entre leitor-texto-autor.

Ao enfatizarmos o trabalho do professor em sala de aula, reafirmamos a importância do seu papel enquanto agente do letramento ao atuar como mediador para o desenvolvimento da competência leitora. Nesse contexto, o professor colabora com a compreensão do aluno e orienta-o para melhor interpretar e construir sentidos no texto, de modo que seja estimulado a verbalizar os pensamentos que se organizam por meio da realização das inferências, suposições e significados implícitos, amparados pelas pistas contextuais e pela compreensão de mundo. Portanto, “ao interpretar e integrar ideias e informação do texto, é possível que tenha de fazer uso de seus conhecimentos e experiências anteriores” (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p 10).

A mediação dessa compreensão se dá em um processo que Bortoni-Ricardo (2012) denomina de andaime. Vamos entender o que é andaime?



Andaime é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 9).

Diante do exposto, fica evidente que, na sala de aula, o andaime se organiza a partir da relação professor/alunos, no sentido de que o professor ajuda ao aluno para que ele desenvolva habilidades, ao mesmo tempo em que seja contemplado com a construção do conhecimento. Isto posto, entendemos que, no trabalho com a leitura, os eventos de andaimagem fazem referência ao auxílio que o professor oferece ao aluno para que ele consiga construir o sentido do texto e, portanto, realize uma leitura além da superfície textual.

O leitor, para construir sentido sobre o que está lendo, envolve-se em um processo de interação com o texto, mediado pelas pistas contextuais e faz associações das informações do texto com as suas experiências. Porém, para se constituir leitor, é necessário um percurso de construção formativa e mediada por alguém mais experiente. Por conseguinte, o papel que o professor desempenha é imprescindível nesse processo de formação para tornar o leitor competente.



ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO

No ensino de leitura, a mediação envolve a interação ativa entre professor e aluno, por meio de estratégias, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, estimulando a reflexão e o diálogo. Aqui, apresentamos as estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), que podem ser exploradas durante a mediação.

Considerações sobre as estratégias de leitura
Estratégias de antecipação à leitura
<p>O leitor posiciona-se frente à leitura motivado por um objetivo: ler para aprender; ler para obter uma informação precisa; ler por prazer; ler para praticar leitura em voz alta, etc.</p> <p>Ativação dos conhecimentos prévios: por meio de realização de explicação geral sobre o que será lido; diálogo sobre o gênero em estudo; conversa sobre o autor; diálogo prévio sobre o tema do texto.</p> <p>Estabelecimento de previsões e levantamento de hipóteses: a partir do título e de ilustrações ou de elementos gráficos que aparecem no texto.</p>
Estratégias para o momento da leitura
<p>Realização de leitura compartilhada para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmação ou retificação das previsões estabelecidas e das hipóteses levantadas antes da leitura; • Compreensão do vocabulário e expressões metafóricas; • Localização de ideias principais do texto; • Identificação de informações implícitas no texto; • Formulação de inferências; • Construção do sentido global do texto.
Estratégias para o momento após a leitura
<p>Realização de atividades como: resumos, formulação de perguntas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sumarização semântica; • Apresentação das impressões a respeito do texto lido; • Relacionar as informações e tirar conclusões; • Realizar avaliação crítica do texto.

Fonte: Solé (1998)

No entanto, o foco deste guia com oficinas é propor atividades com o uso das pistas de contextualização como estratégias de mediação para o trabalho com a leitura. Nessa direção, por meio das pistas, podemos explorar as estratégias propostas por Solé (1998).

Considerações sobre as pistas de contextualização para o planejamento da aula de leitura	
Pistas linguísticas	
Os enunciados devem ser construídos para colaborar com a compreensão da interação e para promover no aluno, segurança para dialogar em torno do tema explorado durante o evento de leitura, observando a adequação linguística para promover a compreensão dos alunos.	
Pistas extralinguísticas	
Prosódicas	<p>A pausa, caracterizada como as breves interrupções durante o fluxo da fala, emerge junto com as pistas linguísticas e acrescenta significados à comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pausas curtas: podem indicar pensamento rápido, hesitação ou enfatizar uma transição importante. • Pausas longas: podem sugerir suspense ou dar ênfase à informação que virá em seguida. <p>Durante a mediação em leitura, a pausa deve ser realizada também quando solicita do aluno uma informação. Ao fazer uma pergunta ao aluno, deve-se deixar o espaço para ele assumir o turno de fala.</p> <p>O tom de fala usado para mediar a leitura pode variar dependendo dos objetivos que o professor determinou para a leitura. Se há uma informação que é importante para alcançar melhor compreensão, é possível que o professor, durante a mediação, realize o alongamento das vogais, aumente a entonação, alternando o tom de voz para chamar a atenção dos alunos, dizendo implicitamente que aquela informação é importante.</p>
Cinésicas	<p>A postura e os gestos podem ser realizados para ajudar na interpretação da interação.</p> <p>O contato visual e os gestos podem ser usados para envolver a turma, estimulando a participação e mantendo a atenção.</p> <p>Gestos como acenar com a cabeça ou sorrir podem encorajar os alunos a fazerem perguntas ou participarem ativamente da discussão após a leitura.</p>
Proxêmicas	<p>A aproximação ao aluno deve ser planejada.</p> <p>Professores que se aproximam, fisicamente, dos alunos podem transmitir acessibilidade, apoio e interesse pelo aprendizado. Os alunos podem se sentir mais à vontade para fazer perguntas e buscar ajuda quando percebem que o professor está acessível.</p> <p>Professores podem se aproximar de alunos mais tímidos ou relutantes para encorajar a participação. Esta proximidade pode criar um ambiente mais íntimo e seguro para compartilhar ideias.</p> <p>Se um aluno fica agitado ou tímido com a aproximação, o professor pode escolher manter uma distância para evitar desconfortos, permitindo que o aluno fique tranquilo e à vontade.</p> <p>A proximidade é benéfica, mas é fundamental estabelecer limites apropriados para manter o respeito e o profissionalismo na relação professor-aluno.</p>

Fonte: dados da pesquisa, 2023.



Indicação de leitura!

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flores. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PLANEJANDO A MEDIAÇÃO

O planejamento de eventos de leitura organiza-se em um processo cujo objetivo é desenvolver habilidades de leitura nos alunos por meio de estratégias e abordagens específicas. Esse processo envolve a seleção cuidadosa de textos, métodos de ensino e atividades que ajudam os alunos a desenvolverem suas habilidades de compreensão, interpretação e análise textual, de modo que sejam conduzidos a se tornarem leitores ativos.

Para tanto, é necessário que durante a seleção de textos a complexidade da leitura seja considerada, incluindo vocabulário, estrutura de sentenças e temas. Alguns textos podem exigir menos esforço para que ocorra compreensão, enquanto outros são mais desafiadores. Antes de levar o texto para o trabalho com leitura, o professor deve avaliar sua complexidade para garantir que esteja apropriado ao nível de habilidade dos alunos e determinar os objetivos da leitura. E conforme consigam avançar em habilidades, a escolha deve contemplar textos com leitura mais complexa que, com mediação, torne o diálogo possível e ajude o aluno desenvolver novas habilidades.

Considerar os métodos de ensino que ajudem o aluno a desenvolver a competência leitora é uma estratégia necessária ao ensino de leitura. Logo, é preciso pensar na organização do ambiente e na mediação como uma ação de apoio ao leitor, pois “mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno transformando-o de leitor principiante em leitor ativo” (Bortoni-Ricardo *et al.* 2012, p. 68).

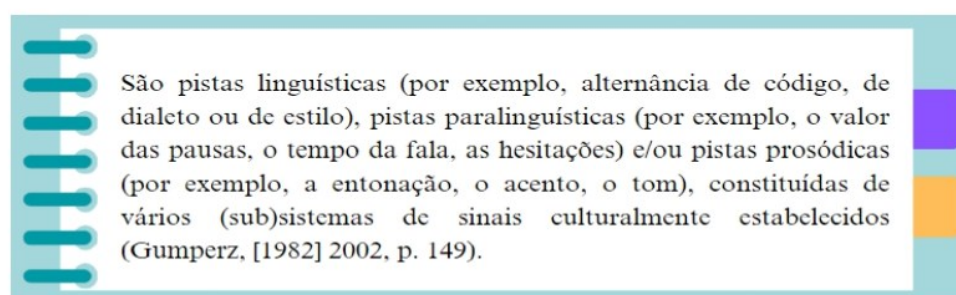
Para o processo de mediação é preciso estabelecer a estrutura de participação dos alunos em sala de aula e ao invés de, simplesmente, transmitir informações, o professor atua dando suporte para tornar o aluno capaz de realizar tarefas e alcançar um nível de aprendizado além do que poderiam fazer por conta própria, quando recebem apoio e orientação adequados.

A organização dos turnos de fala, durante a interação em sala de aula, contribui para que a mediação se torne significativa e favorece a obtenção de bons resultados no trabalho pedagógico do professor. Para tanto, uma boa administração dos turnos de fala consiste em “[...] nomear sucessivamente os falantes primários; garantir que os falantes primários sejam ouvidos, isto é, sejam ratificados pelos ouvintes primários; estabelecer estruturas participativas. [...] Por exemplo: “fala um de cada vez” [...]” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 239, grifos da autora).

Para organizar a mediação, é necessário estruturar o que pode ser discutido em torno do tema que a leitura envolve, de modo que os alunos sejam estimulados a expressarem suas ideias, fazerem perguntas e explorarem conceitos em grupo. Assim, é preciso planejar o diálogo para

uma mediação eficaz nos momentos que promovem andaimes. Os andaimes acontecem por meio das atividades que ocorrem antes, durante e depois da leitura guiados pelas pistas de contextualização que emergem durante a interação.

As pistas de contextualização gestam nos processos de interação, sinalizando os propósitos comunicativos e inferindo os propósitos da conversação dos interlocutores. O termo contextualização refere-se às ações dos interlocutores em comunicação verbal e não verbal, “[...] são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (Gumperz, [1982] 2002, p. 166). Ainda de acordo com o autor, as pistas de contextualização são de ordem linguísticas, paralinguísticas, prosódicas e não verbais.



Por essa direção, o autor nos esclarece que as pistas linguísticas se constituem em torno do código linguístico, pela organização sintática que ordenam as construções semânticas em textos escritos ou falados. O dialeto refere-se a um modo restrito de usar a língua, se constitui como uma variante linguística. O estilo linguístico configura-se na forma como o sujeito escreve ou fala, apresentando uma característica particular neste aspecto.

No fazer pedagógico do professor, as pistas de contextualização emergem constantemente e na maioria das vezes não é dada importância a esses traços próprios da interação face a face. Portanto, esse conhecimento ajuda ao professor construir o planejamento dos eventos de leitura refletindo sobre como as palavras devem estar organizadas no discurso, como deve ser a entonação da fala, os gestos e aproximação ou não, podem contribuir no desempenho do aluno e colaborar com a sua formação leitora, tendo ciência que as pistas linguísticas agem, simultaneamente, com as pistas extralinguísticas.

Ao organizar e gerenciar as pistas de contextualização enquanto estratégias que facilitam a compreensão leitora e adjuvam na formação leitora do aluno, os professores podem criar um ambiente de aprendizado acolhedor, encorajador e inclusivo, promovendo uma relação saudável e produtiva com os alunos.

APRENDENDO COM EXEMPLOS: SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Professor/a, para a organização das atividades dispostas como sugestões que podem ser adaptáveis ao contexto da sua sala de aula, optamos planejá-las em forma de oficinas, pois acreditamos que, dessa forma, haverá uma participação e interação mais significativas por parte dos alunos, tornando o evento de leitura um momento de interação entre leitor-texto-autor, mediados por pistas de contextualização que funcionam com estratégias para o ensino de leitura, incluindo para a exploração do texto as estratégias propostas por Solé (1998).



CONSIDERAÇÕES SOBRE AS OFICINAS

Consideramos que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de oficinas pode integrar teoria e prática no ensino de leitura, permitindo a ação efetiva do/a professor/a e a resposta ativa dos alunos, pois uma oficina permite a vivência de “[...] situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão” (Paviani; Fontana, 2009, p. 78).

A construção das oficinas se organiza com base nas orientações de Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2010, p. 56), com atividades para três momentos: “a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura”. Para esses momentos, sugeriremos a mediação pedagógica utilizando as pistas de contextualização, como estratégias para o trabalho com a leitura, e as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) como proposta de exploração do texto para a compreensão global.

Ademais, acolhemos as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que torna fundamental à nossa prática pedagógica levar em consideração as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação na educação básica. Dessa forma, em cada oficina, serão indicadas habilidades da BNCC que poderão ser desenvolvidas a partir das atividades propostas.

Por fim, entendemos que as oficinas oportunizam os alunos a construção de sentidos para alcançarem novas habilidades, pois durante os eventos de leitura serão consideradas as atividades antes, durante e depois da leitura, acompanhadas das estratégias de mediação, com as pistas de contextualização, e das estratégias de leitura para a exploração do texto.



OFICINA 01 – REVISITANDO O COTIDIANO POR MEIO DE CRÔNICA

Texto: Peladas

Público-alvo: 9º Ano – Ensino Fundamental

Tempo estimado: 06 aulas de 45 minutos

Recursos didáticos: Datashow ou Smart TV, notebook, caixa de som, pincel, material impresso, lápis, caderno.



OBJETIVO GERAL

Estimular os alunos a realizarem leitura por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Motivar os alunos à leitura com antecipações por meio das pistas de contextualização;
- Explorar os elementos estruturantes do gênero crônica;
- Estimular os alunos a perceberem o uso de figuras de linguagem, como metáforas e personificações, na construção do texto.
- Encorajar os alunos a levantarem hipóteses e reflexões pessoais com base na leitura, estabelecendo um diálogo entre suas experiências e o texto.
- Possibilitar a reflexão sobre comportamentos humanos que provocam opressão e perda de liberdade;
- Promover a compreensão do texto como instrumento de expressão, denúncia e tratamento das relações humanas.

HABILIDADES DA BNCC

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

(EF89LP33) 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 – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**1º MOMENTO: INICIANDO O EVENTO DE LEITURA**

Professor/a, para introduzir um evento de leitura, é essencial envolver os alunos em atividades de preparação e antecipação. Estas etapas são fundamentais para despertar o interesse deles antes de começarem a ler. Ao criar uma atmosfera motivadora, os alunos são incentivados a fazer previsões sobre o conteúdo do texto, preparando-se mentalmente para a leitura. Essa preparação prévia é imprescindível para despertar o engajamento dos alunos na atividade de leitura.

Aqui começa o uso das pistas de contextualização para a mediação durante a realização da leitura:

Estratégias de antecipação**1 – Ativando conhecimentos prévios sobre o gênero crônica**

Sugerimos que organize a ambientação da sala de aula ou do espaço onde vai acontecer o evento de leitura com o gênero crônica, com imagens que ilustram situações cotidianas. Seguem as seguintes sugestões:

- ✓ Pessoas em uma fila;



<https://www.tribunapr.com.br/noticias/curitiba-regiao>

- ✓ Pessoas numa faixa de pedestre;



<http://www.seguronoticias.com/>

- ✓ Casal de idosos sentados na praça;



https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2023/07/28/internas_economia

- ✓ Criança alimentando aves;



<https://envato-shoebox-0.imgix.net/twenty20/>

- ✓ Pessoas caminhando e curtindo a natureza;



<https://br.freepik.com/fotos-premium>

- ✓ Pessoas trabalhando;



<https://br.freepik.com/fotos>

- ✓ Um jovem passeando com o cachorro.



<https://br.freepik.com/fotos>

- ✓ Crianças na escola



<https://br.freepik.com/fotos>

Sugerimos também que seja reservado um lugar para a exposição de livros, revistas e jornais, onde os alunos tenham acesso.



<https://br.freepik.com/fotos>

Professor/a, neste momento inicial, surge a oportunidade de dialogar com os alunos para ativar o conhecimento prévio deles acerca do gênero, utilizando pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas. Assim, sugerimos que os convide a descrever as imagens que estão expostas.

Para que todos os alunos tenham oportunidade de falar, o/a professor/a pode dividir a turma em grupos e pedir que cada grupo descreva uma imagem e o que ela representa (cada aluno fala sobre a imagem).

A mediação em foco

Professor/a,

É importante que seja estabelecida a participação dos alunos permitindo que fiquem à vontade para interagirem. Dessa forma, eles sentem-se mais seguros e valorizados, o que os motiva a se manterem engajados durante o evento de leitura. No momento da mediação, além das pistas de contextualização linguísticas marcadas pelos enunciados linguísticos, emergem as pistas de contextualização prosódicas, momento em que se torna necessário adequar o tom de voz, realizar as pausas, sinalizando a vez de os alunos tomarem o turno de fala. Surge a necessidade de também utilizar as pistas de contextualização extralinguísticas proxêmicas, mantendo o distanciamento ou aproximação dos alunos. Junto a essas pistas, emergirão as pistas de contextualização cinésicas marcadas pelo direcionamento do olhar e pelos gestos que são realizados no momento da interação.



Fonte: elaborado pela autora

Depois que cada grupo de alunos falar sobre as imagens expostas, professor/a, é o momento de realizar comentários sobre a leitura das imagens dispostas. É conveniente esclarecer que não realizamos leitura apenas do texto escrito, mas de tudo que nos comunica alguma informação, seja com a linguagem verbal ou com a linguagem não verbal.

Professor/a, este é um momento ideal para realizar questionamentos, como:

- 1 Por que precisamos realizar leitura?
- 2 Por que essas imagens estão aqui?
- 3 Por qual motivo elas fazem parte da ambientação?
- 4 Essas imagens representam cenas. Essas cenas se apresentam onde?

É imprescindível aguardar os alunos responderem. Espera-se que eles digam que realizam leitura para aprender e para entender determinadas situações. De acordo com os comentários, amplie as informações, oferecendo aos alunos, compreensão de que fazemos leitura motivados por um objetivo. Para o segundo questionamento, espera-se que os alunos respondam que são cenas do cotidiano. Que é comum nos depararmos com situações como as das cenas expostas nas imagens.

Após essas discussões, o/a professor/a pode continuar questionando:

- 1 Alguns escritores escrevem textos, a partir da captura de um momento do dia a dia, baseados em cenas do cotidiano. Já ouviram falar como são chamados esses textos?
- 2 Quem poderia explicar o que é uma crônica?
- 3 Vocês já leram uma crônica? Qual a cena do cotidiano foi apresentada?

Com a mediação do/a professor/a, os alunos devem ser conduzidos a verbalizarem o que eles já sabem sobre o gênero textual crônica, sobre as características do gênero, quais são os elementos que constituem a narrativa (do jeito que eles sabem) e o/a professor/a amplia as informações a partir das respostas dadas para aumentar o conhecimento dos alunos.

Ao professor/a!

Crônica em síntese
Conceito
A crônica é um gênero textual que apresenta uma breve narrativa a partir de eventos comuns do dia a dia, muitas vezes situados em ambientes urbanos, capaz de mostrar através de pequenos detalhes e situações simples, experiências e sentimentos que costumam passar despercebidos.
Características
A crônica é uma narrativa de caráter literário e jornalístico. As sequências textuais podem ser narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas e se organizam em uma estrutura composicional formada por introdução, desenvolvimento e conclusão. O número de personagens é restrito e apresentam nomes genéricos. A crônica é veiculada em jornais, revistas, livros, sites e blogs.
Marcas linguísticas que predominam a linguagem da crônica
Os verbos e pronomes são adequados ao foco narrativo escolhido pelo autor (1ª ou 3ª pessoa). De acordo com a intenção comunicativa, a linguagem pode ser formal ou informal, com traços de oralidade na língua escrita. Além do mais, apresenta recursos linguísticos para produção do humor e da ironia.
Finalidade
O propósito da crônica é, sobretudo, entreter o leitor e estimulá-lo à reflexão crítica, mas de forma leve, sobre situações do cotidiano e comportamentos humanos, por meio de um olhar atento a determinada situação.

Fonte: Nogueira (2018).

2. Diálogo prévio sobre o tema da crônica

Sugerimos que apresente no Datashow a seguinte imagem e pergunte:



Fonte: <https://www.focadoemvoce.com/noticias/galera-jovem-jogando-bola-em-erico-cardoso/> Acesso em: 15 nov 2023

- 1 Que leitura podemos fazer dessa imagem?
- 2 Onde os meninos se encontram?
- 3 Como é chamada essa brincadeira?
- 4 É uma brincadeira atual ou ficou no passado?

Sugerimos ao/à professor/a continuar perguntando se alguém da turma joga na praça ou em qualquer outro espaço. Se jogam, interrogar sobre o espaço onde o jogo acontece. Quais os dias que costumam brincar. Qual é a reação da vizinhança, se é aceitável pelos moradores do setor ou se ficam incomodados. Se já foram impedidos de jogar.

Professor/a,

É importante “incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema” (Solé, 1998, p.106). Nesse contexto, a autora também ressalta a importância de os alunos serem conduzidos a expressar suas experiências acerca do tema, o que é “fundamental para assumirem um papel ativo na aprendizagem” (Solé, 1998, p106).

1

Partindo das reflexões que já foram feitas, quais hipóteses podemos levantar acerca do texto que vocês irão realizar leitura?

2

A crônica é uma narrativa. O que vocês imaginam que podem encontrar no texto que irão ler?

Sugestão: Tome nota!



No quadro, escreva as repostas dadas pelos alunos a fim de validar as hipóteses construídas com a leitura do texto.

Informe aos alunos que eles farão a leitura da crônica que tem o título *Peladas*, de Armando Nogueira, já validando ou não as possíveis hipóteses que realizaram anteriormente.

Professor/a, este momento é propício ter a seguinte conversa com os alunos.

1

O título do texto chamou a sua atenção? Por quê?

2

A partir do título de um texto, é possível fazer previsões de qual assunto será abordado. Esse título sugere o quê? O que é uma pelada?

Espera-se que os alunos respondam, de acordo com a imagem já exposta e os comentários realizados, que a pelada é um jogo informal, uma brincadeira de futebol em campos improvisados, sem regras rigorosas e geralmente entre amigos. Esses jogos costumam ser descontraídos e realizados apenas para diversão.

Professor/a, a oportunidade de fala aos alunos é necessária. Indicamos que os escute e os ratifique. Mas, quando necessário, reconduza-os ao melhor entendimento.

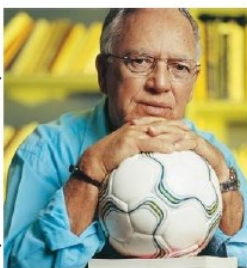
3. Discutindo sobre o autor

Agora vamos falar sobre o autor da crônica que vocês irão ler: Armando Nogueira. Por meio de pistas linguísticas, é um bom momento para estimular a participação dos alunos, levando-os a interagir por meio dos questionamentos:

- 1 Quem conhece Armando Nogueira?
- 2 Você já leu algum texto do autor? Se leu, de que se tratava?

É provável que os alunos digam que não o conhecem, que nunca escutaram falar sobre o cronista, mas pode acontecer o contrário. Assim, apresente de modo oral ou por meio de *slide*, no Datashow, o pequeno texto sobre o autor.

<https://www.museuesportivo.com>



Quem é Armando Nogueira...

Armando Nogueira nasceu em 14 de janeiro de 1927 na cidade de Xapuri, no Acre. Além de jornalista, foi um dos mais importantes cronistas esportivos do país, foi diretor de jornalismo da Globo de 1966 a 1990. Morreu aos 83 anos, no dia 29 de março de 2010, no Rio de Janeiro.

Fonte: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/armando-nogueira/noticia/armando-nogueira.ghtml> Acesso em 17 nov. 2023.

Após a apresentação, pode ser feita a seguinte pergunta:

Que relação existe entre o autor e o título da crônica?

Espera-se que os alunos respondam que a crônica que irão ler traz a temática do futebol e o autor é um cronista esportivo. Assim, se estabelece uma relação de afinidade do autor com a temática da crônica.

2º MOMENTO: ENTRANDO PELAS DIMENSÕES DA CRÔNICA “PELADAS”

Professor/a, é importante que os alunos estejam atentos às características e à finalidade do gênero crônica. Nesse contexto, convide-os a realizarem a leitura observando a constituição da narrativa, mas eles devem ler também para comprovar as hipóteses levantadas no momento antes da leitura, apresentar as principais ideias do texto e refletir sobre os comportamentos humanos.

O/A professor/a deve entregar a cópia da crônica para cada aluno e orientá-los a realizarem uma leitura silenciosa e individual. Essa leitura é importante para que o aluno crie as próprias impressões acerca do texto.

Peladas
Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, um número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA – Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

In: Os melhores da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977, p 29.

Após a leitura silenciosa, é viável perguntar:

O que vocês acharam do texto? O que chamou mais atenção?

Os alunos devem estar à vontade para falar. As informações dadas nesse instante devem ser comprovadas no momento da leitura simultânea.

Nesta etapa, a leitura deverá ser feita de modo simultâneo pelo/a professor/a e alunos, de forma lenta, explorando as dimensões do texto com atenção ao vocabulário e às informações implícitas e explícitas, como sugere Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010).

Professor/a,

Ao realizar a leitura simultânea, haverá a necessidade inerente da interação face a face de utilizar as pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas. Essas pistas funcionam como estratégias de mediação e auxiliam os alunos a se manterem engajados e construírem sentidos para o texto.

Além das pistas contextuais dadas pelo texto, o/a professor/a utilizará de pistas linguísticas, isto é, aquelas que se materializam por meio da língua, como as perguntas, as reformulações e os comentários positivos associados às pistas de contextualização extralinguísticas, não verbais, classificadas em prosódicas, que se referem às pausas, à altura e ao tom de voz; cinésicas, referem-se aos reforços cometidos por gestos faciais e corporais; e proxêmicas, que se referem à distância dos participantes da interação em sala de aula.



Planejar a mediação significa, a partir do texto, organizar questionamentos e comentários que podem ocorrer durante o evento de leitura, mas também delinear como as perguntas podem ser feitas, qual o tom de voz, quando devem ocorrer pausas, quais gestos podem ser realizados, qual postura deve ser assumida pelo professor, quando se aproximar ou manter a distância dos alunos.

Durante a leitura simultânea ou compartilhada, as instruções devem ser realizadas por meio de perguntas e comentários que proporcionarão ao leitor a compreensão do texto. Por isso, “a função do professor no momento da leitura deve ser a de fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem a compreensão dos dados” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010 p. 57).

Consciente disso, é pertinente informar aos alunos que, ao iniciar a leitura, haverá as intervenções em cada parágrafo ou onde houver a necessidade de questionamentos e orientações que ajudarão na construção de sentido para o texto. Professor/a, este momento é apropriado para conduzir os alunos a validarem as hipóteses iniciais.



Sugestões para direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula durante a mediação em leitura da crônica *Peladas*.

Realize a leitura do primeiro parágrafo do texto com os alunos!



Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

Conforme leiam o primeiro parágrafo, é indispensável realizar perguntas e utilizar de pistas de contextualização extralinguística, realizando pausas como espaço de fala para o aluno interagir. Logo após, sugerimos que aconteça as intervenções necessárias.



Professor (a),

Conforme já ressaltado, a postura e os gestos do(a) professor(a), no momento da mediação, são traços cinésicos que podem ser realizados para ajudar na interpretação da interação.

O contato visual e os gestos podem ser usados para envolver a turma, estimulando a participação e mantendo a atenção dos alunos.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Nesse primeiro parágrafo, há informações importantes do narrador. O que ele começa descrevendo? Como ocorre essa descrição?
02. Do ponto de vista do narrador, como se encontra a praça? E antes como era? O que está faltando?
03. O autor se utiliza de advérbios e expressões temporais que situam o leitor no tempo e no espaço da narrativa. Você identifica quais são eles? Por que o autor utiliza esses advérbios?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. O narrador começa descrevendo o cenário onde ocorrem os fatos. Uma pracinha onde as crianças brincavam com uma bola, realizavam a pelada.
02. A praça está vazia, sem vida, deixou de ser um espaço de convivência, perdeu o sentido. Está faltando a brincadeira, a pelada que as crianças faziam.
03. O autor utiliza advérbios como "agora", "ainda ontem" para contrastar o tempo presente com o passado. Esses recursos temporais são empregados para transportar o leitor ao cenário anterior, quando a praça era cheia de vida e energia.

Leia o segundo parágrafo com os alunos!



E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Em "eu jogo na linha! Eu sou o Lula; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe". O que justifica o uso das aspas? E de quem são essas falas?
02. O texto traz a informação da forma como a bola foi adquirida. Comente sobre isso. Qual passagem do texto comprova como a bola foi comprada?
03. No trecho “Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.”, qual é a informação que está implícita?
04. O que podemos inferir sobre essa descrição?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. É uma forma de destacar o discurso direto, as falas dos personagens que estão participando da pelada expressando preferências e experiências.
02. A bola foi comprada por meio da arrecadação de dinheiro entre amigos. O trecho que comprova a informação é: “... fruto de uma suada vaquinha”.
03. A informação implícita está relacionada à organização informal e lúdica das partidas de futebol na praça. A escolha de "oito de cada lado" sugere um jogo casual, sem rigorosas regras ou formalidades. A decisão de um time jogar sem camisa serve para evitar confusões visuais entre os jogadores, já que a roupa poderia ser um fator que dificulta a identificação rápida de quem está em qual time.
04. Essa descrição reflete a simplicidade e a improvisação das atividades recreativas de crianças em espaços públicos. Ao destacar esses detalhes, o narrador transmite a ideia de que as partidas de futebol na praça eram eventos descomplicados, onde a diversão e o companheirismo eram mais importantes do que seguir estritas convenções esportivas. A mensagem implícita é a celebração da espontaneidade e da simplicidade nas brincadeiras infantis, características que muitas vezes se perdem à medida que as experiências da infância são contrastadas com a seriedade da vida adulta.

Realizem a leitura do terceiro parágrafo!



Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. No trecho “Já reparei uma coisa:”, qual é o foco narrativo escolhido pelo autor? O que este foco narrativo sugere?
 02. No trecho: “...bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música.” Na expressão “um ser muito compreensivo”, o que vocês percebem em relação à bola?
- Professor/a, conduza o aluno a entender que aí o autor emprega uma figura de linguagem. Então, pergunte:
03. Qual é a figura de linguagem empregada pelo autor?
 04. Qual o efeito de sentido provocado por essa figura de linguagem para o texto?
 05. Nesse trecho do terceiro parágrafo, quais outras características humanas são atribuídas à bola.
 06. De que maneira essas características contribuem para o envolvimento do leitor?
 07. O que vocês sabem sobre o Maracanã? Onde está localizado? Por que o autor escolheu citar o Maracanã e não outro estádio de futebol em “se está no Maracanã, numa decisão de título...”?
 08. Quem é Gerson? E o que significa gandula?
 09. Ao dizer que a bola mantém “a mesma pose adulta seja nos pés de Gerson ou nas mãos de um gandula”, qual é a mensagem transmitida sobre a bola?

Destacamos a importância da mediação do/a professor/a para conduzir e reconduzir o aluno, especialmente, ao notar desvios na interpretação e na centralidade da discussão.

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. O autor adota um foco narrativo em primeira pessoa, indicando que o narrador está compartilhando suas próprias observações e reflexões pessoais. O uso da primeira pessoa sugere uma conexão direta entre o narrador e as experiências que estão sendo descritas na crônica. O "eu" na narrativa cria uma sensação de subjetividade, permitindo que o leitor veja a crônica através da perspectiva única do narrador.
02. Espera-se que o aluno diga que a bola está sendo comparada a um ser que é compreensivo e adaptável de acordo com a expressão “dança conforme a música”. O autor atribui características humanas à bola.
03. Espera-se que os alunos respondam que a figura de linguagem é chamada de prosopopeia ou personificação, pois objetos inanimados ou animais são dotados de características humanas, como está sendo atribuído à bola.
04. O efeito de sentido da personificação, na frase, é criar uma relação mais íntima e empática entre o objeto (a bola de futebol) e o leitor. Ao dizer que a bola é "muito compreensiva", o autor sugere que a bola não é apenas um objeto inerte, mas algo que pode entender ou adaptar-se ao contexto em que é usada.
05. Espera-se que os alunos reconheçam e digam “ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta”.
06. Essas características atribuídas à bola enriquecem a descrição, tornando-a mais expressiva e poética e cria uma conexão mais vívida e emotiva com o leitor.
07. O Maracanã é um estádio de futebol localizado na cidade do Rio de Janeiro. Sua imponência e importância histórica fazem dele um dos estádios mais reconhecidos do mundo. O autor fez a escolha pelo Maracanã para dar mais expressividade ao comportamento atribuído à bola.
08. Gerson foi um jogador brasileiro renomado, habilidoso por seus passes e fazia lançamentos precisos, encerrou sua carreira em 1974. O gandula é aquele que pega e devolve, aos jogadores, as bolas que saem do campo durante uma partida de futebol.
09. Que a bola é capaz de se ajustar ao contexto em que está inserida, seja em um jogo de alto nível como uma final de campeonato no Maracanã ou em uma partida informal de rua onde tem ela presença e participação ativa.

Continuem lendo!



Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Qual o significado da palavra racha? A que se refere a expressão “ninguém é mais sapeca”?
02. Qual o sentido da palavra “quica no meio-fio”?
03. O que podemos inferir sobre essa passagem do texto? Qual a ideia central?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. Racha é uma disputa, no caso, da partida de futebol que acontece entre os meninos. A expressão ninguém é mais sapeca refere-se à bola e aos meninos. Nessa disputa todos são sapecas, inclusive a bola.
02. A ação de quicar sugere que a bola está sendo chutada ou batida no chão, e ela salta na superfície irregular do meio-fio, proporcionando uma descrição visual e dinâmica da cena.
03. O trecho destaca a intensidade, a animação e a energia contagiante de uma partida de futebol informal entre crianças, chamada de "racha". A ideia central é transmitir a vitalidade e a alegria associadas a esse momento de brincadeira. O autor descreve a movimentação da bola de maneira poética, personificando-a como se fosse um "bichinho" que corre, quica, para, lambe canelas e escapa pela calçada. Destaca-se a vivacidade e a travessura que ocorre durante um jogo de crianças, criando uma imagem viva e emocionante da cena.

Realizem a leitura do parágrafo seguinte!



Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, um número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA – Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Quais são as características da bola dadas pelo narrador? O que é uma bola número cinco?
02. A passagem do texto “Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.” O que vocês sabem sobre o Itamaraty? O que significa? Qual a função do Itamaraty?
03. Qual a finalidade da escolha pela palavra Itamaraty?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. A bola é de jogador profissional, de cor branca, com gomos hexagonais e carimbos ilustres.

Explore o significado das palavras a partir do conhecimento de mundo que eles apresentam sobre o objeto descrito. Como o futebol faz parte do universo de alguns alunos, é provável que eles respondam que a bola número cinco é uma bola usada por jogadores profissionais.

02. Explique aos alunos que o Itamaraty é o Ministério das Relações Exteriores. Um órgão do Poder Executivo responsável pela política externa e pelas relações internacionais do Brasil. Além de prestar apoio consular e diplomático aos mais de 2 milhões de brasileiros que vivem no exterior, o Itamaraty emite o passaporte para os brasileiros que estejam morando em outros países.

Fonte: <https://www.serpro.gov.br/clientes/policia-federal-e-itamaraty> . Acesso em 17 nov 2023. Adaptado.

03. O autor utiliza a comparação da bola de futebol como se fosse uma figura ilustre, comparando-a a uma personalidade de destaque, enfatizando seu valor e importância simbólica.

Continuem com a leitura!



No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farrã do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. No parágrafo anterior, a bola recebe características de uma figura ilustre. Como podemos perceber a bola nesse trecho que acabamos de ler?
02. Quais expressões nos levam a ter essa compreensão do desgaste na bola?
03. O que sugere o uso da expressão “no entanto”?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. A bola no contexto da pelada jogada pelas crianças, nas partidas agitadas, sendo desgastada nas brincadeiras cotidianas.
02. As expressões como: “maltratada”, “acertam-lhe um bico”, “sai zarolha”.
03. A descrição da bola como uma figura ilustre no parágrafo anterior e a descrição subsequente de suas interações durante a brincadeira sugerem um contraste entre a reverência simbólica atribuída à bola e sua participação real, muitas vezes agitada nas atividades das crianças. “No entanto” introduz uma ideia contrária ao que foi mencionado anteriormente.



Professor/a,

É importante planejar as pistas proxêmicas para a mediação em sala de aula. Salientamos que professores/as que se aproximam, fisicamente, dos alunos podem transmitir acessibilidade, apoio e interesse pelo aprendizado. Os alunos podem se sentir mais à vontade para fazer perguntas e buscar ajuda quando percebem que o professor está acessível.

Leiam o parágrafo que segue!



Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura. Nova saída.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

O que vocês entendem sobre essa passagem do texto? Vamos por parte:

01. A expressão “tem bico” significa o que em uma pelada? E a expressão “sem-pulo de craque”? Quem fez a jogada “sem pulo de craque”? Qual foi a consequência dessa jogada?
02. Quais são as expressões metafóricas que realçam a expressividade da jogada?

É sempre importante verificar se os alunos compreendem o vocabulário para ajudar a construir o sentido do texto.

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. A expressão "tem bico" refere-se à agressividade presente em alguns lances do jogo, quando alguém dá um chute mais forte na bola. Por outro lado, "sem-pulo de craque" se refere a uma jogada especial, habilidosa, realizada por um jogador talentoso, que neste caso, foi o Tona. A consequência foi o empate do jogo.
02. Para expressar o quanto o lance foi excepcional o autor usou expressões metafóricas como:
 - "lava a alma de qualquer bola", ou seja, foi um movimento tão brilhante que deixou a bola em um estado especial, como se tivesse sido revigorada pela habilidade do jogador; além de metáfora, há a personificação.
 - "Uma pintura" enfatiza o quão espetacular foi o momento. A expressão sugere que a jogada foi tão bela e artística que poderia ser comparada a uma obra de arte, destacando a excelência e a maestria do lance executado pelo jogador Tona.

Continuem lendo!



Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Quem chega à praça?
02. Como o velho chega?
03. Em que momento, ele entra na praça?
04. O que aconteceu?
05. Qual a pista deixada no texto que foi no momento da pelada?
06. Quando o narrador conta: "[...] sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada", semanticamente, representa o que no contexto da narrativa?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. Um senhor entra na praça, incomodado.
02. Chega batendo palmas e expulsou os meninos.
03. Ele chega na praça no momento da pelada.
04. Ele expulsou os meninos e a pelada foi encerrada.
05. A pista deixada no texto de que foi no momento da pelada está no trecho “não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas”.
06. Representa a interferência negativa do homem que vem causar a perda da liberdade e da pureza da infância e a transformação do ambiente onde ocorriam as peladas.

É importante explorar o sentido da palavra “enxotar” e da expressão “com cara de guarda-livros”.

Realizem a leitura do último parágrafo!



O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Como ocorre o desfecho da narrativa? Quais são os fatos que acontecem no final da narrativa?

(É conveniente verificar se os alunos sabem o que é um desfecho. Uma sugestão é escutar os alunos, ratificá-los e ampliar os conhecimentos através de explicação).
02. Vamos explorar o sentido das expressões: "a bola começa a sangrar" e "em cada gomo o coração de uma criança". O que vocês entendem sobre essas expressões? Por que essas expressões foram usadas na constituição da narrativa?
03. Qual é o efeito de sentido das expressões "espantalho-gente" e "velho com cara de guarda-livros" na descrição da personagem?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. Um personagem descrito como um "espantalho-gente" invade o ambiente da pelada infantil e, de forma abrupta e agressiva, expulsa todos os participantes.

Leve o aluno a compreender que o desfecho desta narrativa curta é marcado por uma série de eventos simbólicos que representam a interrupção grosseira e triste das brincadeiras de rua e da inocência associada à infância.

02. As expressões:

- "a bola começa a sangrar" cria uma imagem que evoca a sensação de dor, perda e ferimento. A bola, personificada como algo que está vivo, "sangra", transmitindo a ideia de que algo valioso está sendo ferido ou destruído.
- " em cada gomo o coração de uma criança " é uma metáfora que intensifica a carga emocional da cena, simbolizando a pureza, a vitalidade e a energia infantil que estão sendo destruídas junto com a bola. Cada "gomo" da bola representa uma parte dessa essência que está sendo sacrificada.

A personagem principal é simbolicamente morta e ao mesmo tempo acontece a morte das brincadeiras naquela praça.

03. As expressões escolhidas pelo autor têm a finalidade de criar imagens vivas e provocar sensações específicas no leitor, contribuindo para a construção da atmosfera e do tom narrativo. A expressão "espantalho-gente" é uma metáfora que sugere a imagem de alguém estranho ou que causa algum tipo de repulsa. Essa expressão transmite a ideia de que a pessoa que entra repentinamente no ambiente das brincadeiras de rua se assemelha a um espantalho, algo que não pertence ou não se encaixa naquele contexto, gerando uma sensação de estranheza ou desconforto.

"Velho com cara de guarda-livros" remete à ideia de alguém que, por sua expressão, se parece com alguém mergulhado em tarefas burocráticas, como se estivesse concentrado em suas atividades e pouco disponível para interações ou momentos de descontração.

Essas expressões são utilizadas pelo autor para criar uma atmosfera específica na narrativa, transmitindo ao leitor uma sensação de contraste. O que antes é um ambiente leve e animado, passa a ser um lugar desolado e desanimado na descrição do narrador.

As perguntas são sugestões norteadoras para a mediação docente, mas mediante as respostas dos alunos é importante a reformulação dos questionamentos para que os andaimes sejam construídos no percurso da mediação.

A mediação da leitura, realizada parágrafo a parágrafo, objetiva explorar com os alunos a tessitura do texto para assim constituir a compreensão geral, atentando para as informações explícitas, implícitas e conduzindo os alunos a atingirem a compreensão inferencial.



Professor/a, na seção intitulada "**Explore mais!**", você terá a oportunidade de acessar links que oferecem sugestões de vídeos. Esses recursos foram selecionados para enriquecer ainda mais o seu conhecimento, permitindo uma ampliação do repertório sobre os temas abordados nas atividades propostas, nesta etapa do Guia de Orientações Pedagógicas.

Explore mais! >>>

- ✓ **Elementos da Narrativa: definições e tipos.**
<https://www.youtube.com/watch?v=ViYtv5dOLUY&t=240s>
- ✓ **Atmosfera e tom da narrativa.**
<https://www.youtube.com/watch?v=fgrx6oxTQ-8&t=9s>
- ✓ **Figuras de linguagem.**
<https://www.youtube.com/watch?v=iJ3yzYMwpPg&t=663s>



3º MOMENTO

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO APÓS A LEITURA

As atividades de leitura não são finalizadas com a sua realização. De acordo com Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), após a leitura, devem ser aplicadas estratégias que servirão de avaliação da leitura e verificação da compreensão do texto, o que implica, ao nosso ver, refletir também sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta que apresentamos converge com uma avaliação formativa no sentido de que o trabalho foi elaborado propondo novos modos de ensinar o aluno a ler, atento a questões que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem, como as estratégias de mediação, por meio das pistas de contextualização e das estratégias de leitura. Nesse contexto, “uma avaliação somente é formativa se desemboca de uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (Perrenoud, 1999, p. 148).

Quando a avaliação é formativa, ela não apenas observa o desempenho do aluno, mas também orienta o/a professor/a sobre como adaptar sua abordagem pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos. Portanto, a avaliação formativa está intrinsecamente ligada à regulação e melhoria contínua do processo educacional.

Com essa finalidade, elaboramos a seguinte sugestão que ajudará a direcionar esta etapa do trabalho de mediação pedagógica em sala de aula, sequenciada da leitura compartilhada. A sugestão é que as perguntas formuladas sejam discutidas em grupos e depois socializadas oralmente com a turma.

Avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e desempenha um papel significativo nos métodos educacionais. No entanto, sua aplicação, muitas vezes, se restringe a aspectos quantitativos, priorizando notas, constituindo-se como instrumento pouco utilizado para refletir sobre o processo de ensino e a aprendizagem. Concordamos com a ideia de que “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (Libâneo, 1991, p.195). Nesse contexto, a avaliação deve ser usada não somente para identificar problemas no aprendizado, mas permitir ao professor ajustes em sua abordagem pedagógica, no sentido de contribuir com o progresso dos alunos.



Sugestões para direcionar o trabalho de mediação do/a professor/a no momento da avaliação após a leitura da crônica *Peladas*.

É viável que os alunos sejam informados que realizarão uma atividade. Eles devem receber o material impresso com as perguntas para que sejam discutidas em grupo, e em seguida socializadas com a turma, sob a mediação da professora ou do professor.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula durante a mediação após a leitura

1. Esse texto fez vocês pensarem? Que ideias vieram à cabeça? E que sentimentos?
2. Quais são os sentimentos que as ações seguintes causaram em você? “Entra na praça [...] sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo [...] O espantalho gente pega a bola, viva, ainda [...]”.
3. Como o cronista descreve o impacto da ausência da pelada na praça? Qual é a sensação que ele transmite com essa descrição?
4. Quais elementos o cronista utiliza para criar uma imagem vívida do cenário antes da ausência da pelada? Quais são os detalhes que enfatizam a animação e vitalidade da praça?
5. Qual o tipo de linguagem utilizada pelo autor?
6. Retire da crônica *Peladas*, passagens que se caracterizam como figuras de linguagem metáfora e prosopopeia.
7. Qual é a personagem central da crônica? Quem são os outros personagens?
8. Qual o tipo de narrador? Justifique a sua resposta.
9. Qual a finalidade da crônica?
10. Há uma opinião do narrador em:
 - a. “Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa...”
 - b. “E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho...”
 - c. “Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.”
 - d. “O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada”.

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal.
3. A ausência da pelada na praça causa vazio e monotonia. O narrador contrasta o cenário atual, caracterizado pela presença de uma babá sem afeto empurrando um carrinho e um par de velhos em silêncio, com a vitalidade e a animação que existiam quando a praça era preenchida por crianças, sol, sonhos e jogos de futebol. A sensação transmitida é de nostalgia, tristeza e perda da vivacidade que antes definia o espaço descrito.
4. O cronista utiliza uma linguagem rica em detalhes para criar uma imagem vívida do cenário anterior à ausência da pelada. Ele descreve a movimentação das crianças, suas brincadeiras, a animação dos jogos de futebol, a identificação dos personagens pelas suas falas e a energia contagiante que preenchia a praça. Destaca elementos como a gritaria, a disputa para jogar, a preparação do jogo “Oito de cada lado [...] um time fica como está; o outro joga sem camisa” e a presença da bola como símbolo da alegria e da interação entre os meninos.
5. O autor faz uso de expressões populares e regionais. Usa uma linguagem simples, porém rica em expressões que trazem vida ao ambiente descrito, capturando a essência das brincadeiras infantis e facilitando a identificação do leitor com as situações narradas, usando figuras de linguagem como metáforas, comparação e prosopopeia.
6. Metáfora: Uma pintura. A expressão "uma pintura" é empregada de forma metafórica para enfatizar a habilidade ou a qualidade excepcional do lance realizado pelo jogador chamado Tona, durante a pelada. A frase sugere que a jogada desse jogador foi tão bem-executada que merece ser comparada a uma obra de arte, uma pintura, para destacar a habilidade no jogo.
Prosopopeia: “bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música” / “aí está ela (a bola), correndo para cima e para baixo. São atribuídas características humanas à bola, enfatizando sua versatilidade e capacidade de se adaptar aos diferentes contextos de jogo, assim como uma pessoa se adapta a diferentes circunstâncias.
7. A bola é personagem central. Os outros personagens são: os meninos da pelada, o velho que acabou com as brincadeiras na praça, a babá com uma criança, um casal de idosos.
8. É um narrador-observador, pois os verbos encontram-se em terceira pessoa, mas em dado momento, o narrador participa da história e passa a ser narrador-personagem comprova-se com a passagem do texto “Já reparei uma coisa...”
9. A crônica pode ser interpretada como uma crítica à perda das tradições de brincadeiras de rua, ressaltando as mudanças sociais que levaram ao desaparecimento dessas atividades. No entanto, ao apresentar de maneira emotiva e impactante o desfecho trágico das brincadeiras na praça, a crônica pode servir como um apelo ao resgate e preservação das brincadeiras, incentivando a valorização do espaço público para as crianças.
10. Alternativa correta: A

Em convergência com a avaliação formativa, apresentamos uma outra sugestão para a reflexão sobre o conhecimento após a leitura: a organização de uma roda de conversa com os alunos. Nesse contexto, sugerimos que o/a professor/a organize a estrutura de participação dos alunos, estabelecendo regras básicas, como respeitar o turno de fala, ouvir atentamente os colegas e contribuir para a reflexão após a leitura da crônica.

Sugerimos que seja utilizada a dinâmica Bola no polegar. A dinâmica consiste em pegar uma bola e colar nela as perguntas dispostas abaixo. Com os alunos em um círculo, joga-se a bola e quando o aluno a pegar, ele responderá o questionamento que está sob o polegar direito. O aluno permanece com a bola enquanto apresenta sua resposta e depois ele joga para outro colega. Assim, todos os alunos devem participar e a atividade será finalizada quando as perguntas forem respondidas por todos, sob a mediação do professor.



Sugestões de questionamentos para direcionar a interação na Roda de Conversa após a leitura da crônica *Peladas*.

01. Sobre crônica, o que eu já sabia antes da oficina e o que aprendi com essas aulas de leitura?
02. As atividades de leitura do texto contribuíram para o meu desenvolvimento como leitor(a)? De que forma?
03. Como eu aplicaria o que aprendi, durante essas aulas, em outras situações de leitura ou em minha vida cotidiana?

Ao final da roda de conversa, o/a professor/a pode fazer uma síntese, na interação com os alunos, dos principais pontos discutidos, destacando as aprendizagens e as conclusões alcançadas durante a atividade. Assim, o/a professor/a ajudará aos alunos a revisarem as ideias discutidas, promovendo melhor compreensão. Além disso, a síntese também permite que os alunos percebam a relevância do que foi discutido.



OFICINA 02 – DESVENDANDO PROVOCAÇÕES: LENDO CHARGE

Texto: Charge

Público-alvo: 9º Ano – Ensino Fundamental

Tempo estimado: 06 aulas de 45 minutos

Recursos didáticos: Datashow ou Smart TV, notebook, caixa de som, pincel, material impresso, lápis, caderno.



OBJETIVO GERAL

Estimular a leitura e a interpretação de charge por meio das pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Motivar a identificação dos elementos estruturantes do gênero charge;
- Possibilitar a compreensão da interpretação da charge, apoiando-se nas marcas linguísticas verbais e nas imagens, nos conhecimentos sobre a temática e nas orientações dadas pelo/a professor/a.
- Criar momentos de reflexões adequadas a partir da leitura, estabelecendo um diálogo com as próprias vivências dos alunos e com outros textos.
- Orientar a percepção das relações interdiscursivas na construção do texto.
- Possibilitar a reflexão sobre os impactos que os conflitos na Síria têm causado na economia brasileira;
- Explorar a compreensão da charge como instrumento de expressão e crítica a situações que repercutem na sociedade.

HABILIDADES DA BNCC

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

(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., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF89LP33) 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 – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1º MOMENTO: INICIANDO O EVENTO DE LEITURA

Professor/a, para iniciar o evento de leitura com o gênero charge, é essencial saber que o trabalho com este gênero textual exige uma mediação diferente de um texto em prosa, devido às suas características, finalidade e, sobretudo, os elementos discursivos e as marcas linguísticas que constituem sentido para texto.

Inicialmente, é imprescindível envolver os alunos em atividades de antecipação para acionamento dos conhecimentos prévios. Esta etapa ajuda o aluno a se preparar mentalmente para realizar a atividade de leitura, além de estimular o engajamento e a motivação.

Estratégias de antecipação

1 – Ativando conhecimentos prévios: abordagem geral sobre gênero textual

Sugerimos que seja exibido em Datashow, *slides* com imagens de alguns gêneros textuais como receita culinária, cardápio, propaganda e caso o/a professor/a considere necessário, pode acrescentar outros, adaptando a necessidade da turma.



Fonte: https://www.plataformaredigir.com.br/tema-redacao/receita-culinaria---indicacao-7ef_receita
Acesso 04 jan 2024.



Fonte: <https://colegionotredamedelourdes.com.br/materia/cardapio-restaurante>
Acesso 04 jan 2024.



Fonte: <https://www.maozinhanacozinha.com.br/lista-de-compras-como-planejar-e-preparar-uma-boa-lista/>
Acesso 04 jan 2024.

Professor/a, neste momento inicial, surge a oportunidade de dialogar com os alunos para ativar o conhecimento prévio deles acerca dos gêneros textuais, utilizando pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas. Assim, sugerimos que os convide a falar sobre o que eles conhecem sobre gênero textual, perguntando a que gênero textual esses textos pertencem e qual a finalidade de cada um. Sempre ouvindo, ratificando e quando for necessário, ampliando os conhecimentos apresentados pelos alunos.

A vez da mediação

Professor/a,

Durante a mediação, é fundamental encorajar a participação dos alunos, proporcionando um ambiente favorável para a interação. Isso promove, nos alunos, a sensação de segurança e valorização; também os motiva a permanecerem envolvidos durante as atividades de leitura. É importante considerar as pistas de contextualização como estratégias de mediação. Ao fornecer ou solicitar dos alunos informações e realizar questionamentos, são usadas as pistas linguísticas, e junto delas emergem as pistas prosódicas, momento em que implica ajustar o tom de voz, realizar pausas estratégicas, indicando a vez dos alunos falarem, criando assim, um ambiente de diálogo fluído. Além disso, é necessário estar atento às pistas extralinguísticas, como a proximidade ou distância física em relação aos alunos. Manter um equilíbrio adequado entre distanciamento e aproximação contribui para um ambiente confortável. Juntamente com essas pistas, é relevante considerar as pistas cinésicas, incluindo o direcionamento do olhar e gestos, que desempenham um papel significativo na comunicação durante a interação.



Fonte: elaborado pela autora

Sob essa ótica, sugerimos os seguintes questionamentos:

- 1 O são gêneros textuais?
- 2 A que gênero textual pertence cada texto apresentado?
- 3 Qual é a função comunicativa dos gêneros textuais apresentados?
- 4 Qual é a característica comum aos gêneros exibidos?

Sugestões para auxiliar a mediação docente

Considerações sobre gênero textual:

“**Gênero textual** são os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (Marcuschi, 2008, p. 155)

Considerações sobre os gêneros apresentados:

A **receita culinária** tem como principal finalidade fornecer instruções detalhadas para a preparação de pratos, incluindo listas de ingredientes, quantidades precisas e passos sequenciais. Além de guiar a reprodução consistente de pratos específicos, esse gênero textual promove a transmissão de tradições culinárias, padroniza técnicas de cozinha e permite expressão criativa.

O **cardápio** é um gênero textual que apresenta, de forma organizada e sintética, as opções de alimentos e bebidas disponíveis em um restaurante, lanchonete ou estabelecimento similar. Sua finalidade é fornecer informações aos clientes sobre as escolhas gastronômicas oferecidas, incluindo pratos, ingredientes, preços e, por vezes, descrições sucintas. O cardápio serve como um guia para orientar a seleção de refeições e facilitar a experiência do cliente no estabelecimento.

A **propaganda** é um gênero textual com comunicação persuasiva que visa influenciar atitudes, opiniões ou comportamentos de um público-alvo. A propaganda tem o objetivo de promover produtos, serviços, causas políticas ou sociais, transmitindo mensagens específicas para persuadir, informar ou moldar a percepção do público, por meio de linguagem verbal e não verbal.

Característica comum aos gêneros apresentados

Espera-se que os alunos percebam que existe, em comum entre os gêneros, a combinação da linguagem verbal e não verbal, a presença de cores que compõem a construção do sentido do texto.

Fonte: elaborado pela autora

É importante destacar que alguns gêneros textuais, além dos apresentados, também apresentam essas características. Esse momento é oportuno para questionar os alunos:

Quais outros gêneros textuais vocês conhecem que associam linguagem verbal e não verbal no mesmo texto?

Indicamos que aguarde os alunos responderem. Espera-se que os alunos respondam que existem cartum, tirinha, charge, entre outros.

Ao citarem o gênero charge, é oportuno começar a acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual.

2- Acionamento dos conhecimentos sobre charge

Com a mediação do/a professor/a, os alunos devem ser conduzidos a verbalizarem o que eles já sabem sobre o gênero textual charge, sobre as características do gênero, quais são os elementos que a constituem (do jeito que eles sabem), e o/a professor/a amplia as informações a partir das respostas dadas para aumentar o conhecimento dos alunos.

Questionamentos que podem nortear a mediação docente:

- 1 Sobre a charge, o que podemos dizer?
- 2 Qual a função comunicativa da charge?
- 3 Onde podemos encontrar charges para realizar leitura?
- 4 Que o tipo de linguagem é utilizado nas charges?
- 5 Como a charge se organiza em termos de estrutura composicional?
- 6 Quais são os possíveis assuntos ou temas abordados em charges?

Ao professor/a!

Charge em síntese
Conceito
A charge é um gênero textual que materializa uma narrativa curta. O texto é constituído de linguagem verbal e não verbal, elementos visuais e humorísticos com a função de satirizar ou criticar um personagem, um fato ou um acontecimento relevante na sociedade. Para compreender uma charge de maneira eficaz, é exigido do leitor não apenas o senso crítico, mas também que ele esteja informado sobre o fato ou acontecimento que, de forma implícita, está abordado na charge.
Características
Apresenta linguagem polêmica. É um texto sincrético, pois combina elementos de diferentes semioses e forma um todo de sentido. Comporta grande quantidade de implícitos e se materializa em um único quadro ou bloco. A charge geralmente reflete as opiniões e juízos de valor do enunciador e reproduz as principais concepções sociais. As técnicas de humor, sátira e ironia utilizadas nas charges são ferramentas persuasivas que podem moldar a percepção do leitor e provocar reflexão sobre o tema abordado. Pode provocar o riso por ter caráter humorístico, mas a ênfase está na reflexão que provoca no leitor.

Veículo de comunicação
As charges são comumente publicadas em veículos de comunicação como jornais, revistas e sites da internet, o que as insere no domínio discursivo jornalístico.
Particularidades linguísticas
A charge geralmente remete a assuntos atuais com elementos que simplificam ou exageram as características de pessoas ou situações para transmitir uma mensagem mais direta e produzir efeito de sentido. Assim, é importante observar a variante linguística utilizada. A escolha de certos termos, gírias, regionalismos ou variações linguísticas específicas pode criar uma identidade para os personagens, além de contribuir para a sátira ou ironia presente na charge.

Fonte: Silva; Crestani; Giroto (2021).

2. Diálogo prévio sobre os assuntos da charge

Para início de conversa, sugerimos que comente que, quando ligamos a TV, nos deparamos com os noticiários do Brasil e do mundo. Assim, pergunte aos alunos:

- 1 Vocês assistem algum noticiário ou telejornal?
- 2 Quais são os assuntos destaques nos telejornais?

Professor/a, é viável conduzir os alunos a verbalizarem os pensamentos. As informações a seguir, podem auxiliar a sua mediação, considerando o repertório do aluno e ao mesmo tempo, ampliando os conhecimentos. Para a mediação, sugerimos o seguinte comentário:

Os assuntos que são destacados nos telejornais podem variar com base nas notícias mais recentes e relevantes. No entanto, alguns temas costumam ser destaques devido à sua importância e impacto na sociedade. São eles: saúde, educação, clima e desastres naturais, esportes, política nacional e internacional, segurança pública e criminalidade, economia e mercado financeiro, conflitos e questões internacionais.

Professo/a,

De acordo com Solé (1998), é de fundamental importância motivar os alunos a compartilharem seus conhecimentos prévios sobre o tema em estudo. Quando o aluno expressa suas próprias experiências, ele assume uma posição ativa e envolve-se na construção do entendimento, resultando em uma participação mais significativa no processo de aprendizado.

Conforme ocorra a mediação, também surge a oportunidade de perguntar aos alunos:

O mundo é permeado por conflitos e guerras. Sobre esse assunto, os telejornais, jornais impressos, revistas e sites nos atualizam frequentemente. De acordo com os conhecimentos que vocês têm, quais conflitos têm acontecido nos últimos tempos?

Quando os alunos responderem, é indispensável a ação do/a professor/a, seja ratificando, corrigindo ou ampliando o que os alunos disseram. Para ampliar os conhecimentos, segue a seguinte informação que pode ser projetada em forma de slide para que todos acompanhem a leitura.

Ao professor/a!

Ricardo Senra, da BBC News Brasil em Londres, em 13 de novembro de 2023, afirma que:

BBC
NEWS

BRASIL

O mundo vem se tornando um lugar mais violento do que no começo deste século e deve chegar ao fim de 2023 com pelo menos oito grandes guerras, além de dezenas de conflitos armados em busca de territórios ou governos, alertam pesquisadores.

Junto à guerra entre Israel e o Hamas na Faixa de Gaza, que desde 7 de outubro acumula milhares de mortos, e à invasão russa contra a Ucrânia, que completará dois anos em fevereiro de 2024, conflitos armados em grande escala estão acontecendo neste momento em Burkina Faso, Somália, Sudão, Iêmen, Mianmar, Nigéria e Síria.

Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c192m733912o#:~:text=Junto%20%C3%A0%20guerra%20entre%20Israel,%2C%20I%C3%Aamen%2C%20Mianmar%2C%20Nig%C3%A9ria%20e> Acesso em: 06 jan. 2024.

Nesse enquadre da aula, pode ser apresentada a seguinte notícia.

MUNDO

Menina síria se rende ao confundir câmera fotográfica com uma arma

Crianças são marcadas desde muito jovens pela violência no país



R7
29/03/2015 - 06h00



Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/menina-siria-se-rende-ao-confundir-camera-fotografica-com-uma-arma/242904/>
Acesso em: 06 jan. 2024.

Para favorecer a compreensão e instigar a discussão, pode-se realizar perguntas como:

- 1 Qual é o contexto em que essa situação ocorreu?
- 2 Por que a menina síria se sentiu ameaçada?

No diálogo com os alunos, é importante conversar sobre o contexto marcado pela violência decorrente das guerras, no país da Síria, no Oriente Médio. Por causa do clima de guerra e atentado no país da Síria, as pessoas vivem em constante ameaça. Isso deixou a criança em alerta e a fez confundir a câmera fotográfica com um rifle.

Neste momento, é oportuno explicar que o caso repercutiu no mundo por se tratar de uma criança em uma atitude comovente. Sugerimos que apresente a seguinte informação veiculada no G1, para os alunos, em Datashow.



29/03/2015 11h49 - Atualizado em 29/03/2015 11h51

Menina síria comove ao erguer as mãos ao confundir câmera com arma

Imagem foi visualizada por mais de 1,8 milhão de pessoas.
Foto se tornou viral na web ao ser postada por fotojornalista no Twitter.

Do G1, em São Paulo

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/03/menina-siria-comove-ao-erguer-maos-ao-confundir-camera-com-ma.html>
Acesso: 06 jan. 2024.

Professor/a, sugerimos que realize a leitura da manchete de forma simultânea com os alunos, observando a fonte onde foi veiculada a notícia e a data de sua publicação, chamando a atenção para a informação da comoção que causou a atitude da menina síria e a imagem teve um milhão e oitocentos mil visualizações.

Após a leitura e discussão da temática da manchete, indicamos que informe aos alunos que eles farão a leitura de uma charge e esses conhecimentos são importantes para compreenderem o texto.

Sugestão: Tome nota!



No quadro, escreva as repostas dadas pelos alunos a fim de validar as hipóteses construídas com a leitura do texto.

Professor/a, este momento é propício para questionar os alunos.

- 1 Qual o assunto vocês imaginam que poderão encontrar na charge?
- 2 A guerra na Síria, região do Oriente Médio, tem tido efeito sobre o Brasil? O que vocês podem falar sobre isso?

Espera-se que os alunos respondam que, de acordo com as informações expostas anteriormente, será sobre a guerra na Síria; sobre a violência que as crianças, que moram em lugares atingidos por guerra, são submetidas a conviverem desde cedo. Para o segundo questionamento, é possível que os alunos respondam que as guerras têm efeito sobre o Brasil por causa do petróleo.

As repostas dadas nesse momento poderão ser comprovadas no segundo momento da oficina, quando serão realizadas atividades para ampliar o conhecimento dos alunos acerca dos efeitos da guerra da Síria sobre o Brasil.

Professor/a,

Envolver os alunos em atividades que os levem a opinar e verbalizar os pensamentos, durante o evento de leitura, pode enriquecer a compreensão do conteúdo e contribuir com o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Indicamos que os escute e valide as contribuições com a aula, mas quando necessário, reconduza-os ao entendimento mais apropriado.

É uma prioridade explicar aos alunos o que é a interdiscursividade como um dos elementos que deve ser observado para que ocorra a interpretação de textos de forma eficaz, principalmente, a charge.

Ao professor/a!

A interdiscursividade é uma característica inerente a todos os textos e se manifesta quando um enunciado ou discurso estabelece um diálogo implícito com outros enunciados ou discursos que tratam do mesmo tema. Ocorre sem a obrigatoriedade de fazer referência explícita a textos com os quais interage.

(Silva; Crestani; Giroto, (2021)



2º MOMENTO: UMA RELEITURA DA REALIDADE EM CHARGE

O/A professor/a deve entregar a cópia da charge para cada aluno e orientá-los a realizarem uma leitura silenciosa e individual, observando os elementos figurativos e atentando para as informações interdiscursivas que constituem todo o texto.



Disponível em: <https://www.facebook.com/dukechargista> Acesso em: 02 jan. 2024

Após a leitura silenciosa, é viável perguntar aos alunos.

1

A charge foi publicada em veículo impresso ou digital?

2

Quem é o autor da charge? Vocês o conhecem?

3

O que vocês sabem sobre o autor?

Espera-se que os alunos respondam que a charge foi publicada em veículo digital e é de autoria de Duke.

Sugerimos que apresente de modo oral ou por meio de slide, no Datashow, o pequeno texto sobre o autor.

<https://ojornaldohumor.wordpress.com>



Quem é Duke...

Eduardo dos Reis Evangelista nasceu em Belo Horizonte no ano de 1973, é mais conhecido pelo pseudônimo Duke, é um chargista, cartunista e ilustrador brasileiro. Publica regularmente nos jornais *O Tempo* e *Super Notícia*. Também faz ilustração para livros e publicidade. É formado em Belas Artes com especialização em cinema e animação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Fonte: <https://www.aletria.com.br/> Acesso em 08 jan. 2024.

Professor/a,

Apresentamos uma proposta que precisa se adequar a realidade de cada sala de aula, especialmente, no momento da mediação em leitura. A interação é fundamental para a construção de andaimes por meio de protocolos verbais, que consiste em o/a professor/a conduzir os alunos a pensarem alto ao desenvolverem uma tarefa e verbalizarem os pensamentos. As possíveis respostas para auxiliar a mediação docente, apresentadas aqui, ajudarão o/a professor/a conduzir a interação durante o evento de leitura.

Nessa etapa, a leitura deverá ser feita de modo simultâneo entre professor/a e alunos, de forma lenta, explorando as dimensões da charge, com atenção às informações implícitas e explícitas, como sugere Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010).

Além das pistas contextuais dadas pelo texto, o/a professor/a utilizará de pistas linguísticas, isto é, aquelas que se materializam por meio da língua, como as perguntas, as reformulações e os comentários positivos associados às pistas de contextualização

extralinguísticas, não verbais, classificadas em: prosódicas, que se referem às pausas, à altura e ao tom de voz; cinésicas, referem-se aos reforços cometidos por gestos faciais e corporais; e proxêmicas, que se referem à distância dos participantes da interação em sala de aula.



Planejar a mediação significa, a partir do texto, organizar questionamentos e comentários que podem ocorrer durante o evento de leitura, mas também delinear como as perguntas podem ser feitas, qual o tom de voz, quando devem ocorrer pausas, quais gestos podem ser realizados, qual postura deve ser assumida pelo/a professor/a, quando se aproximar ou manter a distância dos alunos.

1. Explorando a estrutura composicional do texto

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

1. Que linguagem o chargista utilizou para a composição do texto?
2. Como as figuras estão dispostas?
3. Na estrutura composicional da charge, como estão dispostas as informações?
4. O que nos leva a compreender que a charge está estruturada com dois temas?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente


1. O chargista utilizou, na composição do texto, a linguagem verbal e a linguagem não verbal.
2. As figuras estão separadas em blocos, o que separa cada situação.
3. As informações estão organizadas a partir de dois temas: um fato corrido da Síria e o outro aborda fatos ocorridos no Brasil.
4. O texto nos dá pistas para que tenhamos esse entendimento. As informações são apresentadas nos enunciados verbais referindo-se à situação dos dois países diferentes.

Indicamos que este momento é viável para realizar questionamentos e verificar se todos os alunos diferenciam a linguagem verbal da linguagem não verbal, para a construção de andaimes.

Ao professor/a!

Conhecendo mais sobre a charge...

A mensagem principal de uma charge é transmitida através do texto imagético, reforçado pelos enunciados verbais (Silva; Crestani; Giroto, 2021). Logo, a essência da mensagem é principalmente visual. Os elementos verbais complementam a mensagem principal e contribuem para o todo significativo da charge.



2. Associação das imagens ao tema

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

1. Ao olhar para a primeira figura, como você descreve a personagem?
2. A que assunto se refere a primeira figura da charge?
3. O que é permitido dizer sobre as demais figuras?
4. A posição como se encontra os personagens nos faz lembrar qual situação da vida real?
5. A que assunto se remetem a segunda, terceira e quarta figuras da charge?
6. Há relação entre a primeira figura e as demais figuras que aparecem na charge? Qual?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

1. Uma criança com uma expressão facial que denota temor, claramente evidenciada pelo olhar assustado, pela expressão facial tensa e pela posição de rendição, pois encontra-se com as mãos levantadas ao alto.
2. Ao susto que a criança é submetida por viver em um país em constante ameaça provocada pela incessante guerra civil.
3. A segunda figura, é de uma mulher que se encontra no caixa de um supermercado de frente a atendente que volta a máquina de cartão a sua direção; a terceira figura representa um homem mediante frentista com bomba de combustível; e a quarta é de um homem diante de um carteiro que faz a entrega de correspondência com a descrição “conta de luz”. Essas pessoas encontram-se com expressão de assustados e em posição de rendição.
4. Faz-nos lembrar uma reação a assalto.
5. As pessoas sentem-se assaltadas ao se depararem com os altos preços no supermercado, no posto de combustível e nos serviços de energia, representados nas imagens.
6. Existe uma relação entre as imagens no sentido de que todas as personagens se encontram em posição de rendição por causa do susto que tomam ao se depararem com situações que são comparadas a uma ameaça, expressada fisicamente por meio de gestos.

Durante a mediação em leitura de uma charge, é importante apresentar outros textos que façam conexão com as temáticas abordadas, oferecendo aos alunos a ampliação dos conhecimentos e colaborando para o desenvolvimento da competência leitora.

Nesse contexto, há de se concordar que “após observar as figuras e relacioná-las com temas, é importante trazer outros textos para enriquecer e potencializar a compreensão do leitor sobre os aspectos apresentados na charge, tecendo conexões entre texto-texto e texto-mundo (Silva; Crestani; Giroto, 2021).

3. Ampliando o conhecimento dos alunos

Sugerimos, professor/a, que informe aos alunos que eles farão a leitura de uma reportagem, com as principais informações, para ampliar os conhecimentos acerca dos assuntos presentes na charge. O texto tem como título: *Conflito na Síria pode impactar crescimento do Brasil*, retirado do site da BBC News Brasil.

Antes da leitura silenciosa, é indispensável instigar os alunos a dizerem o que eles sabem sobre reportagem. Sugerimos os seguintes questionamentos:

- 1 O que é uma reportagem?
- 2 Qual é a função da reportagem?
- 3 Onde a reportagem é veiculada?

Para ampliar os conhecimentos sobre a reportagem, sugerimos que explique aos alunos que é um gênero textual jornalístico com a função informativa, pode ser classificada como um texto opinativo, pois reflete o juízo de valor dado a determinado assunto pelo repórter. Pode ser veiculada nos telejornais apresentados na televisão, nos jornais impressos, no rádio e em sites da internet.

Convide-os a realizarem a leitura, observando as informações contidas na charge numa relação com as do texto, partindo dos seguintes questionamentos.

- 1 Já percebemos que a charge contém informações da Síria e do Brasil. Existe relação entre os assuntos relacionados ao Brasil com os acontecimentos na Síria?
- 2 Por que o chargista escolheu exatamente essas figuras para a composição da charge?

Ao realizar a mediação dessa forma, os alunos realizarão a leitura do texto com um objetivo de encontrar informações para relacionar com conhecimentos anteriores. Nesse contexto, “é importante que os leitores saibam o motivo pelo qual eles realizarão a leitura, uma

vez que dependendo dos objetivos, as estratégias aplicadas serão diferenciadas” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 56).

O/A professor/a pode entregar uma cópia do texto a cada aluno para que realizem a leitura.

Conflito na Síria pode impactar crescimento do Brasil

Luís Guilherme Barrucho
Da BBC Brasil em São Paulo

9 setembro 2013
Atualizado 10 setembro 2013

Apesar de a Síria não figurar entre os principais parceiros comerciais do Brasil, uma eventual intervenção militar no país, liderada pelos Estados Unidos, poderia ter um impacto negativo sobre a economia brasileira, adiando a retomada esperada pelo governo.

[...]

Em 2011, quando teve início o levante contra o presidente Bashar al-Assad, a Síria era apenas o 41º maior parceiro comercial do Brasil.

Ainda assim, segundo os especialistas, a economia brasileira não ficaria imune a um possível contágio de um conflito no país, que viria, principalmente, de um aumento na cotação internacional do petróleo.

[...]

A Síria está muito próxima de grandes produtores de petróleo, como a Arábia Saudita, o Irã e o Iraque. Uma intervenção militar no país poderia evoluir para um conflito regional", diz à BBC Brasil Creomar de Souza, professor de Relações Internacionais da Universidade Católica de Brasília.

"A escalada do confronto poderia reduzir a oferta dessa matéria-prima e isso se refletiria em um aumento dos preços em nível internacional", acrescenta.

[...]

Custos maiores

"Com o petróleo mais caro, o custo da energia sobe, o que prejudica diversos setores da economia", avalia Heni Ozi Cukier, da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) de São Paulo.

"Se o combustível para o transporte de mercadorias aumenta, por exemplo, os produtos também ficam mais caros", acrescenta.

[...]

De acordo com os especialistas, um eventual aumento na cotação internacional do petróleo também elevaria a pressão por um reajuste no preço dos combustíveis no Brasil, atualmente controlado pela Petrobras.

[...]

Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/09/130909_crise_siria_impacto_brasil_lgb Acesso em: 08 jan. 2024.

Após a leitura silenciosa, deve ser feita a leitura simultânea do texto pelo/a professor/a com os alunos para compreenderem o vocabulário e os implícitos, já mobilizando os conhecimentos que se relacionam com a charge.

4. Situando os alunos no tempo e nas informações já apresentadas

Logo após a leitura convém fazer algumas considerações:

- 1 Quando a guerra da Síria teve início?
- 2 Quando ocorreu a ação da menina que confundiu câmara com arma e ganhou repercussão mundial?
- 3 E a charge foi publicada quando?
- 4 Quando foi veiculada a reportagem que vocês leram agora?

Pelas leituras realizadas, espera-se que os alunos respondam:

1. A Guerra Civil na Síria teve seu início no ano de 2011.
2. Para o segundo questionamento, espera-se que os alunos de posse dos textos que já foram apresentados, confirmem e digam que o fato aconteceu em 29 de março de 2015.
3. A charge foi publicada no mesmo período em que a menina ganha as manchetes dos jornais.
4. A reportagem foi veiculada em 2013

Professor/a, é válido informar que pensamos em uma sugestão de mediação que leve os alunos a desenvolverem a capacidade de reorganizar informações e terem participação efetiva no processo de compreensão. Dessa forma, serão conduzidos a uma aprendizagem significativa e colaborativa com a formação leitora.

5. Reorganizando as informações

Convém fazer o seguinte comentário, dialogando com os alunos.

Com base nos textos lidos, os conflitos na Síria iniciaram em 2011 e, como em 2013 o clima de guerra permanecia instalado, os especialistas já indicavam que o Brasil poderia sofrer negativos impactos na sua economia. Em 2015, os brasileiros sentiam esse impacto.

Em seguida, podem ser realizadas as seguintes perguntas aos alunos.

- 1 Entre os textos lidos, qual deles comprova que os brasileiros vivenciam os impactos da guerra?
- 2 Quais foram as previsões que especialistas fizeram ao analisarem o contexto da guerra Síria numa relação com os impactos que ela causaria na economia brasileira?

Espera-se que os alunos respondam que as informações se comprovam na charge que foi publicada em 2015. E que se ocorresse uma intervenção militar na Síria, que está próxima de grandes produtores de petróleo, o confronto tornaria a oferta do produto reduzida. Com a oferta do petróleo reduzida, o preço ficaria mais alto e ocorreria o aumento dos preços em nível internacional, atingindo o Brasil. E continua explicando que se o petróleo fica mais caro, aumenta o custo da energia, do combustível e, conseqüentemente, das mercadorias.

A interação face a face promove a dinâmica para que ocorra a compreensão do que foi dito. Por meio das pistas de contextualização linguísticas, os enunciados podem ser reformulados, buscando a adequação linguística para promover a compreensão dos alunos.

Voltando à charge...

Podem ser realizadas as seguintes interrogações aos alunos.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Por que o texto apresenta o acontecimento da Síria de um lado e a situação do Brasil do outro? Existe relação entre os altos preços nos produtos brasileiros com os acontecimentos na Síria?
02. Qual é a função que desempenha a expressão "Enquanto isso, no Brasil..." para a construção do humor e crítica da charge?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. Após a leitura da reportagem, espera-se que os alunos digam que existe uma relação dos altos preços em produtos brasileiros devido a cotação do petróleo internacional em virtude da guerra, o que toma uma proporção mundial e atinge o Brasil que sente a pressão de aumentar o valor do petróleo. Assim, aumenta o preço da energia, do combustível e das mercadorias, figuratizados na charge.
02. A função da expressão "Enquanto isso, no Brasil..." além de introduzir as informações sobre o está acontecendo no Brasil, estabelece um contraste irônico e ao mesmo tempo cômico entre a situação ocorrida na Síria e a economia brasileira, representadas nas imagens.



Professor/a,

Durante a mediação, podemos empregar diversas estratégias para facilitar a interação com os alunos e mantê-los engajados no evento de leitura. Além das pistas de contextualização linguísticas, que se manifestam na linguagem verbal, as pistas de contextualização extralinguísticas desempenham um papel fundamental.

Gestos como acenar com a cabeça ou sorrir são pistas cinésicas que podem incentivar os alunos a fazerem perguntas e participarem ativamente das discussões sobre o texto. Da mesma forma, quando o professor(a) se aproxima dos alunos mais tímidos ou relutantes para encorajá-los a participarem da aula, é uma pista proxêmica e funciona como estratégia para criar um ambiente mais íntimo e seguro.

6. Observando as dimensões da charge para a constituição de sentidos

Para este momento, é viável informar aos alunos que durante a leitura da charge se faz necessário observar o espaço e as dimensões onde as informações estão organizadas, pois eles acrescentam sentido para o texto como um todo.

Nesse contexto, os alunos devem ser convidados a observarem estes aspectos do texto, a partir dos seguintes questionamentos:

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Em termos de dimensão e espaço que as informações ocupam, como os assuntos estão organizados na charge?
03. Semanticamente, o que denota a disposição desses assuntos ao ocuparem esses espaços?
04. Qual é a posição que os brasileiros, figurados na imagem, se encontram em relação à situação da Síria?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

1. A charge está dividida em quatro espaços. As informações sobre a Síria ocupam um quarto do espaço da charge e as informações sobre o Brasil ocupam três quartos do espaço (o maior espaço), como podemos constatar no texto.
2. A importância dada, pelo enunciador, a cada um dos assuntos da charge. Nota-se, pois, que os assuntos relacionados ao Brasil tomam o maior espaço, portanto é dada maior importância a esse assunto para a composição do texto, em relação ao que ocupa menos espaço (o medo causado pelo ambiente de guerra na Síria).
3. Os consumidores brasileiros figurados na imagem estão de costas para a imagem que evidencia a situação na Síria. Essa representação indica que a preocupação desses consumidores está centrada no contexto nacional. A imagem comunica que a atenção dos consumidores está voltada para os desafios enfrentados no Brasil no momento, especialmente, com os altos preços dos produtos.

Após explorar essas dimensões da charge, torna-se necessário levar os alunos a identificarem onde encontra-se o humor e a refletirem sobre a construção da crítica numa relação com a função social do gênero.

Podem ser realizados os seguintes questionamentos aos alunos.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação durante a leitura

01. Onde encontra-se o humor da charge?
02. Como se dá a construção da crítica na charge em estudo?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

01. O humor encontra-se na representação caricata do povo brasileiro. As imagens de pessoas em pé com os braços levantados, em posição de rendição, quando simulam confundir a máquina de cartão no supermercado, a bomba do combustível e a conta energia com uma arma, remetendo a situação a um assalto, quando se deparam com os altos preços. Isso desperta o riso.

02. O autor da charge aproveita-se do fato de a criança síria ter confundido a câmera fotográfica com uma arma – notícia que circulou na mídia com grande repercussão – a imagem é transferida ao contexto dos brasileiros que ao se depararem com a máquina de cartão no supermercado, a bomba de combustível e a conta de luz, metaforicamente, as interpretam como armas usadas para assalto. Os braços levantados e a expressão facial, demonstrados nas figuras que compõem a charge, é comum à menina síria e também aos brasileiros, denotando susto e perplexidade. O “susto e a perplexidade” demonstrado nas imagens tecem uma conexão entre as duas situações diferentes no texto. Esse elemento implícito é o que dá mais ênfase ao fato criticado: o aumento expressivo nos valores de produtos e contas a pagar.

As perguntas são sugestões norteadoras para a mediação docente, mas mediante as respostas dos alunos é importante a reformulação dos questionamentos para que os andaimes sejam construídos no percurso da mediação.

Realizar a mediação da leitura, mobilizando a participação e o conhecimentos dos alunos em diálogo com a charge e com outros textos, objetiva explorar a tessitura do texto para assim constituir a compreensão geral, atentando para as informações explícitas, implícitas e conduzindo os alunos a atingirem a compreensão inferencial.



Professor/a, na seção intitulada "**Explore mais!**", você terá a oportunidade de acessar links que oferecem sugestões de leitura e de vídeo. Esses recursos foram selecionados para enriquecer ainda mais o seu conhecimento, permitindo uma ampliação do repertório sobre os temas abordados nas atividades propostas, nesta etapa do Guia de Orientações Pedagógicas.

Explore mais! >>>

SILVA, Tíepo da Silva; CRESTANI, Karine Luciana Maria; GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões. **Ensino de leitura: estratégias mobilizadas na compreensão de charges.** Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4014>. Acesso em: jan. 2024.

Charge II: Estrutura, leitura e compreensão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7w2ovqPQa6Q&t=357s>. Acesso em: jan. 2024.



3º MOMENTO

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO APÓS A LEITURA

As atividades de leitura não são finalizadas com a sua realização. De acordo com Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira (2010), após a leitura, devem ser aplicadas estratégias que servirão de avaliação da leitura e verificação da compreensão do texto, o que implica, ao nosso ver, refletir também sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta que apresentamos converge com uma avaliação formativa no sentido de que o trabalho foi elaborado propondo novos modos de ensinar o aluno a ler, atento a questões que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem, como as estratégias de mediação, por meio das pistas de contextualização e das estratégias de leitura. Nesse contexto, “uma avaliação somente é formativa se desemboca de uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (Perrenoud, 1999, p. 148).

Quando a avaliação é formativa, ela não apenas observa o desempenho do aluno, mas também orienta o/a professor/a sobre como adaptar sua abordagem pedagógica para atender às necessidades específicas dos alunos. Portanto, a avaliação formativa está intrinsecamente ligada à regulação e melhoria contínua do processo educacional.

Com essa finalidade, elaboramos a seguinte sugestão que ajudará a direcionar essa etapa do trabalho de mediação pedagógica em sala de aula, sequenciada pela leitura compartilhada. A sugestão é que as perguntas formuladas sejam discutidas em grupos e depois socializadas oralmente com a turma.

Avaliação

A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e desempenha um papel significativo nos métodos educacionais. No entanto, sua aplicação, muitas vezes, se restringe a aspectos quantitativos, priorizando notas, constituindo-se como instrumento pouco utilizado para refletir sobre o processo de ensino e a aprendizagem. Concordamos com a ideia de que “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (Libâneo, 1991, p.195). Por esse viés de pensamento, a avaliação deve ser usada não somente para identificar problemas no aprendizado, mas permitir ao professor ajustes em sua abordagem pedagógica, no sentido de contribuir com o progresso dos alunos.



Sugestões para direcionar o trabalho de mediação do/a professor/a no momento da avaliação após a leitura da charge.

É viável que os alunos sejam informados que realizarão uma atividade. Eles devem receber o material impresso com as perguntas para que sejam discutidas em grupo, e em seguida socializadas com a turma, sob a mediação da professora ou do professor.

Sugestões de questionamentos que ajudarão a direcionar o trabalho do/a professor/a em sala de aula para a mediação após a leitura

1. Quais elementos visuais - personagens, objetos, cenários - você percebe na charge?
2. Como os personagens estão representados visualmente? Qual é a expressão facial deles?
3. Como os assuntos da charge dialogam com acontecimentos externos ou discursos sociais?
4. Que elementos na charge são utilizados para transmitir humor ou crítica social?
5. Como a charge se relaciona com a notícia original sobre a criança síria?
6. A quem você imagina que esta charge se dirige? Qual é o público alvo a quem se destina?

Possíveis respostas para auxiliar a mediação docente

1. A imagem apresenta uma composição visual que destaca personagens e ambientes distintos. A figura realista de uma menina síria, conforme retratada em jornais, contrasta com figuras caricatas representando o consumidor brasileiro em situações cotidianas, como diante do caixa do supermercado, do frentista em posto de combustível e do carteiro. Elementos específicos, como uma máquina de cartão, um carrinho de compras, uma bomba de combustível e uma correspondência marcada como "conta de luz", são enfatizados na imagem, indicando os diferentes cenários, como o supermercado, o posto de combustível e a residência, lugar onde chegam as correspondências.
2. A menina síria ao ser retratada de forma realista, reflete uma expressão de medo e perplexidade causado por ter confundido a câmera fotográfica com uma arma. Os consumidores brasileiros representados de maneira caricata, apresentam características exageradas para enfatizar o humor. Suas expressões faciais denotam surpresa, perplexidade diante das situações cotidianas que simulam um assalto. Os personagens que representam o caixa do supermercado, o frentista do posto de combustível e o carteiro também apresentam expressões faciais que denotam surpresa ao se depararem com a atitude dos consumidores.

3. Ao utilizar a figura que representa a menina síria traz uma referência a notícias internacionais sobre conflitos em regiões como a Síria. Isso dialoga com discursos sobre crises humanitárias e situação de crianças em zonas de conflito. A representação caricata dos consumidores reflete a preocupação com a crise econômica, destacando a reação exagerada e humorística dos consumidores brasileiros diante dos altos preços. Isso pode dialogar com discussões sobre a inflação e o custo de vida.
4. As expressões faciais denotam surpresa e perplexidade e as poses dos personagens, que se encontram em posição de rendição, contribuem para a transmissão do humor e da crítica social, refletindo a reação exagerada diante das situações representadas.
5. A charge transfere o contexto original da notícia sobre a criança síria para a realidade brasileira, utilizando a reação da criança frente a uma câmera fotográfica confundida com uma arma. Este é o ponto de partida para uma reflexão humorística e crítica sobre os desafios enfrentados pelos consumidores brasileiros, especialmente relacionados aos preços elevados, consequência também da guerra. Enquanto a notícia original provocou compaixão e reflexão sobre as condições em áreas de conflito, a charge traz uma crítica ao abordar a situação econômica, destacando as reações exageradas dos consumidores de forma humorística e provocativa.
6. O público-alvo da charge é a população brasileira em geral, especialmente, aqueles que vivenciam e enfrentam os desafios econômicos relacionados aos preços elevados. A charge utiliza o humor e a crítica para satirizar o aumento expressivo nos valores de produtos e serviços, buscando gerar reflexão nos leitores.

Em convergência com a avaliação formativa, apresentamos uma outra sugestão para a reflexão sobre o conhecimento após a leitura: a organização de uma roda de conversa com os alunos. Nesse contexto, sugerimos que o/a professor/a, organize a estrutura de participação dos alunos, estabelecendo regras básicas, como respeitar o turno de fala, ouvir atentamente os colegas e contribuir para a reflexão após a leitura da crônica.

Sugerimos que, para dinamizar o momento, os alunos fiquem organizados em um círculo. As perguntas devem ser impressas e colocadas dentro de uma caixinha. Cada aluno retira uma pergunta e responde. Assim, todos participam e a atividade será finalizada quando as perguntas forem respondidas por todos com a mediação do professor.



Sugestões de questionamentos para direcionar a interação na Roda de Conversa após a leitura da charge.

01. Sobre charge, o que eu já sabia antes da oficina e o que eu aprendi com essas aulas de leitura?
02. As atividades de leitura dos textos contribuíram para o meu desenvolvimento como leitor(a)? De que forma?
03. Como eu aplicaria o que aprendi, durante essas aulas, em outras situações de leitura ou em minha vida cotidiana?

Para finalizar a conversa, o/a professor/a pode sintetizar, na interação com os alunos, os principais pontos discutidos, as aprendizagens e as conclusões alcançadas durante a atividade. Isso conduz os alunos a revisarem as ideias apresentadas, a compreenderem e a perceberem a relevância do que foi discutido.

Planejar a mediação em leitura significa fazer a escolha cuidadosa do texto a ser trabalhado e de forma sistemática, considerar estratégias de mediação e de leitura. Aqui, trazemos a proposta de estratégia de mediação por meio das pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas.

Para planejar o evento de leitura com vistas à formação de um leitor proficiente, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) enfatiza o desenvolvimento de habilidades que incluem a capacidade de fazer previsões sobre o conteúdo do texto, formular e responder perguntas relacionadas ao texto, extrair ideias centrais, identificar novos conteúdos e dados, conectar a leitura com a realidade social e pessoal, compreender aspectos subjacentes do texto, fazer inferências com base em pistas, resumir informações e dialogar eficientemente com outros textos. Para tanto, são mobilizadas estratégias de leitura e estratégias de mediação.



Ao encerrarmos as atividades propostas por este Guia de Orientações Pedagógicas, expressamos nosso sincero desejo de que você, professor, e você, professora, tenham conseguido despertar o interesse e o envolvimento dos seus alunos utilizando as estratégias de mediação e as estratégias de leitura apresentadas, a partir do trabalho com os gêneros textuais crônica e charge, nas aulas dedicadas à leitura e interpretação textual, como sugere este material.

A partir desta proposta, sugerimos que outros eventos de leitura sejam elaborados abordando gêneros textuais diversos, com vistas a realizar uma mediação eficaz e promover nos alunos a participação efetiva durante a realização de leitura, apontando o desenvolvimento de habilidades necessárias para se tornar um leitor autônomo e plural, capaz de ler qualquer texto e assim, possa despertar também o gosto pela leitura.

Desejo muito sucesso em sua jornada pedagógica.

A autora

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. (1982) Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: coleção magistério 2º grau. Série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. Interação e mediação: estratégias do trabalho pedagógico com a leitura. In: CASTRO, Onireves Monteiro de; SILVA, Jorgevaldo de Souza; LIMA ARRAIS, Maria Nazareth de. **Perspectivas para o ensino de língua portuguesa e literatura no ensino fundamental II**. Campina Grande: EDUFPG, 2015.

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

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.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

NOGUEIRA, Ruthlana Dutra. **Mediação e leitura: uma análise do processo de mediação docente e da participação discente no 8º ano do ensino fundamental**. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/23784> Acesso em: 03 nov. 2023.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15> Acesso em: 02 nov. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. [Tradução: Patrícia Chittoni Ramos] Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. LAEL/PUCSP, 2004. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1550458&key=1f4fb3c1553ab32346e28dba83b885af>. Acesso: 13 set. 2022.

SILVA, Karine Tiepo da; CRESTANI, Luciana Maria; GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelin Simões. **Ensino de leitura**: estratégias mobilizadas na compreensão de charges. v. 8 n. 38 (2021): *Discurso e Alteridade III*. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4014> Acesso em: 02 jan. 2024.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araujo de. **O que pode o leitor?** *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v.6, n.2, jul/dez.2015(ISSN2179-3948-online). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2736>. Acesso em 15 set. 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

QUEM É A AUTORA...



Maria do Ó Felix Pereira

Possui Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus de Cajazeiras PB (2011), Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes – RJ (2017).

É professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Escola Estadual Arruda Câmara, desde o ano de 2012. É mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG / Centro de Formação de Professores - CFP. Linha de pesquisa: *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*.

Contato: doo.lettras@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSOS DE MEDIAÇÃO EM EVENTOS DE LEITURA NO 9º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: MARIA DO O FELIX PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61899622.6.0000.5182

Instituição Proponente: UFCG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.607.897

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se propõe a investigar a partir da Teoria da Sociolinguística Interacionista, como ocorrem "os processos de mediação em eventos de leitura, na sala de 9º ano de Ensino Fundamental, a fim de elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, de uma escola pública estadual situada no município de Pombal-Paraíba."

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Analisar como ocorrem os processos de mediação em eventos de leitura na sala de aula de 9º Ano do Ensino Fundamental, a fim de elaborar uma proposta de intervenção que contribua para o desenvolvimento da competência leitora.

ESPECÍFICOS

- Articular conceitos da Sociolinguística Interacionista Escolar no que respeita às pistas de contextualização implicados aos processos de mediação de leitura na sala de aula;
- Identificar e descrever as pistas de contextualização que emergem nos eventos de leitura observados;

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.607.897

- Verificar se os processos de mediação nos eventos de leitura em sala de aula são relevantes para o desenvolvimento da formação leitora do aluno;
- Elaborar um Guia de Orientações Pedagógicas em Leitura para docentes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora explicita que a "pesquisa não oferece procedimentos que ponham em risco a integridade física e/ou psicológica dos colaboradores" Todavia, ela expõe que pode oferecer os seguintes riscos mínimos como: "constrangimento dos colaboradores ao serem observados e suas falas gravadas" No entanto, para minimizar esses riscos, os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (aluno), o que segundo ela: "garantirá aos mesmos o direito de, em qualquer momento, desistir de sua participação sem quaisquer prejuízos ou constrangimentos. O sigilo da identidade dos colaboradores será mantido, uma vez que, caso seja necessário, serão

referidos por uma codificação a ser elaborada a posteriori. Desse modo, a participação será esclarecida e voluntária".

Benefícios:

Como benefícios, informa que "reflexão crítica acerca dos processos de mediação em eventos de leitura, na sala de aula de Língua Portuguesa, bem como contribuições por meio de orientações com estratégias facilitadoras para a formação leitora, destinada a professores, o que corrobora com a atuação docente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de caráter etnográfico escolar, de abordagem qualitativa; muito pertinente, pois investiga como se dão os processos de mediação em eventos de leitura, com foco no Ensino Fundamental, mais especificamente no 9º ano.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.607.897

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Folha de Rosto
- Instrumento de coleta de dados

Recomendações:

Uma releitura do projeto é sempre recomendada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado às normas da Resolução 466/12.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1991480.pdf	21/08/2022 00:14:33		Aceito
Outros	TCLE_pai_ou_responsavel.pdf	21/08/2022 00:12:05	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
Outros	Termo_assentimento_menor.pdf	20/08/2022 23:33:07	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	20/08/2022 23:32:23	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TCLE.pdf	20/08/2022 23:17:44	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	02/08/2022 08:20:02	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/08/2022 08:13:26	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
Outros	Ficha_de_sistematizacao_dos_dados.pdf	01/08/2022 22:50:51	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José CEP: 58.107-670

UF: PB Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.607.667

Outros	Termo_de_anuencia.pdf	01/08/2022 21:59:11	MARIA DO O FELIX PEREIRA	Aceito
--------	-----------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 26 de Agosto de 2022

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br