

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – ESTUDOS DA LINGUAGEM**

IRENE DE MARCO FERREIRA

**UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA BÁSICA**

**RIO GRANDE
2021**

IRENE DE MARCO FERREIRA

**UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Cassol Tagliani

RIO GRANDE
2021

Ficha Catalográfica

F383a Ferreira, Irene de Marco.

Uma análise da compreensão docente sobre o processo de ensino da Leitura na Escola Básica / Irene de Marco Ferreira. – 2021.
104 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2021.

Orientadora: Dra. Dulce Cassol Tagliani.

1. Ensino 2. Leitura 3. Consciência Teórica 4. Compreensão Docente I. Tagliani, Dulce Cassol II. Título.

CDU 37:028

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 08/2021

No dia vinte e três de julho de dois mil e vinte e um, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda IRENE DE MARCO FERREIRA, intitulada "**ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA BÁSICA**". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Dulce Cassol Tagliani (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Sabatha Catoia Dias (FURG) e Rosane Garcia Silva (UFAC). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, o presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata. Atendendo à Deliberação nº 025/2020 do COEPEA, que dispõe sobre Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de pós-graduação Stricto Sensu durante o período emergencial devido à pandemia da COVID-19, o presidente da comissão examinadora assinará a ata, substituindo as assinaturas dos demais membros da banca. Este documento possui chave de autenticidade gerada pelo sistema FURG, podendo ser verificada em <https://www.furg.br/consultardocumentos>.

Dulce Tagliani

Profa. Dra. Dulce Cassol Tagliani (Orientadora - FURG)

Profa. Dra. Sabatha Catoia Dias (FURG)

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva (UFAC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir ser e estar aqui, agora.

Aos meus pais (in memoriam). A minha mãe, por ter me ensinado a ser arrojada. Ao meu pai, por sempre ter dito: “pelo estudo dos meus filhos, eu tiro até a roupa do meu corpo” e por ter feito.

Aos meus filhos e netos, por serem razão e emoção da e na minha vida e por admirarem as minhas “loucuras”.

A minha orientadora, Profa. Dra. Dulce Cassol Tagliani, por ter me acolhido na estrada e me encaminhado por um novo caminho com competência, respeito, estímulo e paciência.

Às professoras que aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, Profa. Dra. Rosane Garcia Silva (UFAC) e Profa. Dra. Sabatha Catoia Dias (FURG).

A FURG, pelo ensino público, gratuito e de qualidade e por todos professores, colegas e funcionários com que me propiciou conviver.

A minha colega Livia, por ter sido amiga colega, parceria, incentivo e apoio, durante todo o processo.

Às professoras que colaboraram com a pesquisa, por se constituírem elementos fundamentais deste trabalho.

A todos, agradeço imensamente!

*Não deves acreditar nas respostas. As respostas
são muitas e a tua pergunta é insubstituível.*

Mário Quintana (1979, p. 35)

RESUMO

O estudo que resulta nesta dissertação aborda questões relativas ao papel do professor no ensino de leitura no contexto escolar. Tem como objetivo principal analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula e quais os efeitos disso para o desenvolvimento pessoal e social de seus alunos. O estudo fundamenta-se em uma perspectiva interacionista da linguagem (BAKHTIN, 2011, 2014; VYGOTSKY, 1991, 2008), nas concepções de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) e de modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), bem como nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida mediante a colaboração de seis professoras que atuam com o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental do município de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados através de questionário, encaminhado e devolvido por meio digital. A análise do *corpus* foi desenvolvida em etapas, segundo quatro categorias estabelecidas com base em Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2008), correspondentes a: bases teóricas citadas, materiais utilizados, práticas efetivas e expectativas das professoras. Como encerramento do processo, as análises das diferentes categorias foram correlacionadas. Os resultados apontam que apenas um terço das informantes demonstram atuar segundo embasamento teórico consciente e consistente, alinhado à perspectiva interacionista, que favorece o desenvolvimento da capacidade leitora e discursiva dos alunos. Também é possível depreender que isso acontece com as professoras que possuem formação inicial e continuada mais recentes. Por outro lado, percebe-se que a experiência efetiva com o ensino de língua portuguesa também tem grande reflexo no desenvolvimento de práticas de leitura significativas capazes de corroborar a formação de leitores cidadãos.

Palavras-chave: Ensino; Leitura; Consciência teórica; Compreensão docente.

ABSTRACT

The study that results in this dissertation addresses issues related to the teacher's role in teaching reading in the school context. Its main objective is to analyze the teachers' theoretical consciousness and understanding about classroom reading practices and the effects of this on the personal and social development of their students. The study is based on an interactionist perspective of language (BAKHTIN, 2011, 2014; VYGOTSKY, 1991, 2008), on the conceptions of discourse genres (BAKHTIN, 2016) and of ideological literacy model (STREET, 2014), as well on the guidelines of the National Curriculum Parameters (1998) and the Common National Curriculum Base (2017). This research, of a qualitative nature, was developed through the collaboration of six Portuguese language teachers who act in the final years of elementary school in the city of Rio Grande, state of Rio Grande do Sul. Data were collected through a questionnaire, forwarded and returned digitally. The corpus analysis was developed in stages, according to four categories established based on Bogdan and Biklen (1994) and Gil (2008), corresponding to: theoretical bases mentioned, materials used, effective practices and teachers' expectations. At the end of the process, the different categories' analyzes were correlated. The results show that only a third of the informants demonstrate that they act according to a conscious and consistent theoretical foundation, in line with the interactionist perspective, which favors the students' development of reading and discursive capacities. It was also possible to infer that this happens with teachers who have more recent initial and continuing education. On the other hand, it was possible to notice that the effective experience with teaching the Portuguese language also has a great impact on the development of significant reading practices capable of supporting the formation of citizen readers.

Keywords: Teaching; Reading; Theoretical awareness; Teacher understanding.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMA:

Diagrama 1 - Aspectos envolvidos para elaboração de currículos no Ensino Fundamental 33

QUADROS:

Quadro 1 - Características do modelo autônomo de letramento	39
Quadro 2 - Tipos de discurso.....	47
Quadro 3 - Sujeitos colaboradores.....	59
Quadro 4 - Questões elaboradas para constituição do <i>corpus</i>	61
Quadro 5 - Categorias de análise	64
Quadro 6 - Resumo das informações analisadas na categoria Base Teórica.....	65
Quadro 7 - Materiais e/ou gêneros citados	71
Quadro 8 - Ações referidas pelas informantes.....	78
Quadro 9 - Informações referentes à categoria Expectativas	87

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DP	Discurso pedagógico
EF	Ensino Fundamental
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
INAF	Indicador de alfabetismo funcional
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
R	Referente do discurso (objeto de estudo)
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UFAC	Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A Linguagem na Perspectiva Interacionista	16
2.2 Concepções de Leitura	22
2.2.1 Perspectiva Sociocognitivista	23
2.2.2 Perspectiva Sociointeracionista	24
2.2.3 Perspectiva Enunciativo-discursiva de Bakhtin	26
2.3 A Leitura nos Documentos Oficiais	27
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais	28
2.3.2 A Base Nacional Comum Curricular	34
2.4 Leitura na Escola: Teoria e Prática	37
2.4.1 Letramento	38
2.4.2 Gêneros do discurso/textuais	41
3 O PAPEL DO PROFESSOR	45
3.1 Semeadura e Desenvolvimento do Gosto pela Leitura	49
3.2 Favorecimento do Protagonismo do Aluno	50
3.3 Desenvolvimento de Capacidades e Competências	51
4 METODOLOGIA	55
4.1 Métodos e Estratégias de Pesquisa	55
4.2 Constituição da Comunidade de Pesquisa	57
4.3 Métodos e Instrumento de Coleta de Dados	59
4.4 Métodos de Análise de Dados	62
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
5.1 Quanto à categoria “Base Teórica”	65
5.2 Quanto à categoria “Materiais”	70
5.3 Quanto à categoria “Práticas”	77
5.4 Quanto à categoria “Expectativas”	86
6 CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO	101
ANEXO – TCLE	103

1 INTRODUÇÃO

Muito antes de me interessar pelo estudo de Letras, eu já me questionava sobre as diferentes relações que pessoas do meu convívio social estabeleciam com a leitura. Sua paixão ou aversão, suas dificuldades, seu nível de aprofundamento eram os aspectos que me despertavam atenção. Eu, sem saber teorizar, já percebia que não “saber ler” era um entrave para progressão social; que pessoas de mesma escolaridade poderiam ter capacidades de compreensão bem diferentes; que dificuldades de interpretação poderiam levar a erros comprometedores no desempenho, por exemplo, das atividades profissionais; que pessoas com semelhantes vivências e oportunidades de aprendizado não, necessariamente, estabeleciam semelhantes relações com a leitura; que leitores habituais transitavam com facilidade e brilho nos mais variados ambientes sociais, entre outras coisas. Contudo, essas percepções não foram a motivação para buscar a graduação em Letras Português e Inglês. Foi o interesse na língua estrangeira que me levou, aos 58 anos de idade, a buscar essa área de conhecimento diametralmente oposta à da engenharia, minha primeira formação. Com o passar do tempo, no entanto, o desenvolvimento dos estudos pertinentes ao curso foram me atraindo mais e mais para a área do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Foi então que vi ressoarem e se ampliarem os antigos questionamentos sobre a leitura e suas implicações na vida social das pessoas. Está, assim, posto o caminho que me levou a abordar a leitura, seja como tema principal ou como coadjuvante essencial de qualquer temática, na maioria dos trabalhos que desenvolvi em atendimento às exigências não somente da graduação em Letras como também do curso de pós-graduação em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, concluídos na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), respectivamente, em 2016 e 2018.

Com o Mestrado em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Letras da FURG não foi diferente. Meu próprio desenvolvimento decorrente do desafio de ler, compreender e me posicionar sobre textos teóricos cada vez mais diversos e aprofundados fizeram com que o tema leitura me atraísse cada vez mais. Somaram-se a isso questionamentos e reflexões sobre as possibilidades e responsabilidades do ensino escolar em atuar a favor da formação de leitores habituais e proficientes de maneira que, nesse sentido, constituí minha proposta de pesquisa que uma vez desenvolvida culminou nesta dissertação.

Atividades de leitura, obviamente, remontam à época do surgimento da escrita. Desde então, os meios, as formas e os objetivos da leitura se transformaram e se ampliaram

enormemente. No mundo atual, a leitura permeia o dia a dia de tal maneira que se constitui como uma atividade indispensável à vivência humana plena.

A antropóloga Michèle Petit, em sua obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, destaca a importância dessa atividade por facultar o acesso ao saber, por ser relevante nos processos de construção da individualidade e de aceitação da diversidade e por favorecer vínculos e mobilidade sociais, bem como o exercício ativo da cidadania. Ao ler, diz a autora, “experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mais íntima, e a humanidade compartilhada.” (PETIT, 2009, p. 94).

A capacidade de ler, no entanto, não é natural, precisa ser ensinada e a escola é, por excelência, a instituição responsável pelo ensino. Embora essa afirmação remeta, primeiramente à leitura como decodificação do código linguístico, a responsabilidade dessa instituição inicia, bem antes, na etapa da educação infantil, com as histórias contadas e contato com livros, e persiste por todo o percurso de ensino com o desenvolvimento de capacidades e competência leitora.

Alberto Mangel (1997) apresenta a seus leitores, além do que aponta o próprio título da obra – *Uma história da leitura* – entremeada de sua própria vivência como leitor, reflexões sobre os aspectos individuais e sociais dessa atividade. O trabalho envolve extensa pesquisa em textos escritos e imagéticos, estes apresentados na obra, e reflete um leitor/autor bastante crítico. Sobre o aprendizado da leitura, diz ele:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias do conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso (MANGEL, 1997, p. 85).

Ao pensar em práticas escolares, destaco a relevância da leitura, por todos os aspectos já evidenciados e por se constituir como atividade basilar a qualquer área do conhecimento, e dirijo meu foco ao ensino de língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Assim, percorro dois documentos, respectivamente orientador e normativo, que se configuram como organizadores do ensino no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCN, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e a BNCC preveem o texto, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo, como o centro das práticas de linguagem. Ambos os documentos assumem a língua como produto das manifestações

humanas e orientam, para as aulas de língua materna, atividades de análise e reflexão da língua com destaque à sua funcionalidade e construção de sentidos.

Ainda, os PCN definem como um dos objetivos principais do ensino de língua portuguesa o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos com vistas ao pleno exercício da cidadania. Por sua vez, a BNCC enfatiza que sua fundamentação pedagógica tem foco no desenvolvimento de competências e assume a definição de competência como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Em que pesem as orientações dos PCN, vigentes há quase duas décadas e confirmadas na BNCC, a escola parece não ter atingido esses objetivos de maneira satisfatória. Conforme Rojo (2004, p.1), em *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*, texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004, “a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler”. A pesquisadora afirma que ler

é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2).

Ler é um processo de construção de sentidos que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, interacionais e discursivos. Particularmente, defendo a ideia de que a capacitação do professor de língua materna como um mediador das atividades de leitura exige dele próprio o conhecimento teórico desses aspectos, a fim de embasar atividades, estratégias e procedimentos coerentes e significativos que possam levar os alunos a desenvolver sua capacidade de construir, a partir de uma leitura, sentidos possíveis em níveis crescentes de aprofundamento. É nesse sentido que pressuponho a significância do meu trabalho.

Ressalto, leitura é uma atividade complexa por envolver diversos procedimentos e capacidades. Isso, provavelmente, justifique a ocorrência desse tema em trabalhos que abordam variadas perspectivas teóricas. No entanto, considerando que uma análise a partir de vozes que representam a percepção de professores sobre suas práticas de ensino sempre será uma nova e singular enunciação e, dada a relevância da leitura para a construção de sujeitos cidadãos, especialmente na etapa correspondente ao ensino fundamental, é para essa etapa que dirijo o meu olhar, de maneira que esta pesquisa busca responder a seguinte questão: **Quais os**

efeitos de um embasamento teórico claro e consistente para a atuação do professor mediador das atividades de leitura nas aulas de língua materna do ensino fundamental?

Para responder a essa questão, proponho analisar enunciações, respostas oferecidas a um questionário aberto, de seis participantes voluntários, que atuam como professores de língua materna no ensino fundamental, a respeito de suas concepções teóricas e suas práticas como mediadores de atividades de leitura no ambiente escolar. Considerando a necessidade de embasamento teórico como aporte à pesquisa que aqui é lançada, parto de uma visão interacionista da linguagem para investigar o fenômeno da leitura.

Estimulada pelo contraste entre a relevância da leitura no processo educacional e os dados fornecidos pelo relatório Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) em 2018, que aponta, por exemplo, como analfabetos funcionais 39% daqueles que chegaram aos anos finais do Ensino Fundamental, minha hipótese é a de que professores, especialmente os de língua materna, possam estar desenvolvendo suas aulas sem aporte teórico adequado às práticas, de maneira que analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula com intuito de oferecer uma possível contribuição para o ensino dessas práticas na escola básica é o objetivo principal deste trabalho.

Dessa forma, os objetivos específicos, nesta empreitada, constituem-se em: (i) analisar as informações que as professoras fornecem, ou não, a respeito da(s) linha(s) teórica(s) que orientam sua atuação docente no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa no ambiente escolar; (ii) investigar quais os materiais e/ou gêneros que essas informantes utilizam para o preparo de suas aulas e nas práticas efetivas desenvolvidas; (iii) analisar o relato dessas profissionais a respeito do desenvolvimento das práticas de leitura nas aulas que ministram; (iv) discutir quais expectativas as professoras têm em relação ao desempenho leitor de seus alunos; (v) correlacionar os passos de análise referidos com vistas a corroborar o objetivo principal desta pesquisa.

Penso que este trabalho, que se pretende como possibilidade de reflexão dirigida a professores em formação ou em atuação como mediadores do ensino de língua materna nas escolas brasileiras, pode contribuir com a constituição de sujeitos-professores e, por consequência, sujeitos-alunos capazes de atuar no mundo, de forma crítica, como agentes de transformação social.

Para cumprir com os objetivos propostos, já destacados, organizei esta dissertação em seis capítulos: o primeiro, este, de caráter introdutório, os dois seguintes de caráter teórico; o quarto, metodológico; o quinto, analítico e o sexto, conclusivo.

No segundo capítulo, primeiramente, trago pressupostos que suportam a visão interacionista da linguagem e, para isso, tomo, como linha orientadora, a teoria filosófico-discursiva de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2014, 2016) com sua concepção dialógica da linguagem e, como apoio, outros teóricos tais como Vygotsky (2008), Koch (2007a), Benveniste (1988) e Faraco (2005). A seguir, considero a diversidade de concepções de leitura e apresento, para esse tema, a compreensão de três diferentes linhas teóricas de base interacionista. Na sequência, faço um percurso pelos PCN e pela BNCC destacando aspectos relevantes quanto às orientações sobre o ensino de língua portuguesa com foco nas práticas de leitura. Por fim, apresento considerações sobre práticas de leitura no ambiente escolar e destaco os conceitos de “letramento” (STREET, 2014) e “gêneros do discurso/textuais” (BAKHTIN, 2016; MACHADO, 2005), os quais julgo indispensáveis nesse contexto.

O terceiro capítulo, que versa sobre o papel do professor nas práticas escolares de leitura, tem ainda forte caráter teórico já que se constrói fundamentado em estudiosos pesquisadores do assunto (KLEIMAN, 2007b; ORLANDI, 1996; GUEDES, 2006; CERUTTI-RIZZATTI, 2012, entre outros). No entanto, há nesse capítulo um posicionamento pessoal de pesquisadora perante às questões levantadas por esses teóricos, de maneira que, em determinado momento do desenvolvimento da empreitada, passo a organizá-lo segundo o meu ponto de vista daquilo que seria o papel do professor no que tange ao ensino de leitura.

No quarto capítulo, descrevo detalhadamente os caminhos metodológicos de constituição do corpus analítico, considerando o contexto de desenvolvimento do trabalho, e apresento as categorias de análise.

No quinto capítulo, apresento as análises efetuadas, que visam compreender qual o entendimento dos professores entrevistados a respeito de suas convicções teóricas e de suas práticas docentes relativas ao ensino de leitura.

No sexto capítulo, apresento, resumidamente os resultados encontrados na pesquisa desenvolvida e, assim, encerro meu enunciado colocando-o à espera de outros que a ele possam se enlaçar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento as bases teóricas que fundamentam a pesquisa desenvolvida. Para isso, estruturo-o em quatro seções. Na primeira (2.1), apresento como a linguagem é compreendida segundo a perspectiva interacionista. Tomo como eixo orientador os pressupostos bakhtinianos e agrego considerações de outros teóricos que enfatizam a dimensão social da linguagem. Na segunda seção (2.2), faço uma apresentação sobre concepções de leitura que orientaram (ou ainda orientam?) as práticas de ensino e da concepção de base interacionista que embasa as orientações curriculares mais recentes. Dentro desta atual perspectiva, destaco como a leitura é concebida em três diferentes linhas teóricas: Sociocognitivista (2.2.1), Sociointeracionista (2.2.2) e Enunciativo-discursiva de Bakhtin (2.2.3). A terceira seção (2.3) diz respeito ao que dizem documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa na escola básica brasileira. Focalizo, especialmente, as práticas de leitura para os anos finais do EF e apresento aspectos mais relevantes evidenciados nos PCN (2.3.1) e na BNCC (2.3.2). Por fim, na quarta seção (2.4) trago dois conceitos que entendo como produtivos à reflexão sobre práticas de linguagem no ambiente escolar: Letramento (2.4.1) e Gêneros do discurso (2. 4.2).

2.1 A Linguagem na Perspectiva Interacionista

Primeiramente, considero imprescindível ressaltar que assumo uma concepção interacionista (dialógica) de linguagem e que me filio à teoria filosófico-discursiva de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2011, 2014, 2016), a qual norteará esta pesquisa, já que encontro no conceito de compreensão ativa, cunhado por esse teórico, e em suas considerações ideológicas a base fundamental para o exercício da cidadania. Saliento, entretanto, que outros autores envolvidos neste trabalho auxiliarão na construção da concepção interacionista da linguagem e suas implicações na análise proposta.

Os estudos de Bakhtin e seu círculo surgem em oposição a duas correntes do pensamento linguístico: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato. Essa oposição se baseia nas negações de que a língua possa ser entendida como, na primeira, um ato psicofisiológico ou, na segunda, um sistema abstrato de formas linguísticas. De forma sucinta, no Objetivismo Abstrato, a língua é entendida como um fenômeno social, sistema estável transmitido de geração a geração, que desconsidera a criação individual (fala), a história e os fatores ideológicos. Por outro lado, no Subjetivismo Idealista, a língua é entendida como um

processo criativo contínuo que se materializa nos atos individuais da fala e, portanto, sujeita às leis da psicologia individual.

Bakhtin (2014, p. 128) entende que a língua como sistema estável é apenas uma abstração científica. Para ele, a língua, inseparável do fluxo da comunicação, é um fenômeno da interação social cuja evolução ininterrupta obedece essencialmente a leis sociológicas. Dessa forma, o filósofo afirma que “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (grifos do autor). Assim, Bakhtin e seu Círculo desenvolveram ideias inovadoras, ainda hoje relevantes, a respeito da linguagem que entendem como mediação simbólica, verbal e não verbal, que institui relações sociais entre sujeitos situados historicamente.

Vygotsky (2008, p. 63), refletindo sobre a relação entre pensamento e fala, argumenta que a linguagem, meio pelo qual o homem atua no mundo, sobre o mundo e sobre seu próprio desenvolvimento, tem caráter sócio-histórico. Para o psicólogo, “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala”.

Nesse sentido, destaca a relevância das dimensões social e cultural da linguagem para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo (funções psicológicas superiores) do ser humano. Com foco nas implicações educacionais de seus estudos, Vygotsky (1991, p. 55-58) dedica-se a analisar a interação entre capacidade de aprendizado e processo de desenvolvimento em crianças em idade escolar, a partir do que apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definido a partir de dois níveis de conhecimento, o Real e o Potencial, apresentados como:

- a) desenvolvimento Real: problemas que a criança consegue resolver por si mesma, sem auxílio de outras pessoas. Uma noção de caráter retrospectivo que considera, pois, nas palavras do autor, “funções já amadurecidas”;
- b) desenvolvimento Potencial: problemas que a criança consegue resolver com orientação de adulto ou parceiro mais capaz.

Assim, para Vigotsky, ZDP é compreendida como a distância entre esses níveis de conhecimento e se constitui como uma noção de caráter prospectivo que considera, nas palavras do autor, “funções em processo de maturação”. Afirma o autor:

a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VYGOTSKY, 1991, p. 57-58).

A proposta de Vygotsky é que o ensino escolar, em especial da leitura e escrita, se embasa na noção da ZDP tendo, portanto, um olhar prospectivo que vise ao desenvolvimento potencial dos alunos favorecido pela sua interação com outras pessoas (colegas, professor, comunidade) em situações que envolvam real necessidade dos alunos com relação ao uso da língua.

Para Koch (2007a, p. 75), autora que se inscreve na Linguística Textual e também defende uma visão interacionista da linguagem, esta é entendida como uma “ação inter-individual e, portanto, social” por meio da qual “realizam-se, no interior de situações sociais, ações linguísticas que modificam tais situações, através da produção de enunciados dotados de sentido e organizados de acordo com a gramática de uma língua (ou variedade de língua)”.

Essa autora nos informa que “a visão da linguagem como ação intersubjetiva deriva de dois grandes polos: *Teoria da Enunciação* e *Teoria dos Atos de Fala*”, aponta Bakhtin como o precursor do primeiro polo e Benveniste como impulsionador da mesma linha teórica que tem como postulado básico o entendimento de que “as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado” (KOCH, 2007a, p. 11-12).

Benveniste (1988, p. 286), refletindo sobre a linguagem e sua função, apresenta a tão conhecida afirmação “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” e justifica a afirmativa pela propriedade exclusiva da linguagem de fundamentar a realidade. Dessa forma, o teórico, ao contrário do que previa a teoria saussuriana, inclui o homem na língua ao apresentar a noção de subjetividade.

Para ele, subjetividade é “a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’. [...] que se determina pelo *status* linguístico da ‘pessoa’”. O locutor só se define como *eu*, na instância do discurso, em contraste a um *tu* (alocutário). Essa condição é recíproca e constitutiva da categoria pessoa, assim *eu* se torna *tu* diante daquele que se diz *eu*. A polaridade das pessoas é a propriedade da linguagem, e só dela, que garante a possibilidade do processo de comunicação, possibilita a fundamentação linguística da subjetividade e, ao mesmo tempo, denota a intersubjetividade intrínseca da linguagem.

Bakhtin desenvolve uma filosofia da linguagem de fundamentação marxista, que aponta para a natureza social, semiótica e ideológica fundamental da linguagem e para a interação verbal como a realidade fundamental da língua. O filósofo esclarece que a interação a que se refere não se restringe ao sentido estrito do termo diálogo. Ele afirma que “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.” (BAKHTIN, 2014, p. 127). Essa compreensão mais ampliada de diálogo é chamada de dialogismo e diz respeito aos “diálogos” estabelecidos de forma dinâmica e permanente, interna e externamente, entre enunciados na comunicação humana. Englobam, por assim dizer, as relações entre sujeitos e entre enunciados. A noção de dialogismo subjaz a conceitos chave da teoria bakhtiniana, dos quais destaco **signo ideológico** (palavra¹), **locutor/interlocutor** (sujeito), **enunciado** (palavra²) e **compreensão ativa**. Sobre esses conceitos, trago breves considerações a seguir. Começo pela palavra.

Na obra supracitada, Bakhtin destaca a palavra, material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, como um signo social e, por isso, ideológico, Ao mesmo tempo, a palavra é apontada como signo neutro, capaz de servir a qualquer função ideológica e à expressão da interioridade.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2014, p. 36, grifos do autor).

Por sua natureza dialógica, na condição de fenômeno ideológico, a palavra está em evolução constante e reflete as mudanças e alterações sociais. Isso justifica, por exemplo, os diferentes sentidos encontrados para o signo ideológico **leitura**, em pesquisas de cunho histórico. Por outro lado, como afirma o filósofo russo, “a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2014, p.67). É nesse sentido que, ao questionar diferentes professores sobre o tema leitura, vejo a possibilidade de me deparar com diferentes enunciados que possam conduzir a reflexões pertinentes para corroborar o objetivo principal da pesquisa.

Conforme Bakhtin (2014, p. 117), portanto, a palavra tem significado relativo e só toma sentido na interação. Tem, pois, duas faces: “é determinada não apenas pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. Nesse sentido, “toda

¹ O termo, aqui, refere-se à unidade linguística.

² O termo, aqui, assume o sentido de enunciado e assim é utilizada em muitos outros pontos das obras do autor.

palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (grifos do autor).

Pode-se compreender, assim, que também na noção de sujeito³ subjaz a concepção de dialogismo, posto que é pela enunciação/interação que o ser se individualiza e, ao mesmo tempo, se estabelece como ser histórico e social. De outra forma, o homem se constitui ao interagir na e pela linguagem, não apenas na alteridade em relação a um interlocutor imediato, mas também em relação a outras vozes sociais. Nesse sentido, ao considerar a concepção de sujeito, pretendo, a partir das entrevistas, analisar como o professor constitui a si, e aos seus alunos, sob o ponto de vista ideológico, se agentes/pacientes, locutor/interlocutor, fonte de todo o saber/interactante no processo de ensino/aprendizagem etc., em conformidade com os pressupostos de uma teoria identificável ou segundo um agir instintivo sem uma teoria que lhe embasa a prática.

Conforme Bakhtin, a palavra, quando enunciada, agrega fatores extralinguísticos (situação, conhecimento e avaliação dos interlocutores) e se constitui como enunciado concreto. “O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos) e está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2011, p. 313). Nessa perspectiva, as palavras e as orações, por serem repetíveis, são vistas apenas como unidades da língua e os enunciados, sempre acontecimentos únicos, são as unidades reais da comunicação e é esse caráter de irrepetibilidade que lhe confere sentido.

Segundo Bakhtin, a linguagem é aberta porque a estrutura da enunciação não é fechada, ela se completa na interação entre enunciador e os outros, por isso tem caráter social, se constrói, como resposta a algo, na relação com outros discursos; é heterogênea porque abarca muitos pontos de vista e tem caráter dialógico pois tudo que se diz tem relação com algo que já foi dito. Dessa forma, o enunciado é visto como um elo na cadeia da comunicação humana. Para o filósofo russo, mesmo o enunciado monológico tem relação com algo que já foi ou que será dito.

[...]toda a enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal [...] uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida e é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária no momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante (BAKHTIN, 2014, p. 101).

³ Entende-se “sujeito” como aquele que enuncia, nas palavras de Bakhtin, o locutor.

Com relação à ideologia, Bakhtin entende que os valores individuais, na enunciação, tendem a se moldar a formas ideológicas determinadas pelo meio social, da mesma maneira que ocorre com as novas correntes da ideologia do cotidiano. A linguagem (infraestrutura), por assim dizer, molda-se às pressões sociopolíticas e econômicas (superestrutura). Como diz o filósofo,

as relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 2014, 43).

Segundo Faraco (2005, p. 219), “na interação, vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias [valores, pontos de vista]”. Dessa forma, não há enunciado neutro, ele é revestido de valores. Assim, tomados os enunciados dos professores entrevistados, procurarei identificar esses pontos de vista e em que medida eles se constroem firmemente segundo a teoria base que poderão ter mencionado ou se de alguma forma são contraditórios. Ainda, serão considerados os eventuais casos em que não houver menção específica a uma teoria base.

Conforme Bakhtin (2011), levando em conta os aspectos social e dialógico da linguagem, os enunciados se constituem e se organizam em *tipos relativamente estáveis* (gêneros do discurso), de acordo com o contexto social de interação, com os seus falantes e suas ideologias. Nessa perspectiva, a concepção de gênero leva sempre em conta o papel que ele desempenha na atividade humana, o que, por sua vez, implica considerar as condições de produção, circulação e recepção. Assim entendido, penso que seja possível, pelas respostas oferecidas pelos professores, que se tenha pistas se esses aspectos tão importantes são considerados não só nas escolhas de gêneros para as práticas escolares, mas também na maneira que o professor propõe e media essas práticas.

Se o objeto de leitura, nas práticas escolares, é basicamente o texto escrito tomado pelo seu pertencimento a determinado gênero discursivo, cabe destacar que, nas palavras do filósofo russo, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2014, p. 128). Por sua vez, a compreensão, nesse viés teórico, é altamente responsiva, não apenas porque o locutor/autor, ao produzir um enunciado espera a resposta ativa do outro, mas também porque ele próprio já

é um respondente que, no seu dizer, abarca outros enunciados. A respeito de compreensão, afirma Bakhtin:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. [...]A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro* (BAKHTIN, 2014, p. 136-137, grifos do autor).

Considerando o exposto, é possível entender leitura como um processo de interação entre autor/texto/leitor, que envolve, para além da compreensão do linguístico, o desvelamento de vozes e valores ideológicos materializados no texto/enunciado e a construção de sentidos como resultado da compreensão ativa, isto é, como uma forma de diálogo. Como afirma Bakhtin, “compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2014, p. 137, grifo do autor).

2.2 Concepções de Leitura

Concepções de leitura, no ambiente escolar, estão historicamente vinculadas às concepções de língua e linguagem que subjazem às propostas e aos propósitos do ensino de língua. Assim, com base em Soares (1998) e Kleiman (2004), se entendida a língua como expressão do pensamento, a leitura é vista como ato de decodificação de signos verbais cujo objetivo é captar o pensamento do autor. Por outro lado, se a língua é entendida como instrumento de comunicação (estrutura), leitura é assumida como reconhecimento do sentido literal das palavras e das estruturas gramaticais com objetivo de decifrar a mensagem que o texto carrega. Nesse sentido, essas duas concepções que focam, respectivamente, o autor e o texto, conferem ao leitor um papel passivo.

Já a proposta que assume língua na perspectiva interacionista, como orientam os documentos oficiais, que, atualmente, organizam o ensino no Brasil, não despreza as funções da língua de expressar pensamento e de comunicar, mais do que isso, amplia o espectro de visão compreendendo a língua em sua constituição sócio-histórica e ideológica, e a linguagem como forma de agir no mundo. Dessa maneira, leitura é, também, compreendida como uma atividade interativa que envolve autor-texto-leitor, porquanto este assume papel ativo no processo dialógico de construção de sentidos.

Leitura é uma atividade complexa por envolver diversos procedimentos e capacidades. Isso, provavelmente, justifique a ocorrência desse tema em trabalhos que abordam variadas perspectivas teóricas. Entretanto, sejam quais forem as orientações teóricas assumidas, muitos dos pressupostos de orientação sociocognitiva permanecem fundamentais à compreensão do processo de leitura, de maneira que é por essa linha teórica que inicio a apresentação, nos tópicos a seguir, de concepções de leitura em três linhas teóricas, as quais têm em comum o fato de considerarem a linguagem como interação social.

Cabe destacar, ainda, que todas essas concepções de leitura, que se orientam a partir da perspectiva interacionista, têm em comum o fato de pressupor que não há sentido absoluto para um texto lido, posto que assumir leitura como um processo de construção de sentidos, que têm o leitor como interactante protagonista, implica o fato de que diferentes leitores construirão diferentes sentidos pela mobilização de seus conhecimentos linguísticos, de mundo e interacionais. Ainda, a respeito dos sentidos, cabe destacar que um mesmo leitor poderá construir significados distintos para um mesmo texto tendo em vista que, além dos conhecimentos mobilizados, também as condições de produção da leitura e os propósitos da ação podem ser diferentes em cada evento.

2.2.1 Perspectiva Sociocognitivista

Para esta reflexão, considero Kleiman (2007a) na obra *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. A autora assume leitura como “um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2007a, p. 10).

Nessa obra, seu foco é dirigido aos aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto escrito. Kleiman entende que o conhecimento desses aspectos e das estratégias mobilizadas no ato da leitura podem subsidiar a mediação docente com vistas ao desenvolvimento do processo cognitivo de compreensão, de maneira que os apresenta como: o conhecimento prévio na leitura; os objetivos e expectativas da leitura; as estratégias de processamento do texto e o aspecto interacional da leitura.

O primeiro aspecto, conhecimento prévio na leitura, envolve conhecimento linguístico, textual e de mundo. O conhecimento linguístico possibilita o processamento do texto (agrupamento dos constituintes da frase) e a segmentação (agrupamento em frases). O segundo diz respeito à estrutura textual e/ou a intenção do autor no processo interativo marcada formalmente no texto, já o terceiro, que corresponde ao conhecimento adquirido:

enciclopédico e experiencial na sociedade, “determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto” (KLEIMAN, 2007a, p. 26). Durante a leitura, esses três tipos de conhecimento, que se encontram arquivados na memória profunda do leitor, devem ser ativados para a compreensão do texto.

Com relação ao segundo aspecto, Kleiman afirma que “o estabelecimento de objetivos da leitura e a formulação de hipóteses são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento”, as quais favorecem uma leitura mais profunda (KLEIMAN, 2007a, p.43).

No terceiro aspecto apresentado por Kleiman, é abordado o processo automático do leitor para interpretar marcas linguísticas que se constituem como categorias de significação e de interação pragmática, com destaque às marcas coesivas (nível da microestrutura) e à coerência temática (nível da macroestrutura). A autora salienta que esse “é um processo inferencial, de natureza inconsciente, sendo, então, considerado uma estratégia cognitiva da leitura” (KLEIMAN, 2007a, p. 50).

Como quarto e último aspecto, Kleiman destaca que, sendo a leitura uma atividade de interação entre leitor e autor, os procedimentos envolvidos não devem considerar apenas movimentos descendentes (do leitor para o texto) mas também ascendentes (do texto para o leitor) focalizando a “voz” do autor que é acessível pelas marcas formais no texto. São essas marcas, por exemplo de modalização e de operadores de articulação e organização textual, que interpretadas pelo leitor lhe permitirão compreender e contra argumentar criticamente.

2.2.2 Perspectiva Sociointeracionista

Vygotsky (2008, p. 189-190) apresenta um dos postulados mais significativos de suas reflexões, a afirmação de que “a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo [...] surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica”. A obra constitui-se um estudo detalhado sobre a relação entre pensamento e linguagem da qual trago aqui breves considerações pertinentes à compreensão de leitura sob a perspectiva sócio-histórica e cultural vygotskiana.

Para o estudioso, “para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras”, é preciso compreender o seu pensamento e a sua motivação. Isso decorre do fato de que fala e pensamento têm estruturas diferentes e, por isso, a transição deste para a fala (mesmo para o falante) não é uma coisa fácil e se torna ainda mais difícil quando a enunciação ocorre por texto escrito. Com relação a isto, o psicólogo afirma que “a

comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras [...]. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor” (VYGOTSKY, 2008, p. 176-177). Essas colocações vinculam-se à diferenciação que o estudioso do desenvolvimento intelectual humano faz (considerando Paulhan⁴) entre os conceitos de “significado” e “sentido”, essenciais à sua teoria. O estudioso afirma que, na fala interior (um plano que flutua entre a fala e o pensamento),

o sentido de uma palavra é a soma de todos eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas alterações do sentido. (VIGOTSKY, 2008, p. 181)

Significado surge como um construto social, relativamente estável que representa o signo palavra por sua significação mais geral, associado ao que é dicionarizado. Já o sentido constrói-se não apenas nas interações, mas também nas experiências individuais do sujeito. Dessa forma, embora moldado pelas forças culturais, revela-se como um aspecto da consciência.

Nessa perspectiva, leitura pode ser entendida não apenas como uma atividade interativa de reconstrução dos sentidos do texto/enunciado, como também de transformação e desenvolvimento pessoal, já que a interação social mediada pela linguagem possibilita para além do desenvolvimento cultural também o cognitivo.

Antunes (2009) afirma que defender a leitura, nessa perspectiva teórica, não diz respeito apenas ao fato de que ela representa a interlocução de autores e leitores, mas

sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que já trazem em seus repertórios experiências de outras escritas e outras leituras [...] porque envolve interação entre diversos tipos de conhecimento [...] que visa objetivos e propósitos interativos claros e diversificados (ANTUNES, 2009, p. 203).

A autora orienta-se por uma Linguística Textual que se preocupa, além dos aspectos linguísticos, também com os aspectos globais e construcionais do texto, cujo entendimento implica perceber estratégias, recursos, efeitos e regularidades decorrentes do uso da língua em situações reais de comunicação. Dessa forma, para a mesma autora, “compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico pois se trata de um evento comunicativo

⁴ Vygotsky cita o filósofo Paulhan, mas não se refere a uma obra específica.

em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (ANTUNES, 2010, p. 31).

No mesmo ramo teórico, Linguística Textual, Marcuschi (2008, p 228) afirma que “ler é um ato de produção de sentido que nunca é definido e completo”. Para o autor, a compreensão está ligada a esquemas cognitivos que se moldam e são ativados a partir da vivência sociocultural dos indivíduos. No entanto, o linguista entende que compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva executada individualmente, mas sim “uma atividade colaborativa que se dá entre autor-texto-leitor, podem ocorrer desencontros” (MARCUSCHI, 2008, p. 231). Em outras palavras, em uma atividade de leitura, o sentido construído não representa decodificação ou depreensão daquilo que o autor quis dizer, mas um dos possíveis pontos de chegada de um processo sociointerativo de bases inferenciais.

2.2.3 Perspectiva Enunciativo-discursiva de Bakhtin

Nesta perspectiva, que assume a língua pela sua constituição social, histórica e ideológica, bem como considera o caráter dialógico imanente da linguagem, o enunciado é a unidade real da comunicação, um elo na cadeia da comunicação discursiva. Assim, o enunciado tem caráter duplamente dialógico: internamente, porque se origina de outros enunciados e externamente, porque parte de alguém e se dirige a outrem.

Ainda, o texto é visto como um enunciado concreto e seu sentido não pode ser apreendido a partir de uma análise exclusivamente contextual. Para o filósofo russo, a compreensão de um enunciado pressupõe a apreensão do seu tema, isto é, a apreensão de “um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação *como um todo*. [...] é determinado não só pelas formas linguísticas [...], mas igualmente pelos elementos não verbais de dada situação” (BAKHTIN, 2014, p. 133, grifos do autor).

Por outro lado, considerando a responsividade, o filósofo afirma que

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2014, p. 137).

Nesse sentido, embora o filósofo não teorize especificamente sobre leitura, considerando os pressupostos por ele destacados, a atividade de leitura pode ser entendida como um processo dialógico de compreensão ativa que implica, necessariamente, em resposta ativa. Portanto, leitura pode ser entendida como nova enunciação, caracterizada pela subjetividade do sujeito leitor e pelos sentidos por ele construídos a partir da negociação ideológica estabelecida, através da materialidade linguística, com a voz do autor e com outras vozes constitutivas do texto/enunciado lido.

Assim entendida, a leitura não só é uma ação verbal que corrobora a construção de identidade dos sujeitos, à medida que lhe propicia a alteridade e a individualização, como também é uma forma relevante de agir no mundo exercendo a cidadania. Essa concepção apresenta-se alinhada ao pensamento de Paulo Freire, que entende leitura como um ato crítico e reflexivo que se inicia na leitura do mundo e se reflete sobre ele podendo transformá-lo. Diz o educador:

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De uma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Moura (2011), em sua tese de doutorado intitulada “Paulo Freire e Bakhtin: um diálogo possível”, percorre o trajeto desses dois estudiosos quanto à construção, respectivamente, de suas filosofias da linguagem e pedagogia da leitura. A autora afirma que a leitura de estudos dos mesmos autores⁵ de diversas áreas de interesse levou a algumas aproximações entre os pressupostos teóricos basilares de Freire e Bakhtin. Ela diz que, além de ser possível uma equiparação entre os conceitos de diálogo (Freire) e dialogismo (Bakhtin), ambos os teóricos compreendem o homem como “indivíduo em constituição na/pela linguagem”.

2.3 A Leitura nos Documentos Oficiais

Conforme já apontado na parte introdutória desta dissertação, os documentos oficiais organizadores do ensino no Brasil são os PCN e a BNCC, além de orientações estaduais e municipais.

⁵ A autora cita, entre outros, Aristóteles, Sócrates, Platão, Kant, Marx, Hegel e Saussure.

Para o objetivo deste trabalho, o olhar que dirijo a esses documentos está voltado para os anos finais do EF, período que engloba do 6º ao 9º ano, e o espectro focal será reduzido para o tema leitura dentro da área de Língua Portuguesa (LP).

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN, documento de caráter orientador, representam parte das ações tomadas com vistas à melhoria do ensino, considerando reflexões e compromissos internacionais, assumidos a partir de 1990, em promover a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.” (BRASIL, 1997, v. 1, p. 14).

Os PCN para o 3º e 4º ciclos do EF, anos finais, destacam que “uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania”, de forma que os documentos elaborados “têm a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade”. (BRASIL, 1998, p. 9).

Nessa perspectiva, a educação escolar “comprometida com a interdependência escola-sociedade” pressupõe o conhecimento como gerador de compreensão, integração, inserção no mundo e, assim, como base para construção da cidadania e identidade do aluno. Este, por sua vez, “passa a ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento.” (BRASIL, 1998, p. 19).

O volume 2 desse documento corresponde à área de LP. Nele, a concepção de linguagem assumida é declarada como “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”, perspectiva essa que se alinha à perspectiva interacionista assumida neste trabalho e destacada no item 1 deste capítulo (BRASIL, 1998, p. 20).

Além disso, conforme bem aponta Rojo, a proposta dos PCN fundamenta-se, “pelo menos em parte, na teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana e em outras releituras didáticas dessa teoria” (ROJO, 2000, p. 11). É o que se constata à medida que o documento define o texto, original e integral, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo, como centro organizador das práticas escolares de linguagem. Entretanto, é importante ressaltar, conforme Brait (2000), que os PCN “mesclam, indiscriminadamente, *gênero*

discursivo e tipologia textual”, sendo este, conforme a mesma autora, um conceito oriundo de outra perspectiva teórica que organiza, quase que exclusivamente no mesmo documento, as questões de ensino e aprendizagem da LP (BRAIT, 2000, p. 18).

Nos anos finais do EF, os aspectos que ganham relevância dizem respeito à preocupação de adaptar as práticas sociais de linguagem às necessidades demandadas por alunos adolescentes, jovens que se encontram em processo de (re)constituição identitária, os quais, ao final desse período educativo, deverão ter sua competência discursiva desenvolvida de maneira a estarem aptos ao pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, o documento salienta a necessidade de priorizar textos que caracterizam o uso público da linguagem, sugere gêneros textuais para o trabalho escolar, apresentando-os organizados segundo sua circulação social (literários, de imprensa, de divulgação científica e publicitários) e destaca a relevância da diversidade no sentido de ampliação de horizontes sociais. Cabe mencionar que o documento preocupa-se em destacar, em especial, a importância do trabalho com o gênero literário como uma forma de “mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.” (BRASIL, 1998, p. 26).

Os PCN propõem que as práticas de linguagem referidas se organizem em torno de dois eixos: de uso e de reflexão sobre a língua e a linguagem. No eixo de uso, as práticas de escuta e de leitura de textos preveem articulação com as práticas de produção de textos orais e escritos. No eixo de reflexão estão as práticas de análise linguística que devem ser articuladas às demais práticas de linguagem pertinentes ao primeiro.

É a partir desses eixos que o documento aponta conteúdos a serem desenvolvidos nas práticas. Os conteúdos vinculados ao eixo de uso envolvem aspectos como: historicidade da linguagem e da língua; constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais; implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes e implicações do contexto de produção no processo de significação. Já os conteúdos vinculados ao eixo de reflexão dizem respeito aos aspectos ligados à variação linguística: modalidades, variedades, registros; à organização estrutural dos enunciados; ao léxico e redes semânticas; aos processos de construção de significação e aos modos de organização dos discursos.

No que concerne à leitura, os PCN a assumem como “o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto” e esclarecem que “não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as

quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Considerando, ainda, que um dos objetivos do processo de leitura destacado nesse documento é que o aluno “seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (BRASIL, 1998, p. 51), a concepção de leitura assumida por esses parâmetros bem pode ser associada à perspectiva bakhtiniana e, assim, considerada como um processo dialógico em que autor e leitor interagem pela materialidade linguística, implicando necessariamente uma atitude responsiva.

Conforme esse documento,

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 50-51) apontam, como objetivos para práticas de leitura desse período educacional, que o aluno:

- I. saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- II. leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 1. selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 2. desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
 3. confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
 4. articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas, para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;

- d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
5. delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- III. seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- IV. troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- V. compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- VI. seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

Os PCN alertam que o ensino deve ser articulado aos temas transversais, quais sejam: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, temas sociais que, entre ricas possibilidades, favorecem a valorização das variedades linguísticas, o reconhecimento da diversidade de pontos de vistas e de posições ideológicas, bem como das formas possíveis de expressar-se com relação a essas questões tão significativas para essa etapa do ensino.

Por sua característica orientadora, os PCN têm no professor o seu foco principal. No que se refere ao ensino de LP, a importância desse profissional, segundo esse documento, transcende a função de ensinar, o professor é exemplo para seu aluno. Diz o documento: “além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si.” (BRASIL, 1998, p. 66). Dessa forma, tanto mais terá possibilidades de favorecer o desenvolvimento da capacidade leitora e de escrita dos alunos aquele que demonstra gostar, verdadeiramente, de ler e escrever.

Entretanto, esses parâmetros salientam que a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe à área de Língua Portuguesa, “já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.” (BRASIL, 1998, p. 31). Além disso, destacam que a escola como um todo deve estar comprometida em formar leitores e isso pressupõe, entre outras coisas, uma biblioteca com acervo diversificado e disponível para leitura, inclusive fora do ambiente escolar, bem como com o planejamento

de atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais.

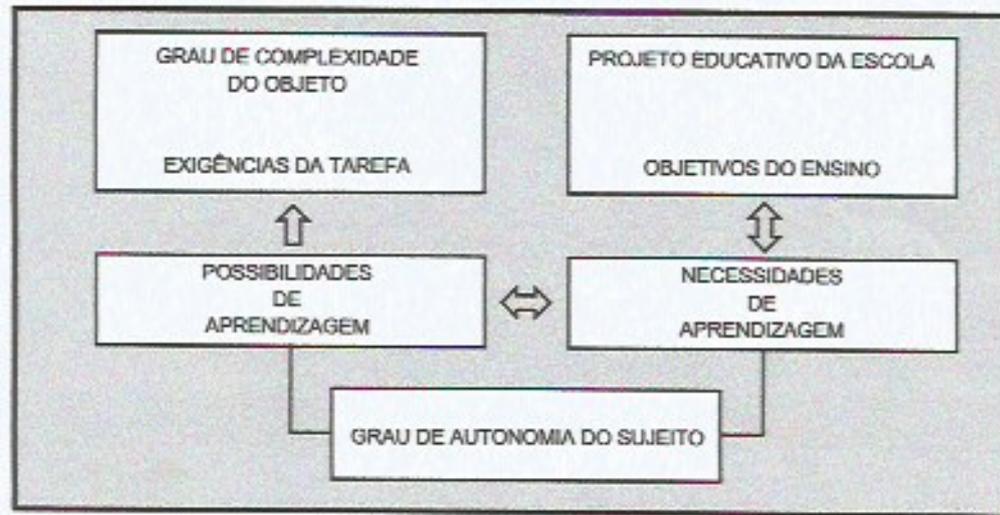
Ao professor, portanto, cabe planejar atividades de linguagem que, considerando o projeto pedagógico da escola, o grau de aprofundamento do objeto de ensino e as necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos, visem, progressivamente, atingir esses objetivos, bem como organizá-las e desenvolvê-las atuando como mediador, “informante e interlocutor privilegiado” (BRASIL, 1998, p. 22), de ações que possibilitem aos alunos atuação crítica reflexiva na e sobre a linguagem.

Apoio-me em Rojo (2000) para afirmar que o planejamento e subsequente desenvolvimento dessas atividades requerem o domínio dos saberes teóricos que embasam os conteúdos propostos nos parâmetros. Em seu texto *Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos*, a autora aponta problemas encontrados em experiências concretas de transposição dos PCN às práticas da sala de aula em programas de formação continuada de professores.

A autora destaca que foi constatada a necessidade da construção de conhecimentos relativos às teorias da enunciação bakhtiniana e dos gêneros do discurso que subjazem aos PCN, bem como de diferenciá-las das teorias textuais e cognitivas dominantes entre os professores da rede pública. Isso ocorre no processo de ensino e aprendizagem, conforme expõe detalhadamente a autora, não apenas do ponto de vista do eixo de uso da língua e da linguagem, como também do eixo de reflexão, cujos conteúdos elencados e já mencionados neste trabalho exigem do professor domínio dessas teorias. Em vista disso, como poderá o professor ensinar se ele próprio não conhecer o objeto de ensino? E mais, como poderá planejar?

Além disso, conforme consta nos PCN, a organização e sequenciação dos conteúdos devem considerar os aspectos evidenciados no diagrama da página seguinte.

Diagrama 1 - Aspectos envolvidos para elaboração de currículos no Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (1998, p. 39)

A respeito desse esquema, Rojo (2000) alerta que há necessidade de uma “descrição acurada dos gêneros discursivos” para determinar o grau de complexidade do objeto, bem como de outras teorias (cognitiva de base enunciativa, de ensino-aprendizagem de base sócio-histórica vygotskiana) para determinar, respectivamente, as “exigências das tarefas” e as “possibilidades e necessidades de aprendizagem”. Ainda, segundo o esquema, também o projeto educativo da escola (a que os professores são chamados a elaborar!) são organizados a partir dessas possibilidades e necessidades (ROJO, 2000, p. 32).

Os PCN, de alguma forma, norteiam projetos pedagógicos e práticas escolares há mais de duas décadas, no entanto, ainda hoje, aulas de português orientadas por conteúdos gramaticais são recorrentes, assim como ainda encontramos livros didáticos organizados segundo a mesma direção, os quais apresentam atividades de leitura cujo objetivo principal é o de extrair as informações contidas num texto que, muitas vezes, se apresenta descontextualizado e incompleto com relação a sua forma original.

Isso demonstra que os problemas apontados por Rojo (2000) podem justificar situações ainda hoje encontradas em que, nas atividades de leitura no ambiente escolar, as capacidades discursivas de leitura podem não estar sendo planejadas e ensinadas por carências de embasamento teórico dos professores, de forma que se torna crucial o investimento na formação continuada e a revisão dos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

2.3.2 A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento normativo, que estabelece diretrizes para elaboração dos currículos escolares da educação infantil e do ensino fundamental em todo território nacional, cuja implementação já foi iniciada. Historicamente, a BNCC tem origem nas metas de melhoria da qualidade da Educação Básica estabelecidas a partir da instituição do Plano Nacional da Educação em 2014.

Segundo esclarece o próprio documento, a BNCC

define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7, grifos dos autores).

Os componentes curriculares apresentam-se organizados em quatro áreas do conhecimento. Dentro da área de Linguagens está o ensino de Língua Portuguesa, para o que são definidas dez competências específicas para o Ensino Fundamental, as quais nos permitem entender que a BNCC está fundamentada em uma concepção de língua como mediadora da ação social do homem e construtora de suas identidades no mundo. Há claro destaque também para o caráter histórico-cultural, variável e heterogêneo da língua. Por essas informações, percebe-se que está alinhada à concepção interacionista de linguagem, segundo a qual se orienta esta dissertação.

Conforme já previam os PCN, a BNCC coloca o texto, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo, como unidade de trabalho das práticas de linguagem e defende perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Dessa forma, o documento também se apresenta teoricamente embasado na teoria dos gêneros. Os textos multissemióticos e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ganham relevância a partir da BNCC.

A BNCC organiza a área de Língua Portuguesa segundo quatro eixos norteadores, quais sejam: Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. 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.

O documento destaca:

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, 2017, p. 72).

Nas práticas, a demanda cognitiva deve aumentar por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura. Segundo o documento, essa complexidade se expressa pela articulação: da diversidade de gêneros textuais e do campo de atuação; da complexidade textual; do uso de habilidades de leitura (recuperação de informação, compreensão e reflexão sobre o texto); da consideração da cultura digital e das TDIC; e da consideração da diversidade cultural. As habilidades de leitura, mesmo consideradas em termos de progressão, necessariamente não terão um desenvolvimento linear já que durante o processo de leitura operam de forma articulada por diferentes caminhos possíveis para a construção de sentidos.

Cabe destacar que, embora apresentadas em eixos distintos, é prevista estreita relação no desenvolvimento das práticas de leitura, produção textual e análise linguística. As dimensões das atividades de leitura que relacionam uso e reflexão são extensivamente apresentadas e detalhadas na BNCC. Transcrevo-as, a seguir, apenas na sua forma mais ampla (BRASIL, 2017, p. 72-74):

- a. Reconstrução e reflexão sobre **as condições de produção e recepção** dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- b. **Dialogia e relação entre textos;**
- c. **Reconstrução da textualidade**, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre partes do texto;
- d. **Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;**
- e. Compreensão dos **efeitos de sentido** provocados pelos usos de **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos;
- f. **Estratégias e procedimentos de leitura;**
- g. **Adesão às práticas de leitura.**

As práticas de linguagem, definidas pela BNCC, são organizadas também segundo campos de atuação. Para os anos finais do EF são considerados os seguintes campos: artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, os quais orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos e objetivam contextualizar as atividades escolares relacionando-as a situações da vida social, de maneira que se constituam como significativas para os alunos.

Assim organizadas as práticas de linguagem, são definidos, para cada uma delas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas. Estas são apresentadas, para o período dos anos finais do EF, em três blocos: 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos, reunindo as habilidades comuns em cada um desses blocos. Tem destaque no documento que as habilidades de leitura deverão ser consideradas não só para textos escritos, como também para os orais, áudio ou vídeo.

Ainda, com relação ao período referente aos anos finais, o ensino foca a progressão temática, o estilo, a modalização, os recursos persuasivos, a intertextualidade e, sobretudo, o uso das TDIC. Também, é notória a preocupação em aprofundar o trabalho com os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão, bem como a menção a questões polêmicas e a confiabilidade das informações divulgadas. Também é destacada a importância de que sejam trabalhados os gêneros legais e normativos “sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos.” (BRASIL, 2017, p. 137).

É relevante a preocupação com a reflexão sobre contexto de produção e circulação e recepção; papéis e posicionamentos sociais; intertextualidade e as funcionalidades dos gêneros textuais nas atividades de leitura, assim como a reflexão sobre as funcionalidades dos recursos linguísticos e multissemióticos utilizados. Ainda, são objetos de estudo, entre outros: relação entre gêneros e mídias; estratégias e procedimentos de leitura; curadoria da informação; construção composicional; estilo e, sempre, apreciação e réplica, ideia que se filia à noção de compreensão ativa e responsiva bakhtiniana.

O que distingue o bloco 6º e 7º anos do bloco 8º e 9º anos é, basicamente, os gêneros textuais a serem trabalhados. No segundo bloco, a ênfase é voltada para os gêneros de circulação na mídia e na cultura digital e para os textos reivindicatórios. Além disso, no segundo bloco é notória a preocupação em aprofundar conhecimentos relativos ao tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública.

Nada há de radicalmente contraditório entre o que orientavam os PCN e o que preconiza a BNCC, pelo menos no que diz respeito ao ensino de LP. Este documento anuncia:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2017, p. 67).

No entanto, é notável que a BNCC, pelo que se percebe na apresentação extensiva e detalhada das habilidades a serem desenvolvidas e os respectivos objetos de estudo de cada etapa da educação, não somente atualiza, mas também amplia o espectro daquilo que o aluno “deve saber” e, com isso, também a responsabilidade dos professores.

As carências e dificuldades já apontadas com relação às orientações dos PCN e que dizem respeito, especialmente, ao domínio da teoria enunciativo-discursiva e também da teoria dos gêneros permanecem e se ampliam à medida que surgem novos gêneros, novos meios de divulgação, enfim, novas formas de agir pela linguagem, principalmente pelo desenvolvimento das TDIC, para as quais muitas vezes os professores não estão preparados.

A BNCC, de certa forma, atinge seu objetivo já que define em detalhes um currículo básico para o ensino no Brasil, embora seja discutível a viabilidade de sua implementação, considerados vários aspectos como, por exemplo, diferenças regionais e culturais, precariedade de instalações e materiais em muitas escolas e, principalmente o preparo dos docentes para atendimento às exigências curriculares. A este respeito, o documento reconhece que há necessidade de “alinhar” a formação dos professores às exigências da base.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

A despeito de inúmeras críticas feitas à BNCC e aos seus propósitos, bem como do desafio que sua implementação impõe, entendo que a definição de um currículo básico possa, sim, colaborar para a melhoria do ensino e auxiliar o trabalho docente, ainda que a longo prazo.

2.4 Leitura na Escola: Teoria e Prática

Falar de práticas escolares no ensino de língua portuguesa, em especial práticas de leitura, sob uma perspectiva interacionista da linguagem, impõe, no meu entendimento, a necessidade de refletir sobre três conceitos: letramento, gêneros do discurso e professor mediador. Neste item, proponho-me a apresentar aspectos teóricos dos dois primeiros conceitos citados. Quanto ao terceiro, o professor mediador, esse será foco de capítulo específico desta dissertação.

Obviamente, os conceitos destacados possibilitariam abundantes discussões, entretanto o que pretendo aqui é destacar os aspectos que possam subsidiar a análise das vozes dos professores entrevistados naquilo que elas evidenciam de suas atuações com respeito ao ensino de leitura. Ainda, aspectos que possam corroborar as reflexões constitutivas e conclusivas deste trabalho.

2.4.1 Letramento

Os termos “alfabetismo” e “letramento” representam opções de tradução da palavra inglesa *literacy*⁶. Entretanto, enquanto “alfabetismo” é um conceito de natureza psicológica e escopo individual, “letramento” é um conceito de natureza sociológica e escopo coletivo. O primeiro, portanto, faria referência às capacidades individuais de acessar e processar informações escritas e o segundo a estudos que têm foco na construção de significado e nas relações de poder.

Assim, falar em *alfabetismo*, conceito especialmente vinculado ao aprendizado escolar, significaria falar em níveis de alfabetização, em capacidades e habilidades de utilizar a língua como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas. Já o uso do termo *letramento* não despreza essas capacidades (elas são vistas como um nível primário de letramento), mas preocupa-se, especialmente, com práticas de linguagem, que podem ser analisadas pelos significados, consequências e efeitos sociais da relação dos indivíduos com a escrita.

Street (2014, p. 122-127) destaca que, embora a expressão letramento remeta ao contexto escolar, há múltiplos letramentos (escolares, religiosos, profissionais, sociais, culturais, etc.). O autor destaca, a partir de trabalhos desenvolvidos por inúmeros pesquisadores citados⁷, os seguintes aspectos:

Diferentes culturas, quando submetidas ao letramento ocidental, o adaptaram aos significados e necessidades da cultura local;

Dentro de determinados grupos sociais há outros tipos de letramentos e habilidades mais significativas e necessárias à vivência do que saber ler e escrever, o que leva a perceber que o letramento escolarizado nem sempre tem o status de superioridade que comumente lhe é atribuído.

Em vista disso, o autor propõe a concepção de letramento, não necessariamente atrelada à escolarização, como “práticas *sociais* de leitura e escrita” (STREET, 2014, p. 127).

⁶ The ability to read and write: a campaign to promote adult literacy, de acordo com Oxford Advanced Learner’s Dictionary. 8. ed. Oxford University Press, 2010.

⁷ Reid (1988), Barton e Ivanic (1991), Besnier (1989), Weinstein-Shr (1993), entre outros.

Semelhante definição é encontrada em Rojo (2009, p. 10), que afirma que “letramento é um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.” Entretanto, não raro, o letramento escolar apresenta-se ainda muito distante dessa concepção e se desenvolve como um conjunto de habilidades individuais e capacidades cognitivas e metacognitivas, que constituem a leitura e a escrita, ou seja, desvinculado do contexto social.

Street (2014, p. 127- 155) desenvolve uma pesquisa de caráter etnográfico sobre práticas letradas escolares e familiares em uma comunidade dos Estados Unidos, buscando compreender de que forma o letramento escolar tornou-se o modo dominante. O autor afirma que esse tipo de letramento, ao qual denomina *modelo autônomo*, se sustenta e se espalha para além das instituições escolares, segundo processos de pedagogização que lhe conferem as características evidenciadas no quadro que segue:

Quadro 1 - Características do modelo autônomo de letramento

Distanciamento entre língua e sujeitos: a língua é tratada como uma coisa que impõe regras e exigências externas a receptores passivos.
Usos metalinguísticos: leitura e escrita como competências independentes, neutras, são desprezadas as relações de poder e a ideologia.
Privilegiamento da leitura e da escrita sobre a oralidade: dicotomia escrita/oralidade
Filosofia da linguagem: elementos da língua como se fossem neutros, desprezo a sua constituição de natureza social e ideológica
Rotulação de espaço institucional que separa local de ensino e aprendizagem do cotidiano
Padronização de procedimentos: garante a autoridade e controle do professor (e pais)

Fonte: elaborado pela autora, com base em Street (2014, p. 127-155)

Conforme Street, o conceito de *modelo autônomo* deriva da ideia de que Letramento, no singular e com L maiúsculo, seria uma prática que representa a si mesma como isenta de postura ideológica e que, por si só, seria responsável pelo desenvolvimento pessoal dos indivíduos. A respeito desse tipo de letramento o autor diz:

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (STREET, 2014, p. 14).

Embora a pesquisa desse autor tenha sido desenvolvida nos Estados Unidos da América, esses aspectos que caracterizam o modelo autônomo e pedagogizado de letramento,

muitas vezes, são evidenciados também em aulas de língua materna do nosso país, as quais não favorecem a formação de leitores críticos. Refletindo sobre resultados insatisfatórios ou, até mesmo, vexatórios de avaliações⁸ nacionais e internacionais com respeito às capacidades leitoras dos brasileiros na primeira década deste século, Rojo (2009) afirma que a escola, tanto pública quanto privada,

parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter 12 anos (ROJO, 2009, p.33).

Considerando a evidência da multiplicidade de letramentos relacionados a variados campos de atuação social, conforme já mencionado, Street propõe, em oposição ao *modelo autônomo*, o *modelo ideológico* a que define como “aquele que pressupõe os processos de leitura e escrita sempre encaixados em relações de poder” (STREET, 2014, p. 146). Dessa forma, o autor considera que no modelo ideológico estão pressupostos os usos sociais da escrita e da leitura, consideradas as especificidades de cada cultura e a negação da dicotomia escrita/oralidade.

Para a sustentação da aplicabilidade do *modelo ideológico* de letramento, Street destaca a importância dos conceitos de *eventos* e de *práticas de letramento*. O primeiro, *eventos de letramento*, que Street considera a partir de Heath (1982), diz respeito a “qualquer ocasião em que um trecho da escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (STREET, 2014, p. 18) e o segundo, *práticas de letramento*, refere-se a “concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” e diz respeito aos “usos e significados culturais” desses processos (STREET, 2014, p. 147).

Essa concepção, *modelo ideológico* de letramento, por sua vez, pode ser articulada aos pressupostos bakhtinianos, que entendem linguagem como interação social em que os actantes podem se relacionar também por enunciados escritos, implicando, obviamente, o entendimento da leitura como um processo dialógico que envolve, para além da compreensão

⁸ **PISA**, programa internacional (*Programme for International Student Assessment*) que, a cada 3 anos, avalia estudantes na faixa etária de 15 anos com relação a três ramos do saber: leitura, matemática e ciências; **ENEM**, exame nacional que tem por finalidade avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica; **SAEB**, sistema de avaliação da educação básica por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. (Informações obtidas em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais>. Acesso em: 30 mai. 2021)

do linguístico, o desvelamento de vozes e valores ideológicos materializados no texto/enunciado.

Assim, tomadas as aulas de língua materna como eventos de letramento, situação que “ênfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana” (STREET, 2014, p. 146), e as atividades de leitura como práticas de letramento sustentadas por determinadas concepções de leitura assumidas dentro desses eventos (aulas), busco, através da voz dos docentes entrevistados, colaboradores com esta pesquisa, analisar valores e atitudes que subjazem às práticas de leitura em suas aulas e também que papéis sociais esses docentes assumem e destinam para seus alunos.

Portanto, considero que a concepção de letramento como práticas sociais de leitura e escrita remete, de imediato, à noção de compreensão e produção de gêneros do discurso, já que “falamos apenas através de gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (BAKHTIN, 2016, p. 38). Assim, é sobre concepções de *gêneros do discurso*, que trato no item seguinte.

2.4.2 Gêneros do discurso/textuais

Os documentos organizadores do ensino no Brasil, PCN e BNCC, como já evidenciado neste trabalho, definem o texto, considerado a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo, como centro organizador das práticas escolares de linguagem. Embora o primeiro documento não se mostre linearmente baseado no conceito de gênero, conforme mencionado neste trabalho, já apresenta pistas nesse sentido, as quais são reforçadas pela BNCC que se apresenta fundamentada na teoria dos gêneros do discurso.

Na linha sociodiscursiva, a noção de gêneros do discurso, em Bakhtin, provém da inextricável relação entre o uso da língua e a atuação humana. Segundo o referido filósofo, o homem atua socialmente, em qualquer campo de atividade, pelo uso da língua e o faz através de enunciados concretos e únicos, orais ou escritos.

Conforme Bakhtin (2016), cada enunciado caracteriza-se basicamente por três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, os quais “estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”. Assim, afirma que cada esfera de utilização da língua “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor).

Com respeito aos elementos que caracterizam o enunciado, acima referidos, cabe ressaltar, ainda que brevemente, alguns aspectos básicos:

- a. Conteúdo temático refere-se a um conjunto de possibilidades dentro de um determinado gênero e, assim, difere de tema que se constrói a partir do conteúdo temático e representa “um sentido definido e único”, a “expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.” (BAKHTIN, 2014, p. 133).
- b. Construção composicional está relacionada às formas típicas de construção e acabamento do enunciado.
- c. Estilo é um conceito de dupla face, por um lado reflete a individualidade do falante e, por outro, é determinado pelas especificidades do campo de atuação. Neste sentido, o estilo está diretamente relacionado ao gênero e é moldado pelo conteúdo temático, pela construção composicional e também pela relação do falante com outros discursos e com leitores ou ouvintes.

Assim definidos, os gêneros do discurso não podem ser explicados exclusivamente por suas formas linguísticas e estruturais, já que sua composição, com relação a esses dois aspectos, está sempre relacionada a fatores extralinguísticos que dizem respeito ao propósito comunicativo e ao campo de atuação a que o enunciado se vincula, de maneira que devem ser consideradas as relações da língua com a vida. Nesse sentido, portanto, a noção de gênero formulada por Bakhtin destaca ao mesmo tempo uma tendência à estabilidade, que advém das forças sociais que tendem à padronização dos modos de agir em determinado contexto, e a mudanças resultantes da imprevisibilidade inerente ao agir humano, bem como da mutabilidade e crescimento dos campos de atuação.

Os gêneros são, portanto, heterogêneos e infinitos, de maneira que sua sistematização somente é possível por traços de semelhança que lhe conferem a relativa estabilidade. Não obstante à multiplicidade de gêneros, Bakhtin assevera que:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. [...]. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2016, p 38-39).

Certamente, a citação acima destacada parte do princípio de que a apreensão dos gêneros discursivos impõe a necessidade do contato/vivência, já que Bakhtin enfatiza que as

peças podem “magnificamente dominar uma língua” e sentirem-se impotentes porque “não dominam na prática as formas do gênero” de determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Considerando que gênero do discurso é, antes de tudo, um enunciado, ele é uma unidade da comunicação discursiva, isto é, procede de alguém e dirige-se a alguém. Mas, ainda como enunciado, é também um elo da comunicação discursiva e, por isso, origina-se de outros enunciados, aos quais é respondente, ao mesmo tempo que espera dos interlocutores uma ação responsiva. Nessa perspectiva, portanto, os gêneros são concebidos a partir da sua historicidade bem como de sua natureza social, discursiva e dialógica.

Machado (2005) apresenta uma interpretação possível, de autores nucleares do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em especial Bronckart, Schneuwly e Dolz, com respeito à concepção de gênero. Trago aqui aspectos desse trabalho que possam corroborar a concepção de gênero.

O ISD, que deriva da mesma raiz sociodiscursiva de que derivaram os estudos bakhtinianos, diferencia-se desses ao tomar por base uma visão vygotskiana dos fenômenos psicológicos. Machado esclarece que o ISD não se preocupa em identificar-definir-classificar gêneros, mas sim em investigar “o papel dos gêneros na ação de linguagem (Bronckart, 1996a, *entre outros*) ou ainda no desenvolvimento das funções superiores (Schneuwly, 1994, *entre outros*)” (MACHADO, 2005, p. 250, grifos meus)

O construto teórico do ISD implica compreender a diferença entre os conceitos de atividade e de ação. Atividade, conceito de ordem sociológica, é “um agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” e ação, conceito de ordem psicológica, é “uma conduta individual motivada e orientada por objetivos que implicam a representação e antecipação de seus efeitos na atividade social.” (MACHADO, 2005, p. 249). Nessa perspectiva, as atividades sociais e seus produtos (entre eles os gêneros) são o princípio explicativo das ações individuais.

Em sua análise, Machado conclui que essa linha teórica assume gêneros de texto⁹ como “ferramentas semióticas complexas” que possibilitam a participação do homem (sujeito falante) nas atividades sociais de linguagem e, portanto, sua apropriação “é um mecanismo fundamental de socialização”. Salienta ainda que o gênero é adaptado pelo produtor às particularidades de cada ação, o que lhe confere um “caráter dinâmico e histórico.” (MACHADO, 2005, p. 251).

⁹ Conforme a autora, no ISD, gênero de texto não é tipo de discurso, mas os tipos de discurso (basicamente: interativo, teórico, relato interativo e narração) são uma das características dos gêneros.

Em vista da imensa dificuldade de identificar-descrever-classificar gêneros, o ISD não se propõe a elaborar um modelo de análise de gêneros, mas sim de análise de textos. O modelo proposto¹⁰ destaca níveis de análise e organiza-se a partir das “operações de linguagem” mobilizadas para atingir os objetivos de determinada “ação de linguagem”, que constitui uma unidade e cujo resultado final é o texto, necessário para atuação do interactante em determinada atividade social.

As palavras “discurso” e “texto” diferenciam o trato dos gêneros nos estudos bakhtinianos e no ISD. Para este a unidade de comunicação é o texto, para aquele é o enunciado/discurso, no entanto, ambos consideram a possibilidade de coincidência desses elementos, bem como assumem que o domínio dos gêneros é crucial para a atuação do homem na sociedade. Embora os termos guardem certa distinção, aqui, a diferença é desconsiderada por ser irrelevante para os objetivos propostos nesta dissertação.

¹⁰ Optei por não explicitar o modelo em causa tendo em vista que a análise textual não é objetivo deste trabalho.

3 O PAPEL DO PROFESSOR

Neste capítulo, resgato do anterior algumas considerações teóricas basilares à compreensão de leitura na perspectiva interacionista, às quais agrego ponderações de estudiosos que se dedicam à questão do ensino, para estruturar a minha compreensão sobre o papel do professor nas práticas escolares de leitura. A seguir, apresento-a destacando três linhas de ação as quais julgo essenciais para atuação desses profissionais com o objetivo de capacitar seus alunos a desenvolver a leitura como um processo dialógico de compreensão ativa, quais sejam: Semeadura e Desenvolvimento do Gosto pela Leitura (3.1), Favorecimento do Protagonismo do Aluno (3.2) e Desenvolvimento de Capacidades e Competências (3.3).

Parto de Kleiman (2007b) que defende a ideia de representação do professor como “agente de letramento” em detrimento ao termo “mediador”. Argumenta a autora:

Uma representação habitual do professor é a de mediador, mas o sentido do termo comum apagou os sentidos originais do conceito, relativos à mediação semiótica na aprendizagem (Vygotsky [1930]1984) e passou a ver o mediador como aquele que está no meio, aquele que medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações. Daí termos argumentado em favor de uma outra representação, a de agente de letramento (Kleiman, 2006), cujas associações metonímicas com o conceito de agente (humano) trazem à mente a ideia de fazer coisas: um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido (KLEIMAN, 2007b, p. 414).

As considerações da autora são pertinentes à medida que pretendem destacar a relevância do papel do professor como ator social, isto é, capaz de “agir como sujeito político que faz parte de uma coletividade em busca da mudança” (KLEIMAN, 2007b, 422), ideia em paridade com as perspectivas interacionista da língua/linguagem e com os estudos sobre Letramento, os quais focam as práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, penso que seja importante, da mesma forma, refletirmos sobre o papel do professor como mediador que, no meu entender, não se desliga, ao longo da atuação discente, de nenhum dos dois sentidos atrelados ao termo “mediação” mencionados por Kleiman na primeira citação trazida neste subitem.

Se o trabalho do professor se desenvolve pelas práticas de linguagem, ele, evidentemente, se baseia no trabalho com signos que medeiam as relações entre o homem e o mundo. Mesmo no sentido restrito dos signos verbais, em qualquer etapa de ensino, não somente os alunos, como também o próprio professor, estão envolvidos com o processo de aprendizagem e apropriação de novos signos que se apresentem nas práticas de linguagem de

que participam. Esse envolvimento é ainda mais enfatizado considerando as exigências da sociedade atual e a prescrição da BNCC, para o trabalho com textos multissemióticos e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Portanto, está aí subentendida a mediação na concepção vygotskyana primeiramente destacada pela autora.

Por outro lado, considerando o segundo sentido mencionado por Kleiman, penso que cabe, sim, ao professor mediar a interação entre autor e leitor naqueles momentos em que esse se afasta de um sentido possível para o texto trabalhado. O professor, por seu conhecimento e experiência privilegiados em relação ao aluno, tem o dever de conduzi-lo a perceber a inconsistência do caminho assumido. Entendo que essa postura de “arbitrar” sobre a interpretação do aluno não carrega o sentido de imposição da vontade do professor, mas sim a responsabilidade de orientar seu aluno com vistas à percepção de possibilidades de interpretação para aquele determinado texto. A título de complementação, cito também o papel do professor como mediador da inserção do aluno em práticas sociais específicas que ampliam seu horizonte social em variados campos, dentre os quais, muitas vezes, a leitura literária.

Enfim, destacada a relevância da responsabilidade do professor na condução do aprendizado dos alunos e na formação de suas identidades cidadãs, a opção de, por vezes, destacar sua ação como mediador não me parece imprópria em determinados momentos e objetivos desta dissertação e não entrará em contradição com o termo “agente de letramento” proposto e muito bem sustentado por Kleiman. Neste trabalho, vou referir ao profissional simplesmente como professor e, quando o fizer, salvo outras especificações, estarei referindo-me àquele que trabalha especificamente com o ensino de LP.

Pensar no papel do professor a partir de uma visão interacionista de língua/linguagem pressupõe, antes de mais nada, entender a aula como espaço de interação. Amparada na perspectiva enunciativo-discursiva e na teoria dos gêneros de Bakhtin, parto de um construto teórico que toma a aula como um gênero discursivo complexo em que os principais interactantes

seriam o professor e seus alunos. Ainda, associada à proposta de Letramento Ideológico de Street, entendo-a como um evento de letramento em que as práticas sociais de leitura e escrita pressupõem também a interação. Nessa perspectiva, o professor, privilegiado por seu conhecimento, não é apenas um interlocutor essencial, mas também o responsável pelo planejamento, pela organização e pelo real acontecimento da aula como um evento interativo, de maneira que se faz necessário refletir sobre sua postura discursiva.

Para refletir sobre a postura discursiva do professor e suas implicações no ensino,

considero a leitura que Machado e Ferreira (2021) fazem de Orlandi (1996) a qual teoriza sobre o discurso pedagógico (DP). Essa autora caracteriza o DP como um discurso autoritário e circular que ao mesmo tempo garante e é garantido pela instituição e que contribui para reprodução das relações de classe e de poder. O DP, enquanto autoritário, segundo a autora, é aquele em que, embora haja dois interlocutores, um deles, o professor, se configura como agente exclusivo, autoridade que detém o saber, enquanto o outro, o aluno, se apresenta como um ser passivo, que nada sabe, e cuja função é absorver o que o professor ensina. O referente do discurso (R), objeto de ensino, aparece como uma verdade absoluta e incontestável, aquilo que deve ser ensinado e deve ser aprendido. Nesse sentido o DP reproduz a hegemonia dominante e as relações de poder e, sob a máscara de cientificidade, apaga o sujeito.

Na mesma obra, a autora teoriza sobre três tipos de discurso, além do autoritário, caracteriza os discursos lúdico e o polêmico, bem como sugere que a tomada de uma posição crítica diante do DP “seria, talvez, torná-lo um discurso polêmico” (ORLANDI, 1996, p. 31). Com base nessas colocações apresento, de forma sucinta, as características principais que servirão às reflexões a seguir.

Quadro 2 - Tipos de discurso

	Tipos de Discurso		
	Lúdico	Polêmico	Autoritário
Referente	R Expansão da polissemia	<- R -> Polissemia controlada	(R) Contenção da polissemia
Reversibilidade dos Interlocutores	Condição constitutiva	Acontece sob condições	Tentativa de estancamento (predominância da voz autoritária)

Fonte: elaborado pela autora

Considero inquestionáveis as colocações de Orlandi de que “uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, a sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido.” (ORLANDI, 1996, p. 32). Nesse processo, caberia ao professor construir o seu discurso colocando-se, ele próprio, como ouvinte do texto e do outro. Por outro lado, ao aluno, caberia exercer sua capacidade de discordância sendo não apenas ouvinte, mas também construindo-se como “autor na dinâmica da interlocução” (ORLANDI, 1996, p. 33).

Com base nisso, destaco que o que se espera, tanto do professor como do aluno, é que ambos sejam capazes de exercitar a leitura como compreensão responsiva. Nas palavras de Bakhtin, possam “opor à palavra do locutor uma contrapalavra”, a sua palavra. Sendo assim, o

professor deve ser capaz de refletir sobre seu próprio papel de leitor perante documentos orientadores e normativos do ensino, bem como perante os livros didáticos, a fim de desvendar seus implícitos e, dessa forma, saber transitar nos espaços de significação que esses discursos oferecem e assim constituir “seu discurso” como responsável pelo ensino nas salas de aula.

Na mesma linha de pensamento, Guedes (2006) apresenta um percurso histórico sobre a formação de professores no Brasil, concluindo que os propósitos políticos do Estado levaram à massificação e à desqualificação da relação professor-aluno. Afirma que houve “silenciamento culpado” por parte desses profissionais e propõe, em reação a isso, a construção de novas identidades para professores e alunos através do ensino de língua portuguesa pautado no trabalho com literatura brasileira.

A proposta justifica-se na possibilidade de “desprivatizar a língua escrita no Brasil, pô-la a serviço do autoconhecimento e do conhecimento de nossa realidade social” (GUEDES, 2006, p. 51). Propõe, entre outras coisas, que o professor exercite a sua própria leitura reflexiva. Segundo o autor, assim o professor poderá discernir, nas elaborações científicas sobre ensino a que tem acesso, as reflexões que fazem sentido para si e para o trabalho nas aulas que ministra. Ele complementa:

A devolução da palavra ao aluno, que implica respeito pelo seu saber linguístico, vai implicar um anterior respeito pelo próprio saber linguístico, pela própria capacidade de assumir a palavra para propor ao seu aluno o diálogo da palavra que ele deve assumir com a palavra assumida pela literatura brasileira (GUEDES, 2006, p. 64).

Em conformidade com as reflexões já trazidas neste trabalho e tendo em vista o protagonismo do sujeito-leitor na construção de sentidos nos processos de leitura, cabe dirigir o foco para o aluno, ou melhor, para as responsabilidades do professor com relação à formação de seus alunos, naquilo que diz respeito à leitura no ambiente escolar. Parto de três tópicos principais: a sementeira e o desenvolvimento do gosto pela leitura, o favorecimento do protagonismo do aluno e o desenvolvimento de capacidades e competências; os quais serão problematizados a partir de sua relação com as bases teóricas que sustentam esta pesquisa, apresentados no capítulo 2 desta dissertação.

Acho oportuno destacar que os três tópicos referidos, que constituem as seções seguintes, não serão apresentados em ordem de importância ou mesmo de passos a serem dados, posto que, no ambiente escolar, estarão intimamente relacionados de maneira que o investimento em um depende e influencia positivamente o outro.

3.1 Semeadura e Desenvolvimento do Gosto pela Leitura

Muitos fatores contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, como apontam diversos estudiosos do assunto. Mangel (1997), por exemplo, diz que nos tornamos leitores encorajados por: família, professor, amigo, padrões, militantes políticos, lideranças religiosas, entre outros. A ideia de que a família pode ser o primeiro núcleo influenciador na formação de leitores é inquestionável e evidenciada na maioria dos discursos sobre o assunto. Petit (2009, p. 140-141), como exemplo, afirma que:

a relação com a leitura [...] é em grande parte uma história de família. [...] Várias pesquisas confirmam a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. [...] O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real.

No ambiente escolar, semelhante influência pode e deve acontecer por parte dos professores sobre seus alunos e tanto mais facilmente o será quanto maior importância for dada ao livro e à leitura. Conforme mencionado na subseção 2.3.1 desta dissertação, os PCN já orientam nessa direção, inclusive atribuindo a responsabilidade aos professores de todas as disciplinas, no entanto é ao professor de LP que cabe a responsabilidade maior. É ele o profissional mais capacitado a essa tarefa, aquele que terá como objeto de estudo a língua e a leitura como atividade basilar e constante. Nesse sentido, tem a oportunidade maior de propor e falar sobre leituras literárias e, assim, poderá falar sobre o que leu, sobre o que e porque gostou (ou não), sobre o que gostaria de ler, sobre o que aprendeu com a leitura, etc. Também poderá sugerir leituras, aceitar sugestões de alunos já leitores, enfim, convidá-los a um diálogo que poderá despertar curiosidade e interesse pela leitura, afinal nossos enunciados são “plenos de palavras dos outros, [...] Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Nesse sentido, enfatizando o que é óbvio, mas muitas vezes difere da realidade no ensino brasileiro, para formar leitores o professor precisa antes de mais nada ser leitor. Guedes (2006, p. 64) afirma que “a aula de português, que trata da língua escrita, só faz sentido se for dada por um leitor para leitores” e, por isso, advoga que formar leitores é tarefa essencial dos professores de LP na escola básica para alunos de qualquer adiantamento. Diz que, diante de um aluno alfabetizado “que, via de regra, além de não se ter tornado leitor ,

desenvolveu uma atitude negativa com relação à leitura, não cabe ao professor de português apenas lamentar essa constatação, mas empreender a tarefa de desenvolver-lhe o gosto, o hábito e a necessidade da leitura”.

O desenvolvimento do gosto pela leitura tanto mais bem sucedido será quanto maior for o envolvimento da escola como um todo, não só no que diz respeito aos profissionais como também na reivindicação e disponibilização de acervo, espaços e oportunidades. No entanto, esse desenvolvimento só começará a acontecer, a partir do empenho do professor, se, antes de mais nada, ele conseguir engajar seus alunos no evento interativo aula, de outra forma, se o aluno se constituir como um real interagente. É sobre isso que falarei na próxima seção.

3.2 Favorecimento do Protagonismo do Aluno

Favorecer o protagonismo do aluno é, antes de mais nada, como sugere Orlandi (1996), tornar polêmico o DP e, entre outras atitudes, dar espaço ao aluno. O professor, nesse sentido, deve ser ele próprio um ouvinte das manifestações do aluno. Voltando aos três tipos de discurso definidos por essa autora, apresentados no Quadro 1 e considerando atividades de leitura no ambiente escolar, é possível compreender que, segundo a configuração autoritária do DP em que o referente, objeto de estudo em foco (R) é o texto/discurso, surjam como atividades propostas, por exemplo, as perguntas “qual o sentido do texto?”, “o que o autor quis dizer?” e as questões estritamente linguísticas de identificação e classificação gramatical que não permitem ao leitor colocar-se como sujeito discursivo ou, na visão bakhtiniana, como um interlocutor ativo. Além disso, impedem, ou, no mínimo, não favorecem a reflexão sobre os fatos. Não menos relevante que a eliminação da possibilidade de outros sentidos é o controle daquilo que pode ou não pode ser lido.

Penso que as primeiras etapas de uma proposta de leitura, como, por exemplo, a de apresentação da temática e a motivacional, possam ser estabelecidas até mesmo como um discurso lúdico. Nessa condição, a reversibilidade dos interlocutores (professor e alunos) constituir-se-ia com maior liberdade, por consequência com maior protagonismo do aluno, e o referente (R), texto/discurso objeto da leitura, ficaria exposto oferecendo possibilidade de expansão da polissemia. Entendo que, assim tratada, a proposta de leitura possa despertar maior interesse, oferecer mais espaço à imaginação e, ao mesmo tempo, oferecer ao professor um panorama prévio das condições de produção de leitura, com respeito aos conhecimentos de seus alunos e às suas formas de expressão. Nessa linha de pensamento, somente numa

etapa posterior à leitura individual (essa como primeiros sentidos construídos pelo leitor) é que se estabelecerá, entre alunos e professor, novo diálogo em que este negociará com aqueles sentidos possíveis perante o texto/discurso oferecido.

Outra forma de favorecer o protagonismo do aluno é, à medida do possível, oferecer a ele tarefas que respeitem suas preferências e suas possibilidades. Por fim, e certamente o mais importante, que as práticas de leitura, e as de oralidade e/ou escrita que necessariamente a elas estarão vinculadas, se configurem como práticas sociais que fortaleçam, desafiem, orientem e enriqueçam sua capacidade de agir no mundo e, por isso, sejam mais significativas para o aluno. Isso estaria, sem dúvida, alinhado às concepções de letramento e em acordo com a BNCC que preconiza o trabalho com gêneros do discurso (formas de agir no mundo).

Kleiman (2007b), embora defenda o ensino orientado pelo conceito de letramento (leitura e escrita como prática social), alerta para a dificuldade de atender a rígidos currículos estruturados por conteúdos linguísticos ou por gêneros textuais a serem trabalhados em cada etapa do ensino, que contradizem as práticas reais da língua escrita, uma vez que mesclam gêneros e conteúdos linguísticos de variados níveis. A colocação da linguista é pertinente, mas, como ela propõe, há maneiras de efetivamente viabilizar a atuação de professores como agentes de letramento, ainda que isso possa exigir uma profunda reflexão do professor sobre suas próprias práticas e uma reformulação dos cursos de formação de professores no mesmo sentido.

Cabe ressaltar que a necessidade dessa reflexão ganhou ainda mais destaque a partir da implementação da BNCC que, como já vimos, define competências, habilidades, conteúdos e gêneros a serem trabalhados em cada etapa do ensino básico. Penso que o caminho seja o fortalecimento leitor e teórico do professor para que transite com segurança, entendendo que na concepção interacionista da língua/linguagem e da leitura como um processo dialógico, o documento, ainda que normativo, não apresenta um sentido único e rígido e, portanto, sempre deixará ao leitor um espaço de negociação de sentidos e, em consequência, uma flexibilidade no agir docente.

3.3 Desenvolvimento de Capacidades e Competências

Início as reflexões deste tópico ressaltando aquilo que, embora óbvio, se mostra produtivo para o propósito: o signo ideológico “desenvolvimento” pressupõe o crescimento, o progresso de algo que já existe. Há um início, que pode estar ou não facilmente visível, mas “está lá” e se expande, e se aprofunda. Assim é para as capacidades e competências do sujeito

com relação à língua materna. Desenvolvê-las, em qualquer etapa do ensino, é estimular a expansão e aprofundamento dos conhecimentos de mundo, linguísticos e discursivos que o aluno já tem. Por isso, um dos aspectos mais importantes com que o professor deverá se preocupar é em conhecer seus alunos, estar sempre atento a perceber, escutar e dialogar sobre suas vivências leitoras, até mesmo aquelas que o próprio aluno muitas vezes não percebe ou nem lembra que tem. Como afirma Vygotsky (1991, p. 55), “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” e o ensino/aprendizagem tanto mais poderá ter sucesso se professor e aluno, cientes disso, possam catalisar e fortalecer o processo.

Os documentos oficiais que orientam e normatizam o ensino de LP, como já exposto, propõem que o ensino tenha como foco principal os usos sociais da língua, assim, indicam o texto, como um enunciado completo pertencente a determinado gênero discursivo, como unidade de trabalho nas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, põe-se em destaque, primeiramente, que precisam ser desenvolvidas competências discursivas e que isso impõe basicamente o trabalho com a compreensão de que o texto é um enunciado em que alguém (autor) fala para alguém (leitor) sobre alguma coisa (tema). Ainda, que ao falar o autor o faça de um determinado ponto de vista, entrelaça outras vozes e tem um propósito discursivo, por isso espera do seu leitor uma compreensão ativa. E, por fim, que todos esses aspectos são vitais para a construção de sentidos no processo de leitura.

Encaixa-se, aqui, a reflexão do professor a respeito da necessidade de expor ao aluno qual é o propósito da sua própria fala ao solicitar determinada prática de leitura. Sabe-se que nem sempre a leitura poderá estar encaixada em um projeto maior que engaje o aluno em um objetivo bem definido e atraente, mas cabe ao professor, conhecedor do texto, encontrar meio perspicaz de destacar os objetivos de cada atividade de leitura. Ressalto o que já foi trazido no capítulo 2 desta dissertação: diferentes objetivos poderão orientar diferentes tipos de leitura que podem e devem ser trabalhados em sala de aula.

Estimular a percepção dos aspectos discursivos que destaquei é uma maneira muito simples de trabalhar com gêneros do discurso, mas não tenho dúvidas de que é essencial para a compreensão de que gêneros do discurso são formas de agir pela linguagem de maneira que o trabalho orientado nesse sentido contribui para o desenvolvimento da própria capacidade discursiva do aluno. É importante ressaltar que os gêneros, por serem sócio-historicamente constituídos, estão em constante mudança para atender às especificidades de determinada área de atuação e aos propósitos do enunciador, não devem ser tomados por suas características linguísticas e estruturais.

Desenvolver a capacidade de compreensão do caráter discursivo, obrigatoriamente, estará articulado ao desenvolvimento do conhecimento linguístico, mas põe este a serviço daquele já que será desenvolvido pelo viés de que o sistema linguístico é moldado pelo uso da língua. Dessa forma, trabalhar com conteúdos gramaticais, tipos e articulação de sequências textuais, coesão e coerência, por exemplo, é promover a compreensão da sua funcionalidade com relação aos propósitos discursivos e, por isso, esses conteúdos não podem, por si só, ser o princípio organizador das práticas escolares.

Para Vygotsky (1991), como já abordado neste trabalho, a interação social pela linguagem expande as funções cognitivas e comunicativas do ser humano, portanto, trabalhar em prol da expansão da capacidade leitora dos alunos é também ampliar as oportunidades de interação desses alunos com o próprio professor, entre si, e com a comunidade em geral, propondo situações reais que envolvam gêneros discursivos variados e significativos para a sua vida e seus propósitos.

Pondo em destaque a necessidade de que os gêneros favoreçam o exercício pleno da cidadania, objetivo maior do ensino, impõem-se a necessidade premente de que as práticas escolares incluam definitivamente os gêneros da esfera das TDIC e, nesse sentido, que professores estejam abertos a não só ensinar, mas principalmente a aprender com seus alunos tendo a plena consciência de que essa postura provavelmente será um favorecedor ao engajamento dos alunos.

Cerutti-Rizzatti (2012, p. 263), em trabalho que apresenta reflexões sobre uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em aulas de LP na educação básica em escolas públicas, aponta que:

Nossas vivências etnográficas em escolas que compõem nosso universo de pesquisa vêm nos permitindo compartilhar de um processo que tem se tornado um verdadeiro drama para professores de Língua Portuguesa: a dificuldade de consolidar uma aula e a dificuldade de constituir eventos de letramento em que a língua escrita esteja sendo efetivamente usada em interações entre professor e alunos e entre alunos e alunos[...]

Volta-se aqui àquilo que é fundamental para pensar a questão do ensino: que o evento aula e as práticas nela desenvolvidas se constituam como interações sociais. É, fundamentalmente, sobre isso que falo ao longo deste capítulo em que focalizo o papel do professor, organizando meu discurso segundo três seções: “Semeadura e o desenvolvimento do gosto pela leitura”, “Favorecimento do protagonismo do aluno” e “Desenvolvimento de capacidades e competências”, os quais, como argumento, estabelecem entre si uma relação

inextricável no processo de ensino de leitura sob a ótica da concepção interacionista da linguagem.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalho os caminhos metodológicos para desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, estruturo-o em quatro seções. A primeira apresenta os métodos e estratégias de pesquisa, bem como justifica a opção pela pesquisa qualitativa/descritiva. A segunda seção descreve a constituição da comunidade de pesquisa destacando a forma como as participantes foram contatadas, as exigências para sua participação e, por fim, apresenta as características dessa comunidade no que tange à formação profissional e experiência docente de suas constituintes. A seção seguinte justifica a opção pelo questionário como instrumento de coleta de dados, descreve esse instrumento e apresenta as questões nele contempladas a partir das quais constituiu-se o *corpus*. Encerrando o capítulo, a quarta seção descreve os métodos de análise dos dados e apresenta quatro categorias de análise definidas para essa empreitada.

4.1 Métodos e Estratégias de Pesquisa

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa/descritiva de natureza exploratória que tem como foco a docência em LP em aulas dos anos finais (6º ao 9º) do EF, mais especificamente ao que diz respeito às práticas de ensino da leitura.

Zanette (2017) faz um percurso histórico sobre o desenvolvimento das pesquisas em educação no Brasil e afirma que, entre o final dos anos 1970 e o início da década de 1980, o crescimento do número de programas de pós-graduação em educação e, conseqüentemente, da produção de dissertações e teses de doutorado “levaram as pesquisas a serem avaliadas constantemente, buscando aproximar o sujeito e o objeto a ser investigado no seu contexto histórico-cultural”. Nesse sentido, afirma o autor:

um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional (ZANETTE, 2017, p. 153).

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) definem a pesquisa qualitativa a partir de cinco características, mas esclarecem que enquadrar como qualitativo um estudo não pressupõe a obrigatoriedade da pertinência de todas as características. Daquilo que os autores apontam como definidores, encontro respaldo para este estudo nos seguintes aspectos:

- a. a investigação é descritiva, “os dados são recolhidos em palavras ou imagens e os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”;
- b. o investigador tem interesse maior pelo processo do que pelo produto;
- c. os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;
- d. o investigador busca apreender a perspectiva dos participantes sobre determinadas questões em que estes estão envolvidos.

Dizem os autores:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (BOGDAN; BIKIEN, 1994, p. 51).

Assim entendida, a pesquisa qualitativa presta-se ao objetivo principal deste trabalho, que é analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula, com intuito de oferecer uma possível contribuição para o ensino dessas práticas na escola básica.

Por tratar-se de pesquisa envolvendo seres humanos, um projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Rio Grande (CEP-FURG), conforme determina a Resolução nº 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CNEP/MS), e obteve aprovação¹¹ para desenvolvimento em 30 de junho de 2020.

Ao iniciar os primeiros passos em direção ao desenvolvimento desta pesquisa, nos idos de 2019, minha proposta era observar o desenvolvimento de aulas de língua portuguesa em uma escola da rede pública. Dessa forma, pretendia constituir o *corpus* de análise através de gravações em áudio, anotações em diário de campo e cópias de atividades desenvolvidas nas práticas de leitura, bem como, ao final das observações, de uma entrevista ao professor cujas aulas tivessem sido observadas. No entanto, a atual pandemia que assola o país desde março de 2020 e a consequente suspensão das atividades escolares presenciais impôs a necessidade de reformular o projeto inicial no que tange à constituição do *corpus* e à forma de coleta de dados.

¹¹ Parecer CEP-FURG número 4.123.574

Em vista disso, optei por utilizar, como instrumento de coleta, o questionário que, sem alterar substancialmente a pesquisa idealizada, pelo menos no que tange ao objetivo principal, possibilitou desenvolvê-la sem qualquer envolvimento de instituições escolares, bem como sem contato direto com os professores colaboradores, já que todas as tratativas, encaminhamento e devolução de documentos foram feitas por meio digital, *WhatsApp* e *e-mail*.

4.2 Constituição da Comunidade de Pesquisa

Escolhi questionar professores com experiência docente nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, o que me parece relevante para analisar a prática do professor de língua materna que tem a responsabilidade de conduzir seus alunos à conclusão de um processo em que,

considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Conforme antecipado, os contatos com possíveis colaboradores foram feitos, por *WhatsApp*, de maneira que, primeiramente, expunham o projeto e a forma de coleta (por *e-mail*) e, posteriormente, questionavam a possibilidade e disponibilidade para que participassem como colaboradores na pesquisa. Dois critérios para inclusão foram considerados: ser professor de língua portuguesa em atuação em, pelo menos, uma turma dos anos finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental na rede pública de ensino e ser voluntário para o desenvolvimento desta pesquisa.

À medida que os professores concordavam em participar, foram encaminhados *e-mails* contendo os documentos indispensáveis à sua real participação, com as orientações necessárias, conforme segue:

1. termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), apresentado, neste trabalho, como anexo. Esse documento, que foi encaminhado em arquivo *Word*, formato **pdf**, deveria ser impresso, assinado, digitalizado e devolvido à pesquisadora por meio eletrônico;
2. questionário semiestruturado, apresentado, neste projeto, como apêndice. Esse documento, que foi encaminhado em arquivo *Word*, formato **docx** de maneira que possibilitava ao participante incluir suas respostas, deveria ser salvo e devolvido à

pesquisadora por meio eletrônico e em formato **pdf**, de maneira a garantir ao colaborador a não violação de suas respostas.

Por entender que um *corpus* constituído das respostas de seis professores seria suficiente para uma análise relevante, bem como por essa análise se mostrar exequível com relação ao curto prazo previsto para elaboração de uma dissertação de mestrado, foi definido esse o número de participantes da pesquisa. Também havia sido definido como critérios de exclusão os casos em que o docente tivesse deixado de responder mais de duas das perguntas formuladas, fato que prejudicaria a consistência dos dados a serem analisados, o que não ocorreu. Portanto, assim que obtive a devolução satisfatória segundo exigências e critérios das respostas de seis voluntários, considerei definidos a comunidade de pesquisa e o *corpus* de análise. Sobre este trarei mais informações na seção 4.3 em sequência neste trabalho.

Considerando o vínculo desta pesquisa com os pressupostos bakhtinianos, destaco que conhecer minimamente a formação profissional das professoras, que, como colaboradoras, engajam-se discursivamente na corrente comunicativa constitutiva desta pesquisa, pode contribuir para a compreensão e análise das suas enunciações. Dessa forma, destaco informações referentes à formação inicial e continuada das professoras colaboradoras, bem como ao tempo de experiência que essas profissionais têm com relação ao ensino de LP, ressaltando o período dedicado aos anos finais do EF.

O Quadro 3, que apresento na página seguinte, reúne as informações mencionadas no parágrafo anterior. Esclareço que julguei desnecessário para esta pesquisa distinguir se as profissionais atuam na rede municipal ou estadual de ensino.

Quadro 3 - Sujeitos colaboradores

Sujeitos Colaboradores			
Pseudônimo	Formação acadêmica	Experiência em ensino de LP	
		Total	Anos Finais
Cleusa	Graduada em Letras Português/Espanhol, pela FURG, em 2005 Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional em 2007 Graduanda em Pedagogia na Unifacvest Pós Graduanda em Educação Especial e Inclusiva na Faculdade São Luiz	9 anos	18 meses
Eliane	Graduada em Letras Português, pela FURG, em 2008 Pós graduada em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, pela FURG, em 2010	8 anos	8 anos
Laura	Graduada em Letras – Licenciatura Plena – Língua Portuguesa e Literaturas, pela FURG, em 1995 Pós graduada em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, em 2004	26 anos	26 anos
Natália	Graduada em Letras Português/Espanhol, pela FURG, em 2008 Mestrado em História da Literatura, pela FURG, em 2013	7 anos	3 anos
Rúbia	Graduada em Letras Português/Inglês, pela FURG, em 1997 Pós graduada em Educação Ambiental pela FURG	20 anos	8 anos
Lúcia	Graduada em Letras Português/Espanhol, pela UFPEL, em 2014 Pós graduada em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, pela FURG, em 2018	3 anos	6 meses

Fonte: elaborado pela autora

Ressalto que, conforme consta nos referidos termos, todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos para nomes das colaboradoras. Esclareço que os pseudônimos utilizados nada tem a ver com a identidade das participantes e foram instituídos com base nos nomes verdadeiros das minhas duas irmãs, Cleusa e Eliane, duas filhas, Laura e Natália, e duas amigas, Rúbia e Lúcia, de maneira que serão, assim, denominadas nesta dissertação.

4.3 Métodos e Instrumento de Coleta de Dados

Conforme anunciei anteriormente neste capítulo, o instrumento de coleta de dados utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi o questionário. Também já está justificada, pelas restrições do momento vivenciado, a escolha desse instrumento. O que pretendo, portanto, neste item, é embasar teoricamente o seu uso e apresentar a forma como foi constituído.

Segundo Gil (2008, p.109-110), muitos autores consideram a entrevista como a técnica por excelência na investigação social, a qual apresentaria, comparativamente ao questionário, algumas vantagens advindas do contato pessoal entre entrevistador e entrevistado, porém também destaca que o questionário é “outra técnica de largo emprego nas ciências sociais”. O autor define o questionário como:

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121)

O autor destaca que o termo questionário “expressa melhor o procedimento auto-administrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas” (GIL, 2008, p.113). Essa característica confere a esse procedimento três das vantagens mencionadas pelo autor, em relação à entrevista, as quais destaco a seguir:

- a) garante o anonimato das respostas;
- b) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- c) não expõe os pesquisados à influência das opiniões do entrevistador.

A definição e as características, acima destacadas, colocam o questionário como uma técnica de uso compatível com os objetivos desta pesquisa, que, como mencionado, visam, primeiramente, analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula. Além disso, o uso do questionário apresentou-se como exequível perante as possibilidades e exigências do momento de execução do trabalho.

Alinhada à perspectiva interacionista que embasa esta pesquisa e às características da pesquisa de cunho qualitativo, está a concepção do instrumento de coleta, questionário, como uma forma de interação entre o pesquisador e o informante. Nesse sentido, valoriza os interlocutores e a linguagem que media simbolicamente essa interação. O pesquisador constrói o instrumento com vistas a atingir seus objetivos e espera, pela contrapalavra do informante, conhecê-lo e compreender o seu ponto de vista sobre determinado processo em que atua.

Com base nisso, optei por privilegiar as questões abertas, que dão maior liberdade à expressão da subjetividade do respondente e, assim, favorecem a expressão de memórias e reflexões pessoais, bem como possibilitam a livre expressão de opiniões e atitudes com relação ao tema abordado, o que vem ao encontro do objetivo principal deste trabalho.

Assim, também com base em Gil (2008), elaborei o questionário que apresento como apêndice nesta dissertação. Para agilizar o acesso do leitor, as questões que fundamentam a pesquisa serão apresentadas logo a seguir, após breve explanação de sua apresentação, características e objetivos. O documento contempla, primeiramente, uma parte informativa sobre formação e experiência profissional das entrevistadas. O conteúdo dessas informações refere-se ao que Gil aponta como *fatos* e, por isso, segundo o autor, as informações têm grande probabilidade de serem verdadeiras. Em segundo lugar, o instrumento apresenta 15 questões que referem-se à experiência docente nos anos finais do EF e contemplam conteúdos relativos, preponderantemente, ao que o autor aponta como *atitudes e crenças, comportamentos e padrões de ação* . Por fim, oferece um espaço aberto para que as colaboradoras pudessem acrescentar, como consta no documento, “qualquer informação ou considerações pessoais que julgar pertinentes a respeito de suas experiências como mediadora de práticas de leitura no ambiente escolar”, Assim, o intuito seria de suprir eventuais faltas nas questões anteriormente citadas e possibilitar a expressão do que Gil destaca como conteúdo de *sentimentos* , no contexto desta pesquisa, eventuais reações emocionais das professoras perante ao tema abordado e às memórias mobilizadas.

No Quadro 4 apresento as questões encaminhadas às colaboradoras desta pesquisa.

Quadro 4 - Questões elaboradas para constituição do *corpusqd*

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1) Qual é o tempo estimado de sua experiência profissional como professora de língua portuguesa nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental? (Considere, inclusive, outras escolas, nas quais já tenha atuado.)</p> <p>2) Que tipos de materiais (livros, jornais, revistas, material digital, etc...) você usa com os alunos nas suas aulas?</p> <p>3) Que tipos de materiais você usa como base para preparar suas aulas?</p> <p>4) Você tem alguma concepção de língua ou linguagem que embasa suas aulas?</p> <p>5) Você tem alguma concepção de leitura que embasa suas práticas?</p> <p>6) Você opta por alguma perspectiva teórica ou mais de uma para subsidiar suas práticas? Se sim, como você utiliza/transpõe os conceitos para a prática?</p> <p>7) Você entende que leitura pode ser ensinada? Por quê?</p> <p>8) Qual é, no seu entendimento, a função ou o papel do professor nas atividades de leitura no ambiente escolar?</p> <p>9) Você acha que, no ambiente escolar, o aluno lê para _____</p> <p>10) Você entende que, na concepção do aluno, ele lê para _____</p> <p>11) Cite quais seriam, para você, os momentos fundamentais de uma atividade de leitura em sala de aula.</p> <p>12) Nos momentos elencados, em qual ou quais está prevista a sua participação? E de que forma essa participação ocorreria?</p> <p>13) Você acha que práticas de leitura que contemplem atividades em grupo podem ser mais ou menos produtivas que as individuais? Por quê?</p> <p>14) Que aspectos você costuma avaliar numa atividade de leitura?</p> <p>15) De maneira breve, diga o que seria, para um aluno dos anos finais do EF:</p> <p>a. um bom nível de leitura;</p> <p>b. um excelente nível de leitura.</p> <p>Abaixo, você pode acrescentar qualquer informação ou considerações pessoais que julgar pertinentes a respeito de suas experiências como mediadora de práticas de leitura no ambiente escolar.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaborado pela autora

4.4 Métodos de Análise de Dados

Por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, conforme Gil (2008, p. 175-177), os procedimentos analíticos não podem ser definidos previamente e, por isso, “a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador”. O autor apoia-se em Miles e Huberman (1984) e Tech (1990) para apontar etapas, princípios e práticas de análise nesse tipo de pesquisa. A partir de suas considerações, destaco os seguintes aspectos:

a) o processo de análise inicia-se no momento da coleta, uma vez que o pesquisador define o que quer coletar (seleção de perguntas) e, na mesma direção, seleciona e destaca as informações coletadas;

b) as categorias de análise são definidas, preliminarmente, a partir de regularidades dos próprios dados e dos objetivos da pesquisa, no entanto, no decorrer do processo de categorização e análise, poderão ser definidas, de forma intuitiva, novas categorias;

c) os processos de análise e interpretação ocorrem concomitantemente, de forma sistemática, orientados pela fundamentação teórica, mas não são rígidos, apoiam-se em “conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas” e exigem reflexão constante do pesquisador.

Semelhantes considerações são feitas por Bogdan e Biklen (1994, p. 221-229) que orientam e exemplificam a organização dos dados coletados segundo categorias de codificação. Os autores afirmam que, nas pesquisas qualitativas, “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” que orientam as análises.

Com base nas obras citadas, considerando que as perguntas contempladas no questionário foram elaboradas visando ao objetivo principal da pesquisa, foi a partir das possibilidades oferecidas por essas perguntas que estabeleci quatro categorias de análise, as quais denomino: (i) Base Teórica, (ii) Materiais, (iii) Práticas e (iv) Expectativas. A primeira diz respeito à consciência teórica do docente com respeito ao processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa com foco na leitura. A segunda refere-se aos materiais que o docente utiliza para o preparo de suas aulas e também aqueles que utiliza com os alunos durante as práticas reais em sala de aula. A terceira abriga aquilo que se refere às práticas propriamente ditas e contempla não somente o que o docente atribui a si com relação a responsabilidades e ou participação efetiva, mas também ao que atribui aos seus alunos. Por fim, a quarta categoria concerne às expectativas que os professores têm com relação ao

desempenho leitor de seus alunos.

Como última etapa procedi à análise e discussão dos dados, que será apresentada no capítulo seguinte, a qual foi orientada por uma concepção interacionista da linguagem, substanciada por concepções de leitura em diferentes linhas teóricas alinhadas a essa visão e fundamentada pelos estudos filosófico-discursivos de orientação bakhtiniana. (BAKHTIN, 2011, 2014). Também corroboraram a análise as noções de modelo ideológico de letramento em Street (2014) e de gêneros discursivos em Bakhtin (2016), bem como os PCN e a BNCC com respeito ao que preconizam com relação ao trabalho com leitura do ambiente escolar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise do *corpus* constituído, segundo a metodologia exposta, a partir das vozes de seis professoras de escolas públicas do município de Rio Grande.

Com base na fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa, considero que os professores se constituem como tal pelas formas com que se relacionam com outras vozes trazidas de suas leituras, inclusive as leituras de mundo, sejam essas vozes aquelas que constituíram a sua subjetividade e a sua formação, bem como aquelas que organizam e/ou regulamentam a sua atuação docente. Afinal, como afirma Bakhtin (2011, p. 373),

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2011. p. 373)

Respondendo ao questionário, como colaboradores desta pesquisa, as professoras se inserem numa nova cadeia discursiva em que as perguntas se lhes apresentam como enunciado anterior ao qual enlaçam o seu enunciado resposta e para este trarão entrelaçadas as vozes que os constituem pessoal e profissionalmente. Da mesma forma, enquanto pesquisadora, fundamentada por uma visão dialógica da linguagem, tenho plena consciência de que, também eu, neste ato de análise e discussão, nada mais faço do que construir mais um elo, resultado do embate que travo com as vozes que pude perceber. Ele representa a minha leitura, única e responsiva, que pretende traduzir a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula, com intuito de oferecer uma possível contribuição para o ensino dessas práticas na escola básica.

Esclareço que a análise que segue é apresentada considerando as categorias definidas na seção 4.4 do capítulo anterior, as quais destaco no Quadro 5 apresentado a seguir.

Quadro 5 - Categorias de análise

Categorias de análise
Base Teórica
Materiais
Práticas
Expectativas

Fonte: elaborado pela autora

5.1 Quanto à categoria “Base Teórica”

Esta categoria foi instituída para a análise da linha teórica que as professoras apontam, ou não, como base de sua atuação docente no processo de ensino e aprendizagem de LP no ambiente escolar. Ela abrange três dimensões que se referem: à concepção de língua/linguagem, à concepção de leitura e a teorias que substanciam as práticas de leitura, as quais surgem como resposta às questões seguintes:

- a) Você tem alguma concepção de língua ou linguagem que embasa suas aulas?
- b) Você tem alguma concepção de leitura que embasa suas práticas?
- c) Você opta por alguma perspectiva teórica ou mais de uma para subsidiar suas práticas? Se sim, como você utiliza e/ou transpõe os conceitos para a prática?

Considerando a concepção dialógica de sujeito e língua, relaciono as respostas que as professoras oferecem a essas perguntas às informações sobre sua formação profissional com intuito de compreender qual a influência destas sobre aquelas.

O Quadro 6, que apresento na folha seguinte, contém o resumo das informações mais relevantes fornecidas nas respostas acima referidas. Após o quadro, as informações serão discutidas.

Quadro 6 - Resumo das informações analisadas na categoria Base Teórica

Informantes	Concepção de língua/linguagem que embasa as aulas de LP	Concepção de leitura que embasa as práticas	Perspectiva teórica que subsidia as práticas e forma como transpõe a teoria para a prática
Cleusa	Expressão do pensamento, instrumento de comunicação e Processo de interação social	Construção de sentido pela interação leitor/texto	Interacionista Prática com estratégias para despertar interesse e envolvimento do aluno
Eliane	Não tenho, mas penso no uso em diferentes situações	Resposta semelhante a anterior	Muitas internalizadas Prática com gêneros textuais e leitura
Laura	Não (tenho)	Não (tenho)	Prática na perspectiva de Projetos de Aprendizagem
Natália	Funcionalista	Teoria da Recepção	As já mencionadas e outras que sejam complementares Prática sem nomear conceitos teóricos
Rúbia	Nada muito teórico	Reflexiva e crítica, também para deleite e afetiva	Não (tenho) Prática intuitiva com base na experiência
Lúcia	Atividade social	Interacionista	Gêneros discursivos Refere dificuldade para transpor conceitos para a prática, mas apresenta descrição detalhada dos aspectos que considera e aborda nas práticas propostas.

Fonte: elaborado pela autora

Considerando a primeira das dimensões, metade das colaboradoras respondem negativamente, seja com um simples “não” como faz **Laura**¹², seja com enunciações que modalizam a negativa inicial, como as que seguem:

(1) **Eliane:**

No momento não tenho uma concepção em si, mas penso na língua linguagem, no seu uso, nas diversas regiões e diferentes situações comunicativas.

(2) **Rúbia:**

Nada muito teórico, mas dou ênfase na leitura e interpretação e trabalho bastante com projetos interdisciplinares.

A fala de **Eliane** indica uma base teórica fundamentada pela sociolinguística e a de **Rúbia** implica um trabalho alicerçado no Construtivismo (aluno ativo na construção de conhecimento) e na perspectiva interacionista da linguagem, já que os projetos interdisciplinares desenvolvem-se através de ações interativas entre alunos e professores/colegas/comunidade intra e/ou extra escolar. Sendo assim, por que, então, as professoras começam suas falas com negativas? Penso que uma possibilidade seria a sua não apropriação desses fundamentos teóricos.

Considerando essa possibilidade, busquei nas informações fornecidas pelas professoras encontrar justificativas para tal. A primeira com que me deparei foi o fato de que as graduações de **Laura** (a professora que responde apenas “não”) e de **Rúbia** terem ocorrido há mais de duas décadas, respectivamente em 1995 e 1997. Além disso, embora essas professoras relatem ter concluído cursos de pós-graduação, nenhum é específico na área de linguística ou ensino de LP (ver Quadro 3) o que leva a crer que quaisquer que sejam os fundamentos teóricos com que se tenham deparado em seus percursos formativos, esses já não se fazem presentes na memória discursiva dessas professoras. Por sua vez, **Eliane**, com graduação bem mais recente (2008), bem como pós-graduação específica para o ensino de LP (2010), embora não nomeie determinada concepção, em sua fala deixa vestígios de fundamentação teórica interacionista vinculada à teoria dos gêneros. Sua preocupação com o uso da língua em diferentes situações comunicativas sugere que possa estar comprometida com a responsabilidade docente em favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos.

Natália e **Lúcia** apresentam, de forma clara, as concepções funcionalista e interacionista como base de suas aulas (ver Quadro 6) , o que se justifica em suas mais

¹² A partir deste momento os nomes que referem as informantes serão sempre grifados com o único objetivo de destacá-los no texto.

recentes graduações (2008 e 2014) e pós graduações (2013 e 2018). Nesse sentido, ao considerar a maleabilidade funcional da língua em situações concretas de interação, estariam teoricamente melhor fundamentadas para desenvolver o ensino como práticas sociais de uso da língua, já que consideram sua natureza social e ideológica (BAKHTIN, 2016; STREET, 2014). Já, **Cleusa**, apresenta uma resposta confusa e contraditória. Ela diz:

(3) Cleusa:

Sim, como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação social.

Como mencionado na seção 3.2 deste trabalho, a concepção interacionista da linguagem considera a essencialidade da língua para expressão do pensamento e para a comunicação humana, no entanto essas duas “funções” da língua não podem ser confundidas com “concepções” (como parece ter ocorrido com essa professora) já que, de tal forma, estariam desconsiderando o papel ativo do aluno nas práticas de linguagem, entre elas a de leitura.

Tomando por base as duas outras dimensões da categoria Base Teórica, depreendi que **Cleusa**, apesar da confusa resposta anteriormente comentada, ao falar de suas práticas, informa que assume uma orientação teórica interacionista. No que se refere à concepção de leitura, ela diz que é:

(4) Cleusa:

a construção de sentido que ocorre através da interação do leitor com o texto.

Embora não mencione o autor, isso pode estar subentendido uma vez que um processo de interação implica, no mínimo, dois seres agentes. Já com relação à forma, como utiliza ou transpõe os conceitos teóricos para as práticas, ela apenas diz:

(5) Cleusa:

[...] procurando envolver aluno no texto, despertando interesse através de temas que ele goste e chame a atenção.

Não há como contestar o que diz a professora de que é mister despertar interesse, captar a atenção do aluno e “envolvê-lo no texto”, uma vez que para que as atividades se desenvolvam como práticas sociais o aluno precisa assumir o papel de interlocutor ativo. No entanto, esse engajamento do aluno deve ter como foco um horizonte amplo que vislumbre, além do seu gosto, suas possibilidades e necessidades, com vistas à ampliação do seu

conhecimento de mundo e interacional (KOCH; ELIAS, 2013).

Eliane anuncia que desenvolve as práticas de leitura com base nos gêneros textuais (ver Quadro 6) e **Rúbia**, por sua vez, traz uma concepção de leitura que remete aos pressupostos de Freire (1989) e demonstra que valoriza mais a experiência docente do que o embasamento teórico como suporte às práticas docentes. Ela diz:

(6) **Rúbia:**

Leitura reflexiva e crítica, mas também para deleite e efetiva

[...]

Sinceramente, depois de 20 anos de prática, vamos trabalhando muito com o que dá resultado e meio que intuitivamente, mas busco sempre inovar e tornar as aulas atrativas e leves.

Pelo alerta de que busca “sempre inovar”, Rúbia deixa perceber sua compreensão de que os jovens de hoje já não se adaptam a formas mais tradicionalistas de ensino e mostra-se preocupada em renovar as práticas que desenvolve. Por outro lado, sua posição ideológica, reforçada pela expressão “sinceramente”, demonstra descrença no conhecimento teórico como base para práticas produtivas e, certamente, para engajar os alunos como parece desejar a professora.

Algumas pesquisas sobre ensino e atuação docente apontam que os professores referem ao conhecimento teórico como “modismos” que desconhecem o contexto real do ensino nas salas de aula. Conforme Nunes (2008), esses professores dão mais valor à experiência adquirida em sala de aula. Agem intuitivamente, recorrendo, quando necessário, a modelos adquiridos na vivência escolar própria ou familiar e em crenças pessoais que dificultam mudanças nessa forma de agir. Isso corrobora a já indiscutível necessidade de formação continuada para os professores, de maneira a possibilitar uma atuação reflexiva capaz de aproximar teoria e prática.

Ao afirmar que sua concepção de leitura baseia-se na Teoria da Recepção¹³, **Natália** mostra as marcas de sua formação como mestre em literatura, uma vez que essa teoria surge no campo dos estudos literários. A professora diz:

(7) **Natália:**

embaso minhas aulas na teoria da recepção, que tem como fundamento a ideia de texto aberto, repleto de vazios que devem ser preenchidos pelo leitor. Cada leitura realizada deve levar em consideração o horizonte de expectativa, ou seja, a vivência, a bagagem de mundo de cada aluno. Só assim podemos avaliar de forma justa as

¹³ Também conhecida como Estética da Recepção, “a qual prima pelo efeito de sentidos que uma obra provoca em seu receptor”, surge a partir dos estudos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, na Escola de Constança, no final da década de 60 (FORTES; SIRINO, 2011, p. 211).

diferentes interpretações dos estudantes.

Conforme Furtado (2004, p. 300), embora os estudos de Bakhtin tenham ocorrido antes do desenvolvimento da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e outros), é possível encontrar semelhanças entre essas duas linhas teóricas. O autor chama de “estética da recepção” o que seria uma teoria bakhtiniana da leitura, ele diz:

A “estética da recepção bakhtiniana” parte do princípio de que todo discurso, mesmo o a priori monológico, defensor de uma tese fechada, torna-se dialógico sob dois pontos de vista, ambos envolvendo sua recepção. Primeiramente, deve-se alcançar uma compreensão ampla de sua relação com outros textos do mesmo gênero, pois o discurso parte de outras teses, para refutá-las ou referendá-las. Além disso, essa relação dialógica também se efetiva diretamente em seu processo de recepção, porque provoca uma compreensão responsiva ativa - os leitores /ouvintes, mesmo que não se manifestem, selecionam, concordam ou discordam, enfim, filtram o discurso de acordo com seu universo de leituras ou de interesses.

Não existe, portanto, um receptor passivo, apenas ouvinte de um discurso. O autor de um texto (ou o falante) não tem controle total sobre a recepção e qualquer compreensão, qualquer leitura, já é uma interpretação, ou uma compreensão responsiva ativa.

Lúcia traz bastante presente vozes formativas dos cursos recentes de pós graduação, Especialização (concluído em 2018) e Mestrado (em andamento), como é possível perceber na maioria dos destaques que são feitos nesta dissertação. Registra que as práticas de leitura em suas aulas são orientadas pelas perspectivas interacionista e dos gêneros do discurso. Embora relate, detalhada e coerentemente, os passos que segue nas referidas práticas, a professora declara certa insegurança. Diz ela:

(8) Lúcia:

Costumo utilizar como base para minhas aulas de língua portuguesa principalmente a perspectiva dos gêneros discursivos, pois me parece adequada para o trabalho com os usos sociais da linguagem. Mesmo tendo claro o porquê de trabalhar com diferentes gêneros em aula, confesso que sinto certa dificuldade em planejar atividades que contemplem a transposição dos conceitos para a prática. Normalmente, sigo alguns mesmos passos, afim de didatizar o trabalho com os gêneros. Primeiramente, escolho gêneros adequados ao nível da turma com a qual trabalho. Além disso, busco desenvolver atividades de leitura que visam levar o aluno a refletir sobre os aspectos sociohistóricos implicados naquele gênero, dentre essas atividades estão: questões de interpretação textual (tema do texto e qual o seu objetivo, a quem se destina, posição do autor em relação ao tema, etc); leitura de diferentes textos daquele gênero, afim de identificar semelhanças próprias do gênero (conteúdos normalmente veiculados nele, marcas linguísticas próprias do gênero, etc); comparação daquele gênero com outros já trabalhados (aspectos estruturais, linguísticos, temáticos). Além dessas atividades, em algum momento trabalho/destaco para os alunos explicitamente as características do gênero trabalhado.

Pelo relato de **Lúcia**, pude perceber que ela considera os três tipos de conhecimento mobilizados no processo de leitura: de mundo, linguístico e discursivo. A professora preocupa-se em conduzir os alunos a perceberem que a leitura (e a escrita), como um processo interativo, articula o linguístico a fatores externos ao texto, os quais são definidos pelos propósitos comunicativos do autor e pela compreensão ativa do leitor. Dessa forma, associada à perspectiva dos gêneros (formas e agir no mundo), corrobora o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e a sua capacitação ao exercício da cidadania, conforme preconizam os PCN e a BNCC para os anos finais do EM, à medida que experiências de leitura acontecem como experiência de ação na e pela linguagem (BAKHTIN, 2016).

A análise dessa categoria destacou a forma como as colaboradoras relacionam (ou não) sua atuação docente a determinadas perspectivas teóricas com que se tenham deparado ao longo de sua formação. Pelas informações até aqui analisadas, apenas duas das professoras que compõem a comunidade de pesquisa apresentam de forma clara as bases teóricas (de fundamentação interacionista) que sustentam concepções e práticas escolares no âmbito de sua atuação como professora de LP nos anos finais do EF. As demais professoras demonstram privilegiar a prática em relação à teoria, embora, em determinados momentos de suas enunciações, deem indício de ou refiram diretamente a alguma perspectiva teórica. Em ambos os grupos aqui destacados foi possível relacionar esses aspectos à formação profissional das docentes.

É sabido que são muitos os aspectos formativos que refletem na atuação dos professores, entre esses aspectos, as bases teórico-epistemológicas que sustentaram o processo de formação. Essas são constitutivas do sujeito professor e, enquanto presentes em sua memória, orientarão as suas interações no âmbito escolar definindo postura, planejamento e metodologia de ensino. Nesse sentido, são tópicos de destacada importância para reflexão dos currículos dos cursos de graduação e de formação continuada de professores.

Ciente de que essa análise não se esgota neste momento, já que será complementada e/ou reformulada pelas outras informações, dou sequência às demais categorias.

5.2 Quanto à categoria “Materiais”

Além do que foi destacado na seção anterior, as bases teóricas que fundamentam a prática docente refletem e são refletidas nos e pelos materiais adotados para as práticas escolares de leitura. O Quadro 7 apresentado na folha seguinte resume quantitativamente os materiais, gêneros e suportes de gêneros referidos como utilizados nas práticas em sala de

aula e no preparo das aulas. Outros aspectos relevantes encontrados nas respostas serão exemplificados e discutidos com trechos das falas das professoras.

Quadro 7 - Materiais e/ou gêneros citados

Materiais e/ou gêneros			
Termo referido		Uso nas aulas	Uso no planejamento
Livros	Didático	2	2
	Literário	1	
	(indefinido)	3	
	Sobre ensino de LP		1
	Gramática		1
Revistas	Gibi	2	
	Outras	3	
Jornais		2	
Material impresso	Textos	1	2
	Atividades	1	
	Referencial curricular		1
Material digital/computador	Filmes		2
	Vídeos	1	2
	Imagens	1	1
	Textos em pdf	1	
	Livro literário em pdf livre	1	
	Jogos <i>online</i>	1	
	(indefinido)	5	3
Música		1	1
Jogos			1

Fonte: elaborado pela autora

Com relação ao uso em sala de aula, livros são citados por todas as informantes, revistas e/ou gibis por cinco das seis informantes e jornais por apenas duas delas. Surgem ainda, com respeito a materiais impressos, uma citação para texto e outra para atividades. Meio ou materiais digitais só não são citados por uma informante, no entanto duas colaboradoras destacam que o uso desse tipo de recurso foi imposto pela situação de pandemia conforme exemplos que seguem:

(9) **Eliane:**

[...]confesso que tenho um pouco de aversão aos meios digitais (embora, com a Pandemia tenha sido tudo por meios digitais, no tal ensino remoto)

(10) **Lúcia:**

Antes da pandemia: material impresso levado por mim (textos, atividades, etc), livro didático e jornais.

Agora, na pandemia: material digital (imagens, arquivos pdf, vídeos, jogos on-line, etc).

Fica claro que **Eliane** sente-se desconfortável com relação ao uso de meios digitais e,

ainda, ao referir-se ao “tal ensino remoto”, parece ironizar a qualidade desse tipo de ensino. **Lúcia**, por sua vez, sugere que, não fosse a pandemia, poderia continuar desenvolvendo suas aulas sem utilização de material digital. Soma-se a essas a professora **Cleusa**, que não cita utilizar material digital em sala de aula, mas o faz quando fala de planejamento, conforme exemplo seguinte:

(11) **Cleusa:**

Utilizo sites de busca, blogs de professores de língua portuguesa, grupos de professores no Facebook e livros didáticos.

Tem-se, portanto, 50% das informantes que parecem não ter assimilado a necessidade premente de considerar as tecnologias digitais da informação e comunicação –TDIC, especialmente, nos anos finais do EF, conforme preconiza a BNCC. Chama a atenção o fato de que a sigla com que essas tecnologias são comumente utilizadas no âmbito dos estudos de sua utilização no ensino não ter sequer surgido nas respostas das professoras que constituem a comunidade de pesquisa. Afora todas as considerações das prováveis dificuldades para fazer uso efetivo das TDIC (falta de equipamentos, de acesso à internet, de preparo dos professores, etc.) para o trabalho com a dimensão digital de letramento, não há como discordar da proposta do documento normatizador. Em outras palavras, a necessidade de uso dessas tecnologias vai além dos materiais que **Lúcia** diz usar (exemplo 10). Essa visão, entendo, pode estar restrita ao uso dos instrumentos tecnológicos.

É preciso, então, desenvolver a capacidade dos alunos de agir na e pela linguagem nos meios virtuais e isso implica, diante da realidade atual, conhecer minimamente os gêneros discursivos articulados nesses meios e desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão leitora do texto eletrônico, bem como para as formas de posicionar-se criticamente (pela oralidade e pela escrita) perante o que lê, fazendo uso desses gêneros e suportes. Destaque deve ser dado ao hipertexto, que caracterizado, entre outros aspectos, pela interatividade e intertextualidade, amplia sobremaneira a participação criativa, reflexiva e crítica do leitor (KOCH, 2007b), indispensáveis ao seu crescimento intelectual e evolução social (VYGOTSKY, 1991, 2008; BAKHTIN, 2014, 2016). Além disso, considerando que os anos finais do EF são dirigidos a alunos adolescentes, considerar as TDIC corresponde considerar a sua “palavra mundo” (FREIRE, 1989) e os “usos sociais da leitura e escrita” já tão arraigados culturalmente à vida dos jovens (STREET, 2014).

Parece relevante destacar que, ao informarem sobre materiais que usam para planejar suas aulas, cinco das professoras, entre elas as três acima citadas, apontam gêneros (filmes,

vídeos) e/ou meio¹⁴ (computador, sites, blogs e grupos de professores), todos relacionados às TDIC. O que pretendo destacar é que, embora as professoras se constituam e fortaleçam pela ampliação do horizonte interacional que as TDIC oferecem, ainda têm bastante resistência em incorporar semelhantes possibilidades de interação às práticas com seus alunos. Dois fatores, entre outros, se me ocorrem para justificar isso: uma provável falta de preparo das professoras para planejar e conduzir atividades escolares de linguagem nos meios digitais e um possível receio de se depararem com alunos que, por conhecerem bem mais as formas de agir nesses meios, possam desestabilizar sua segurança e imagem docentes. Esse receio, vinculado à crença de que o bom professor é o ser que tudo sabe e transmite conhecimento para quem não sabe, conflita com a perspectiva interacionista da linguagem e com o modelo ideológico de letramento que considera a importância da participação ativa dos alunos na aprendizagem e os usos sociais e culturais da linguagem (STREET, 2014).

Duas professoras referem-se a “texto” quando falam sobre o preparo de aulas. Ambas destacam que utilizam textos curtos. Seguem suas falas:

(12) **Natália:**

A base das minhas aulas é o texto. Parto sempre do macro para o micro, ou seja, procuro fazer uma análise textual e, dentro dessa análise, trabalho conteúdos que são nomeados depois. Geralmente utilizo textos curtos, que sejam lidos em aula (como, por exemplo, contos, crônicas, poemas, notícias...). Confesso que nem sempre é possível trabalhar assim, às vezes (mesmo sendo raras essas vezes), acabo me detendo no conteúdo propriamente dito, passando exercícios de fixação. Porém, sei que não é a forma mais adequada para trabalhar a língua portuguesa, eu digo que são resquícios do ensino que me foi passado antigamente na escola. Então, para amenizar essas aulas de base conteudista, procuro trabalhar com jogos que envolvam os conceitos básicos e a nomenclatura de alguns componentes curriculares.

(13) **Rúbia:**

Textos curtos, músicas, vídeos, filmes, textos em linguagem mista.

Ao privilegiar textos curtos, as professoras reduzem as oportunidades de trabalho com o obras literárias de maior dimensão. Este tópico de grande importância (trabalho com livro literário) será retomado oportunamente nesta seção. De momento, destaco que a ênfase que **Natália** e **Rúbia** dão à dimensão do texto trabalhado em suas aulas sugere que ele nem sempre seja o objeto principal de estudo, como a enunciação da primeira evidência. **Natália** usa o espaço para falar sobre a forma como utiliza os textos e demonstra sua consciência de que por vezes “os conteúdos” se tornam o foco principal de suas aulas e, nesse sentido, sua

¹⁴ Ao citar exemplos de meios não pretendo fazê-lo com exatidão, até porque não há consenso, entre pesquisadores sobre a classificação como meio ou gênero de algumas ferramentas de interação digital, como aponta Pires (2012) apoiando-se, entre outros, em Miller (2009) e Marcuschi (2004).

atuação se contrapõe à perspectiva funcionalista da linguagem a qual informou filiar-se. Ela parece ter consciência disso, pois afirma que essa não é a “forma mais adequada de trabalhar a língua portuguesa” e complementa dizendo que utiliza jogos para amenizar as “aulas de base conteudista”.

De minha parte, considero que o uso de jogos torna a aula mais atrativa aos adolescentes, mas talvez não amenize o seu caráter conteudista. Não há como escapar do trabalho com conteúdos (nem mesmo de nomeá-los), mas esses devem ser, primeiramente, compreendidos pela sua funcionalidade na situação comunicativa e fixados pelo envolvimento dos alunos em situações reais de uso, isto é, fundamentado em um ensino/aprendizagem que se caracterize como “prática social” de uso da língua (KLEIMAN, 2007b). Na perspectiva em que os gêneros se constituem como formas de interagir pela linguagem, é ponto fundamental para a sua compreensão e para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos o entendimento de que as formas linguísticas e estruturais estão sempre relacionadas ao propósito comunicativo e ao campo de atuação (BAKHTIN, 2016).

Rúbia destaca os textos com “linguagem mista”. Embora não fique claro se sua pretensão é referir-se aos multimodais impressos ou especificar os que ela cita utilizar com os alunos nas suas aulas (materiais digitais) que bem podem abarcar outras modalidades como som e movimento, enfim, deixa claro sua consciência de que outros tipos de linguagens precisam ser trabalhadas nas aulas de LP, afinal a vida exige competências leitoras para além dos signos linguísticos.

Salvo uma referência a “livros que tratam sobre o ensino de LP” feita por **Lúcia** (ver exemplo 10), nenhuma professora menciona recorrer a trabalhos acadêmicos de pesquisa sobre ensino. A mesma informante é também a única que faz menção a documentos reguladores do ensino e ao uso de gramáticas. Essa menção provavelmente esteja relacionada à sua recente formação como especialista em ensino de Língua Portuguesa e também com o recente início de carreira docente que se apoia mais no que está documentado e definido do que na experiência que ainda lhe é pouca. De qualquer forma, isso favorece uma conduta docente mais alinhada às perspectivas teóricas que embasam esses documentos, fato pronunciado na análise da categoria base teórica anteriormente analisada, que será também discutido em relação às demais categorias e que aponta para a relevância da formação continuada dos professores. Ela diz:

(14) **Lúcia:**

Os materiais que utilizo dependem do objetivo de cada aula. Mas, em geral, utilizo livros que tratam sobre o ensino de língua portuguesa, sites com sugestões de

atividades, gramáticas e o referencial curricular local (que está alinhado ao referencial curricular gaúcho e à BNCC).

Dirijo meu olhar, neste momento, às menções que as professoras fazem sobre o uso de livros, em especial os literários e os didáticos. Primeiramente, destaco o fato de apenas uma professora informar o uso dos primeiros. Isso ocorre na fala de **Laura** que, quando questionada sobre os materiais que usa com seus alunos nas aulas, responde como segue:

(15) **Laura:**

Utilizo: livros (didáticos, de crônicas, poesias, contos, romances, ..., revistas: Recreio e Superinteressante, Veja, computadores...

É importante destacar que, embora não tenha mencionado o uso do livro literário entre os materiais utilizados em sala de aula, quando responde aos questionamentos diretos sobre o assunto, **Rúbia** usa o espaço aberto ao final do questionário para agregar informações a esse respeito. Ela diz:

(16) **Rúbia:**

Quanto à leituras mais longas, de gêneros como romance ou novela, o que dificulta é a resistência ou falta de condições financeiras para a compra do livro e, desta forma, poder fazer um trabalho coletivo com a mesma obra. Por vezes utilizo livros com pdf livre.

Assim, **Rúbia** expõe dois fatores: econômico e resistência, que dificultam o trabalho com textos literários maiores. Soma-se a isso o privilégio dado aos textos curtos, relatado por duas informantes, já discutido neste trabalho, fatos que sugerem que sejam bastante reduzidas as oportunidades de realmente ocorrerem trabalhos com o gênero livro literário nas aulas das professoras colaboradoras. Assim, por suas informações, dão indícios de que não atendem o que preconizam os PCN e a BNCC, que alertam para a necessidade de desenvolver habilidades de leitura no campo artístico-literário, em que são citados, entre outros gêneros, os romances com vistas a “garantir a formação de um leitor-fruidor” (BRASIL, 2017, p. 138)

O destaque acima não se restringe, obviamente, ao atendimento aos documentos citados, mas principalmente à drástica redução dos benefícios que a leitura literária pode oferecer. Com base em Petit (2009), que evidencia várias possibilidades que a leitura oferece, destaco algumas que são mais produtivas para reflexão a respeito da leitura do livro literário quando colocada em relação com a faixa etária contemplada nos anos finais no EF. São eles: “apropriar-se da língua”, “construir-se a si próprio”, vivenciar “outro espaço e outro tempo”, “conjuguar as relações de inclusão” e “experienciar círculos de pertencimento mais amplos”.

Entendo que todas as possibilidades destacadas são importantes para o leitor de qualquer idade, mas se fazem mais relevantes quando se reflete sobre leitores adolescentes, com todos os conflitos e transformações que lhe são característicos, que vivem em um mundo globalizado. “Construir-se a si próprio”, nesse sentido, está intimamente ligado às demais possibilidades oferecidas pela leitura que foram aqui destacadas e grandemente ampliadas pela leitura literária. Ressalto que, ao considerar “apropriação da língua”, associo-me à proposta de Guedes (2006), conforme já mencionado no capítulo 3 desta dissertação, a qual apregoa um ensino baseado na literatura brasileira que favoreça o conhecimento sobre si e sobre nossa cultura.

Cabe destacar, nesta etapa de análise, as citações de uso do livro didático, sendo duas referentes ao uso com os alunos, como nos exemplos (10) e (15), e duas referentes ao uso para planejamento de aulas, como no exemplo (11) e na enunciação que segue (17):

(17) **Eliane:**

Uso todos os materiais citados acima, além de filmes, vídeos, reportagens, livro didático...

Conforme podemos observar, as quatro ocorrências do termo “didático” surgem nas vozes de quatro professoras, um grupo que engloba pessoas com variadas características constitutivas, seja considerando a formação ou a experiência profissional, de maneira que não é possível relacionar o uso dos livros didáticos a esses fatores. Além disso, cabe considerar que é possível que o termo livro, sem especificação, quando mencionado como usado em sala de aula por todas as professoras, refira também ao livro didático, mas, ressalto, é apenas uma possibilidade. De qualquer forma, os dados indicam que esse tipo de livro é um recurso utilizado, se não por todas, pela maioria das professoras colaboradoras nesta pesquisa.

Tagliani (2009, p. 172) afirma que o livro didático “pode ser uma ferramenta significativa para que a utilização da linguagem seja favorecida, no sentido de atender as múltiplas demandas sociais e ampliar o domínio discursivo do aluno, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem”. A autora alerta, entretanto, que a utilização mais produtiva¹⁵ dessa ferramenta carece de que o professor a conheça amplamente e domine os pressupostos teóricos que subjazem a ela. Nesse sentido, a autora evidencia o descompasso entre a formação do professor e a base teórica que sustenta as práticas sugeridas no livro didático e adverte os leitores quanto à necessidade de aprimoramento profissional para que os

¹⁵ O termo remete a atingir os objetivos previstos para o ensino de LP em que, por óbvio, está incluído o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

professores possam “interagir melhor com o livro didático”.

A análise desta categoria teve como objetivo principal evidenciar a importância dos materiais para o planejamento e para realização das práticas de linguagem nas aulas de LP. Na perspectiva interacionista da linguagem que fundamenta essa dissertação, esses materiais são entendidos como ferramentas que medeiam as interações no processo ensino-aprendizagem. Assim, o uso dessas ferramentas, considerando sua diversidade e a forma como as utilizam (ou não), pode refletir tanto a formação/crença/postura dos docentes como a possibilidade de desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

Desenvolver atividades de leitura como práticas sociais de linguagem pressupõe, primeiramente, considerar o que os alunos conhecem, o que leem fora da escola, o que gostam e o que precisam ler. Todos sabemos que o Brasil é um país de drásticas desigualdades, contudo, ainda assim vivemos em uma sociedade altamente informatizada. Os jovens que hoje chegam aos anos finais do EF nasceram no mundo informatizado. Ainda que vivam em ambientes economicamente desfavorecidos, são raros os alunos que nunca tiveram, por exemplo, acesso a um celular. Talvez não tenham livros ou jornais em suas casas, mas certamente assistem TV, ouvem música, já foram ao cinema, leem as placas eletrônicas, enfim, a tecnologia é parte do seu viver, aliás como de todos nós.

Os indícios de não utilização (ou a subutilização) das TDICs, como demonstra a análise efetuada, é o primeiro aspecto, nesta categoria de análise, que merece destaque, pois reitera o já tão evidenciado distanciamento entre as práticas que a escola oferece e aquelas que os alunos usam e precisam. A escola deve desenvolver capacidades, conforme já preconiza a BNCC, habilidades específicas para a leitura de gêneros em circulação nos meios digitais, para o trato com o hipertexto, para lidar com as ferramentas de atuação crítica nos meios em que eles circulam, entre outras.

Outro aspecto relevante é o destaque ao trabalho com “textos curtos”, pela pouca utilização do livro didático e do livro literário, bem como da pouca diversidade de gêneros que podem ser contemplados nas práticas das professoras informantes tendo em vista os materiais referidos, o que remete a um ensino pouco comprometido com o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos e, por consequência, em preparar o aluno dos últimos anos do EF para a vida social e profissional, como apregoam as orientações curriculares.

5.3 Quanto à categoria “Práticas”

A análise que apresento neste item tem foco principal nas respostas oferecidas às

questões de número 7 a 13 elencadas no Quadro 4 desta dissertação. Elas dizem respeito à forma como as práticas de leitura, que efetivamente ocorrem, são relatadas pelas professoras. As práticas desenvolvidas refletem, entre outros aspectos, a postura discursiva do professor, as formas de interação que ocorrem ou não nas práticas e as capacidades de leitura trabalhadas de leitura nessas atividades.

Dessa forma, as informações fornecidas serão colocadas em relação ao papel do professor nas práticas escolares de leitura sob a perspectiva interacionista da linguagem em que, segundo meu entendimento, estão previstas três linhas do agir docente: sementeira e desenvolvimento do gosto pela leitura, favorecimento do protagonismo do aluno e desenvolvimento de capacidades e competências.

O Quadro 8, exposto na folha seguinte, contempla as principais ações mencionadas pelas colaboradoras, as quais organizo segundo duas dimensões: aquilo que as informantes reconhecem como responsabilidades e/ou capacidades com relação a si e aquelas atribuídas aos seus alunos

Quadro 8 - Ações referidas pelas informantes

Atribuem a si a responsabilidade e/ou capacidade de:	Atribuem aos alunos a responsabilidade e/ou capacidade
Estimular/ motivar/ instigar/ fomentar o gosto/ interesse/hábito/prazer	Realizar tarefas
Ensinar	Ser avaliado
Propiciar tipos/momentos/ locais de leitura	Interagir com o texto
Questionar	Estimular os colegas
Estimular participação dos alunos na leitura em voz alta e no debate	Ler por obrigação
Avaliar	Aprender
Exercitar	Se distrair (ter prazer)
Diagnosticar conhecimentos prévios	Refletir
Mediar as atividades	Posicionar-se criticamente
Preparar os alunos introduzindo o tema da leitura	
Estabelecer objetivos e guiar os alunos para atingi-los.	

Fonte: elaborado pela autora

Quando questionadas se a leitura pode ser ensinada e qual o papel do professor nas atividades de leitura, as respostas que cinco das seis professoras apresentam referem-se, principalmente, à tarefa de estimular o hábito/gosto/prazer, as quais correspondem a algumas das estratégias ligadas à “sementeira e desenvolvimento do gosto pela leitura”, a qual entendo como primeira dimensão de responsabilidades do professor para formação de leitores que apresento no capítulo 3.

Cleusa remete essa responsabilidade à família e, ainda, sugere que a criança, ao

chegar à escola, já deveria ter desenvolvido o hábito da leitura. Ela diz:

(18) **Cleusa:**

Entendo que pode ser estimulado o hábito de ler, desde pequenos, pela família, porque alguns lêem como obrigação quando chegam na idade escolar.

As informações disponíveis nesta pesquisa não permitem supor qual seria o contexto familiar dos alunos a que as informantes ministram aulas, de maneira que é impossível aprofundar a análise dessa enunciação. Dessa maneira, destaco apenas que, nas escolas públicas do Brasil, não são poucas as vezes em que as crianças vivem em famílias que não têm sequer boas condições de subsistência, o que reduz ou até elimina a possibilidade desses núcleos de sementearem o gosto pela leitura nas suas crianças. Nesse caso, como exposto no capítulo 3 deste trabalho, a responsabilidade é dos professores.

Quando tomam para si, pelo menos, parte da responsabilidade de formar leitores, as informantes mostram reações que vão da hesitação ao entusiasmo, demonstram dúvidas e desânimo. A seguir destaco alguns trechos de suas falas.

(19) **Eliane:**

Acredito que posso, de alguma forma, não sei bem se ensinada, mas motivada, instigada e exercitada.

Penso que é possível entender as ações de “motivar” e “instigar”, evidenciadas pela professora como ações basilares ao desenvolvimento da leitura (e escrita), como práticas interlocutivas. Nessas ações, para o professor mediador, primeiramente, cabem as tarefas de oferecer motivos (objetivos de leitura), desafiar-los a levantar hipóteses com o intuito de despertar sua curiosidade e vontade de se lançar ao desafio da leitura como um interlocutor ativo. Dito de outra forma, são ações que favorecem o engajamento dos alunos, fator primeiro e essencial para que as atividades de leitura aconteçam como práticas sociais de letramento, conforme concebe Street (2014) na concepção de letramento ideológico. Mas engajar é apenas o início do processo e a professora **Eliane**, ciente disso, acrescenta ao seu dizer a tarefa de “exercitar” (favorecer o exercício), ação indissociável de um ensino significativo. O que cabe salientar, neste espaço, é que as três ações em destaque devem acontecer em todo o processo e ter o objetivo principal de desenvolver habilidades leitoras necessárias e adequadas ao nível de ensino e aos gêneros trabalhados, que deverão visar à capacitação para a cidadania.

A seguir, destaco trechos da fala de **Rúbia**.

(20) Rúbia:

Creio que podemos fomentar o hábito, e para algumas pessoas vai tornar-se parte de sua rotina. Entretanto, outras pessoas, por mais que incentivemos, tanto na escola quanto em casa, isso não fará delas leitoras.

[...]

para alguns estudantes será o professor que lhe apresentará a leitura e quão importante ela é. [...] é muito importante que o professor assuma essa missão de incentivar a leitura e apresentar parte do acervo cultural.

A professora **Rúbia** reduziu o foco de sua resposta à formação de leitores habituais. Acho relevante o destaque que ela dá a essa “missão” do docente, que está, de certa forma, em acordo com a afirmação de Guedes (2006), de que somente um professor leitor poderá formar leitores, e com os PCN, que destacam a importância do professor como exemplo para seus alunos. Entendo que a habitualidade da leitura, pelo menos na dimensão do prazer, não dependa apenas do ensino escolarizado, há outros fatores como econômico ou cultural, por exemplo, que também são fundamentais. Mas, certamente, se o ensino se desenvolver como práticas sociais significativas incentivará a formação de leitores habituais. Sua menção a “apresentar parte do acervo cultural” se apresenta condizente com o trabalho com leitura de livros literários que se empenha em desenvolver, ainda que, como explica no exemplo (16), a partir daqueles que são disponibilizados, gratuitamente, em arquivo pdf.

Segue a fala de **Laura**.

(21) Laura:

Creio que podemos “trabalhar” o gosto pela leitura nos alunos, principalmente quando aceitamos e trabalhamos em cima dos seus interesses, pois ao partir do seu interesse ele pode desenvolver um gosto pela leitura que nasceu da sua necessidade, da sua busca por informação, prazer...

O que essa professora coloca, e que é bastante relevante, é que as práticas de linguagem que se desenvolvem a partir do interesse e necessidade dos alunos são capazes de desenvolver mais que o gosto pela leitura. Sendo práticas que coadunam aspectos do contexto relevantes para o aluno, elas se constituem como práticas sociais significativas capazes de desenvolver a capacidade cognitiva (VYGOTSKY, 1991) e a competência discursiva fundamentais ao desenvolvimento social dos educandos (BAKHTIN, 2016).

Segue a enunciação de **Natália**.

(22) Natália:

Com certeza! Porque pude comprovar na prática, quando trabalhei com um texto da Clarice Lispector. Após a leitura individual do conto, fiz uma leitura conjunta e **comecei a motivá-los sobre as possíveis simbologias presentes no texto**. Bum! Foi só acender a fâsca para as leituras começarem a fluir, nunca vi tanta empolgação! Eles fizeram diversas leituras, que chegaram até em conceitos

feministas que podiam estar presentes no conto. No final, veio a recompensa: “Sora, nunca pensei que um texto poderia ser lido assim!”. Gostaria de trabalhar com textos maiores, mas não sei como conseguiria fazer esse acompanhamento e intermediar a leitura deles. Isso é algo que ainda preciso aprender para repensar minha prática. (grifos meus)

[...]

Justamente é intermediar a leitura. Sem interferir ou desqualificar alguma possível interpretação [...].

Destaca-se, na fala dessa professora, o entusiasmo pela sua própria atuação e pelo desempenho de seus alunos. No trecho em negrito, **Natália** parece referir-se a sua ação de mediadora que orienta os alunos a perceberem estratégias, recursos, efeitos e regularidades decorrentes do uso da língua em determinada situação de comunicação, o que se mostra alinhado a uma concepção interacionista de leitura, isto é, como um processo dialógico de construção de sentidos. Reconhecer e compreender os aspectos mencionados pela professora implica na compreensão da maleabilidade da língua a serviço do propósito comunicativo do autor. A mediação relatada por **Natália** apresenta-se em conformidade com a Teoria da Recepção a que refere como base para as práticas de leitura de suas aulas. No entanto, embora transpareça certa segurança no seu desempenho docente, **Natália** registra que ainda precisa aprender e, assim, ratifica a sua própria constituição como ser social em eterna transformação.

(23) **Lúcia**:

Essa pergunta me parece um pouco complicada, mas eu diria que sim, a leitura pode ser ensinada. Ao trabalhar com a leitura em aula o professor irá definir objetivos que visa alcançar com a atividade proposta. O professor deverá pensar em formas para alcançar os objetivos almejados com a atividade de leitura. Pensando nisso, na verdade, o que me parece que pode ser ensinado são estratégias de leitura que facilitarão a identificação e a compreensão das informações presentes no texto, bem como a compreensão dos aspectos sociais (contexto de produção, objetivo, a quem se destina, etc) que estão implicados na leitura que está sendo realizada.

[...]

o professor deve preparar o aluno para a atividade [...] “diagnosticar” o conhecimento prévio do aluno sobre o que será trabalhado. [...] guiar o aluno nesse processo de leitura, de modo a conduzi-lo até o ponto que espera que o aluno chegue. [...] também é responsável por elaborar atividades que estejam adequadas ao seu público alvo.

O enunciado de **Lúcia**, embora com insegurança inicial, provavelmente vinculada ao curto período de experiência, demonstra sua consciência da atuação característica e necessária de um professor engajado numa proposta de ensino pautada na perspectiva interacionista da linguagem e na teoria dos gêneros do discurso, o que implica na compreensão do texto como um elo na comunicação discursiva e a leitura como compreensão ativa e responsiva, uma prática social.

Cinco das colaboradoras entendem que, tanto na visão do aluno quanto na sua própria, os alunos, no ambiente escolar, leem para realizar tarefas ou para serem avaliados. Uma dessas professoras enfatiza essa finalidade da leitura escolar ao acrescentar a expressão “por pura obrigação”. Nesse sentido, se mostram alinhadas à concepção de língua como ferramenta e desprezam seu caráter social e constitucional dos sujeitos. Dessa forma, tomam o aluno como um ser passivo e caracterizam o ensino como autoritário, enquanto os fins (atender o solicitado) se encerram em si mesmos. O aluno, por sua vez, não consegue ver sentido nas tarefas que acontecem de forma desvinculada do seu agir na vida fora da escola. Essa concepção afasta-se, sobremaneira, da noção de letramento ideológico (STREET, 2014), ao qual me filio, uma vez que apregoa práticas de leitura e de escrita vinculadas aos usos sociais que as pessoas fazem da língua, com relevância às questões ideológicas, e que, dessa forma, corrobora a formação de cidadãos capazes de agir no mundo de forma crítica e consciente. Ainda, com respeito aos objetivos da leitura, apenas **Natália** apresenta uma resposta diferenciada. Ela entende que, na escola, atividades de leitura visam ao aprendizado, entretanto destaca que, na visão do aluno, ele também lê para “se distrair”. Tomando o sentido de prazer para a expressão “se distrair”, percebi que a professora reitera a dimensão do prazer com relação à leitura. Isso me leva a refletir que a sua formação como mestre na área de literatura lhe confira melhores condições de desenvolver nos alunos a percepção dessa dimensão da leitura. A bem da verdade, **Rúbia** também destaca a dimensão do prazer quando fala na concepção de leitura que assume, conforme exemplo 6 o qual retomo, parcialmente, para facilitar a leitura.

(6) **Rúbia:**

Leitura reflexiva e crítica, mas também para deleite e efetiva[...]

Quando questionadas sobre quais seriam os momentos fundamentais de uma atividade de leitura e em quais desses momentos estaria prevista a sua participação, três das informantes, **Cleusa**, **Eliane** e **Laura**, referem-se a tipos de leitura (individual, compartilhada, dirigida, diferentes gêneros), a tipos de atividades (roda de leitura/conversa, debates, dinâmica de grupo, elaboração de projetos) e a outros ambientes, embora a pergunta referisse claramente a sala de aula. **Eliane** não responde sobre quais seriam os momentos de sua participação. Sobre o primeiro questionamento, ela diz:

(24) Eliane:

Todos, na verdade, sempre exploro a leitura, mas ter um contato regular faz com que eles tenham contato direto e sair da sala motiva meus alunos (faço, geralmente, durante todo o *sno (sic)* um projeto de leitura na biblioteca). A escola que atuo agora é mais complicado, pois a biblioteca é bem pequena, mas a gente ajusta a atividade na sala de tv ou no pátio.

Preocupada em motivar os alunos, a professora procura superar a carência de uma biblioteca capaz de oferecer espaço para leitura mediante a utilização de outros ambientes. Nesse gesto, a professora imprime importância na leitura por não desistir da atividade diante da dificuldade que, infelizmente, retrata a realidade de muitas escolas públicas no Brasil: bibliotecas que, quando existem, não passam de depósitos de livros.

Das falas de **Cleusa** e **Laura**, em complementação aos comentários gerais já feitos, trago, nos exemplos seguintes, o que dizem a respeito dos momentos de suas participações nas atividades:

(25) Cleusa:

Tanto nos momentos em que a leitura é individual. Estimulando, “puxando” o aluno para o texto, quanto nos momentos em grupo, fazendo com que todos participem através de questionamentos.

(26) Laura:

Sempre como mediadora, como quem provoca o debate, o “pontapé” inicial da partida e depois de “árbitro” (só para garantir que nada saia do discurso de crescimento e vire ofensivo ;))

Percebo **Cleusa** empenhada principalmente em favorecer o protagonismo dos alunos. Sua atuação, no entanto, parece ser intuitiva, já que não oferece nenhuma pista de uma conduta teoricamente embasada. Ademais, o signo “puxando”, com destaque feito pela informante, remete a uma ação que força o aluno a se voltar para uma atividade que não o atrai naturalmente ou como resposta a um planejamento significativo. **Laura**, por sua vez, apesar de enunciar-se como mediadora, usa signos ideológicos relevantes (pontapé, árbitro) que remetem a uma partida de futebol da qual ela participa como juiz, enquanto o esperado e necessário seria que atuasse como técnico. Assume, assim, uma posição autoritária que parece ser consciente à medida que, para amenizar esse efeito, agrega o signo ;) que, nas redes sociais, significa uma piscada.

Ainda, sobre momentos fundamentais das atividades de leitura, as demais informantes elencam e justificam os momentos apontados e falam sobre a sua participação. A seguir trago partes de suas falas:

(27) Natália:

1o momento: leitura individual (mas nem sempre é possível, depende da turma);
 2o momento: a professora lê em voz alta e todos acompanham;
 3o momento: comentários gerais sobre o texto, instigando os alunos a observar o gênero em questão, bem como suas características fundamentais;
 4o momento: explanação das dúvidas;
 5o momento: instigar os alunos a levantarem hipóteses de leitura (respeitando, primeiro, o momento de recepção para, após – se for um texto literário – mencionar o momento de escrita do texto e sua recepção na época);
 6o momento: pedir alguma produção textual, seja uma resenha, uma releitura em outro gênero, enfim, algum trabalho que me mostre como eles leram/entenderam o texto proposto.

[...]

Em quase todos os momentos haveria minha participação, mas como mediadora do processo de leitura. Procuro interferir o mínimo possível na interpretação deles.

(28) Rúbia:

1º Momento – Leitura silenciosa e individual para ter uma percepção própria a respeito do texto, sem influência de colegas ou do professor.

2º Momento – Leitura no grande grupo para discussão e reflexão do grande grupo

3º Momento – Realização das atividades propostas

[...]

No 2º momento, como mediadora e incentivadora do aprofundamento dos significados..

(29) Lúcia:

1º Momento - Antes da leitura: [...] verificar seus conhecimentos prévios [...]

2º Momento – Durante a leitura: Primeiramente, [...] leitura silenciosa e individual. Depois, um aluno ou a professora realiza a leitura em voz alta.

3º Momento - Após a leitura: Debate voltado para as questões abordadas no texto e atividades que visam o trabalho das habilidades que serão focadas em aula e desenvolvidas com os alunos.

[...]

Minha participação está prevista em todos os momentos.

Destaca-se a preocupação de **Natália** com a identificação do gênero e com as condições de produção e recepção do texto, que é percebido como um enunciado concreto. À medida que a professora busca “instigar os alunos a observar” e “levantarem hipóteses”, sua conduta se mostra alinhada à ideia de leitura reflexiva, trabalha as habilidades leitoras dos seus alunos e, com isso, lhes favorece a apropriação do gênero e o desenvolvimento da sua competência leitora e discursiva. A isto também corrobora o fato de solicitar uma produção textual. Sabemos, e as orientações curriculares reforçam, que atividades de leitura e de escrita devem complementar-se (no meu entendimento, alimentar-se) no ensino de língua portuguesa. O desenvolvimento da competência leitora estimula o desenvolvimento da capacidade de escrita, essa compreensão é praticamente unânime entre os professores, mesmo assim, essa é a única vez que a expressão “produção textual” ocorre no *corpus* desta pesquisa. Em complementação, **Natália** entende seu papel como mediadora, mas bem pode sugerir associação ao conceito de agente de letramento, defendido por Kleimann (2007b), já apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

A enunciação de **Rúbia**, mais uma vez, praticamente não apresenta pistas de base teórica consistente, reflete uma professora que atua com base na experiência e movida pela intuição e pela missão de ensinar. Já **Lúcia** oferece uma resposta breve, mas coerente com a base teórica interacionista que assume ao longo de suas informações. Além disso, assume uma postura bastante ativa, pois entende a importância de sua participação em todos os momentos das práticas de leitura. Quanto a sua participação, talvez sua resposta seja breve porque já tenha detalhado seu procedimento nas atividades de leitura em outras respostas conforme evidenciado nos exemplos 8 e 23, os quais retomo parcialmente a seguir.

(8) **Lúcia:**

[...] Primeiramente, escolho gêneros adequados ao nível da turma com a qual trabalho. Além disso, busco desenvolver atividades de leitura que visam levar o aluno a refletir sobre os aspectos sociohistóricos implicados naquele gênero, dentre essas atividades estão: questões de interpretação textual (tema do texto e qual o seu objetivo, a quem se destina, posição do autor em relação ao tema, etc); leitura de diferentes textos daquele gênero, afim de identificar semelhanças próprias do gênero (conteúdos normalmente veiculados nele, marcas linguísticas próprias do gênero, etc); comparação daquele gênero com outros já trabalhados (aspectos estruturais, linguísticos, temáticos). Além dessas atividades, em algum momento trabalho/destaco para os alunos explicitamente as características do gênero trabalhado.

(23) **Lúcia:**

[...] o professor deve preparar o aluno para a atividade [...] “diagnosticar” o conhecimento prévio do aluno sobre o que será trabalhado. [...] guiar o aluno nesse processo de leitura, de modo a conduzi-lo até o ponto que espera que o aluno chegue. [...] também é responsável por elaborar atividades que estejam adequadas ao seu público alvo.

Em resposta ao questionamento “Você acha que práticas de leitura que contemplem atividades em grupo podem ser mais ou menos produtivas que as individuais? Por quê?”, uma professora afirma que em grupo são mais produtivas; outra acredita que podem ser; três outras destacam que o que possibilita maior ou menor produtividade é a escolha de uma ou de outra formas de desenvolvimento (individual ou em grupo) considerados as condições de produção da leitura e os objetivos da atividade e, complementando o grupo das colaboradoras, uma delas, embora traga memória de uma situação “muito legal” não oferece uma resposta objetiva. Destaco as falas de **Natália** e **Lúcia**:

(30) **Natália:**

Podem ser mais produtivas porque tenho alunos com déficit de atenção, outros bastante tímidos, outros com alguma deficiência intelectual, então, ouvir a sugestão dos colegas pode acender a fâscia que falta para eles produzirem suas próprias leituras.

(31) Lúcia:

[...]elas podem ser tão produtoras quanto. Acredito que essa produtividade depende do objetivo pensado para o trabalho de leitura proposto e, conseqüentemente, se as atividades pensadas para esse trabalho possibilitam o desenvolvimento das habilidades almejadas. Em outras palavras, a produtividade das práticas de leitura individual ou em grupos depende, ainda que não exclusivamente, da forma como são mediadas pelo professor. [...] também dependem de uma análise atenta do contexto de sala de aula em que serão desenvolvidas, visto que, é através dessa análise, que o professor perceberá e optará pela melhor forma para desenvolver o trabalho com a leitura.

A fala de **Natália** exemplifica as das demais informantes que referem a possibilidade de estímulo que a interação oferece. A compreensão apresentada alinha-se ao pressuposto de que, no processo de ensino, o desenvolvimento potencial dos alunos é favorecido pela sua interação com outras pessoas (colegas, professor, comunidade) em atividades que envolvam situações reais de uso da língua (VYGOTSKY, 1991). Já **Lúcia** entende que a produtividade das práticas de leitura não se relaciona com a forma de desenvolvimento em grupo ou individual, mas sim com a atuação docente desde o planejamento das atividades até a mediação efetiva em sala de aula. Nesse sentido, a fala dessa professora está relacionada diretamente com a formação docente que os capacita para o exercício profissional e também com a formação continuada necessária para a atualização dos conhecimentos.

5.4 Quanto à categoria “Expectativas”

Nesta categoria, são focalizadas duas dimensões de análise: aspectos avaliados nas atividades de leitura e características do bom e do excelente leitor.

Destaco que a análise em causa tem caráter pré-conclusivo, já que se coloca em relação às demais em busca do objetivo principal da pesquisa: analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula, com intuito de oferecer uma possível contribuição para o ensino dessas práticas na escola básica.

Os dados analisados nesta etapa se originam nas respostas oferecidas pelas colaboradoras às questões 14 e 15 (ver Quadro 4). Na folha seguinte, apresento o Quadro 9 que reúne as principais menções das professoras nessas respostas e, logo a seguir, procedo a análise.

Quadro 9 - Informações referentes à categoria Expectativas

Informantes	Aspectos avaliados	Capacidades do leitor	
		Bom	Excelente
Cleusa	Orais (pontuação, respeito entre parágrafos e entonação) Interpretação Interação com o texto	Lê rapidamente Faz-se entender Interpreta o texto	Lê rapidamente Faz-se entender Interpreta o texto Relaciona com outros textos
Eliane	Sentido, mensagem e implícitos Contextualização Intertextualidade	Os aspectos que mencionou avaliar	(Não respondeu)
Laura	Compreensão do que foi lido	Os aspectos que mencionou avaliar	Os citados para um bom leitor Posiciona-se criticamente
Natália	Participação nas discussões Interpretação	Quantidade e qualidade de leitura	Relaciona com outros textos e com a vida Percebe as sutilezas
Rúbia	Interpretação básica Interpretação com posicionamento crítico	Lê facilmente Tem condições de responder os questionamentos	Lê sem resistência Lê com facilidade Posiciona-se criticamente
Lúcia	Compreensão Relações com outros textos e com o cotidiano Percepção de intenções e visões presentes no texto Identificação de marcas linguísticas essenciais à compreensão global Posicionamento crítico	Tem pouca dificuldade para compreender o que lê e estabelecer relações com outras leituras e com o seu cotidiano	Não tem dificuldade para compreender o que lê e estabelecer relações com outras leituras e com o seu cotidiano

Fonte: elaborado pela autora

Segue a fala de **Cleusa**:

(32) **Cleusa**:

Avalio a pontuação, respeito entre os parágrafos e entonação, interpretação e a interação com o texto.

a. um bom nível de leitura: leitura rápida e de fácil entendimento onde o aluno é capaz de realizar interpretação do texto.

b. um excelente nível de leitura. Além de fácil entendimento e uma boa interpretação, fazer relações com outros textos lidos

O destaque dado aos aspectos formais da leitura oral, que a professora dá tanto à avaliação quanto à caracterização dos níveis de leitura, remete de imediato a sua maior experiência com ensino de LP nos anos iniciais e aos cursos de graduação e pós graduação na área de Pedagogia em andamento (ver Quadro 3). Para ela, o que diferencia um excelente de um bom leitor é a capacidade daquele de estabelecer relações intertextuais. Dessa forma, suas expectativas se distanciam bastante do que preconizam as orientações curriculares que preveem habilidades de relacionar o texto com o cotidiano e também de posicionar-se

criticamente em relação à leitura. A partir deste momento, relaciono essas informações às demais com que ela contribui para a constituição do *corpus*.

Entendo que, para **Cleusa**, a noção de interpretação está centrada apenas nas formas linguísticas do texto, que não é vinculado à noção de gênero textual como forma de agir pela linguagem. A propósito, a palavra gênero aparece uma única vez em sua fala e, ainda assim, associada a tipo de texto. A professora atribui exclusivamente à família a tarefa de semear o gosto pela leitura. No entanto, sua atuação, que se mostra motivada pelo empenho de engajar os alunos nas atividades fazendo-os responder os questionamentos ou trazendo temas que eles gostem, é voltada para a responsabilidade de semear e desenvolver o gosto pela leitura. Os materiais que diz usar em sala de aula (livros, revistas, gibis), se, por um lado, podem ser ponto de partida para um processo de ensino que se complexifica ao longo do percurso escolar, por outro, oferecem poucas possibilidades de gêneros adequados aos interesses e necessidades dos alunos. Usa meios digitais para interagir com pares profissionais, mas não considera esses meios para trabalho com seus alunos. Com relação às atividades em sala de aula, Cleusa relata uma conduta mais de instrutora do que de interagente, o que denuncia uma postura ideológica vinculada ao ensino como transmissão de saber, que tende a não favorecer o protagonismo do aluno no processo de ensino. Sua consciência teórica é inconsistente, ela diz filiar-se a concepções teóricas contraditórias e transita por alguns (poucos) termos recorrentes no âmbito do ensino sem conferir-lhes o real sentido. Dessa forma, as práticas de leitura desenvolvidas em suas aulas, provavelmente, pouco contribuirão com o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos já que não consideram o caráter dialógico da linguagem.

Passo, agora, a analisar a fala de **Eliane** a partir do que diz a respeito dos aspectos que costuma avaliar e aos níveis de leitura. Ela diz:

(33) **Eliane:**

Muitos, como o sentido, mensagem, coisas implícitas [...] a contextualização, intertextualidade [...]

bom nível de leitura: os aspectos que mencionei na questão 14 (*corresponde ao que informa acima*)

excelente nível de leitura: (*não respondeu*)

A professora, antes de mais nada, diz que são “muitos” os aspectos avaliados, cita apenas alguns e termina com reticências, na verdade, as usa duas vezes nesse pequeno enunciado. Pelos termos que usa, não percebe leitura como construção de sentidos e a língua é entendida como expressão do pensamento. Considera que um bom leitor seria aquele que

percebe os aspectos que ela avalia e não informa o que seria um excelente leitor.

Pelas demais informações, **Eliane** afirma que não assume nenhuma concepção de língua ou de leitura como base para suas aulas. Ela diz que a especialização contribuiu para a prática com gêneros textuais, contudo, também ela, parece associar esse conceito a tipo textual, não considera a função dos gêneros nas ações humanas. Preocupa-se com a diversidade, estimula a leitura, inclusive dos literários, através de projeto de leitura, mas não dá indícios de que aborde a dimensão social e transformadora da leitura. Entende que, na escola, o aluno lê exclusivamente para atender as demandas escolares. Dessa forma, embora tenha concluído curso de pós graduação em Linguística e Ensino de LP, pelas informações dadas a esta pesquisa, não apresenta consciência teórica consistente que lhe oriente para o desenvolvimento de atividades de leitura como práticas sociais significativas com vistas ao desenvolvimento de competências discursivas.

Volto-me, neste momento, para a enunciação de **Laura**, que responde aos questionamentos sobre avaliação e níveis de ensino assim:

(34) **Laura:**

A compreensão do que foi lido

- a. um bom nível de leitura; Compreensão do que foi lido.
- b. um excelente nível de leitura. Compreensão e posicionamento crítico sobre o que foi lido.

Ao declarar que um excelente leitor é aquele que é capaz de posicionar-se criticamente sobre o que leu, **Laura** me permite intuir a noção de compreensão responsiva, em que o texto é compreendido como um enunciado/gênero que parte de alguém, se dirige a outro e dele espera a resposta (BAKHTIN, 2016), embora tenha declarado que não se filia a nenhuma perspectiva teórica. Assim, busco as análises feitas nas demais categorias, que me representam uma professora constituída essencialmente por 26 anos de experiência. Ocorre-me considerar que sua pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (2004) tenha sido relevante para sua atualização. Sua prática considera os interesses e necessidades dos alunos, sua ação desenvolve o trabalho com projetos de aprendizagem que preveem o uso das TDIC e consideram o protagonismo do aluno na aprendizagem e suas propostas de atividades são diversificadas. Entende que seu papel é mediar em todos os momentos e mostra-se bastante ativa, embora carregue traços de uma postura um pouco autoritária que, no entanto, “favorece o jogo” da interação para os alunos. Sua proposta de avaliação se mostra limitada ao nível de bom leitor.

Agora, trago a fala de **Natália** sobre avaliação e capacidade leitora.

(35) Natália:

Eu avalio muito a participação dos alunos nas discussões, como também como eles realizaram as interpretações.

a. um bom nível de leitura: eu relaciono, em parte, “bom nível” com quantidade e qualidade de leitura. À medida que o aluno vai lendo mais, ele tem mais possibilidade

de aprofundar as camadas de leituras.

b. um excelente nível de leitura: seria conseguir estabelecer relações entre os textos que já tenham lido; começar a relacionar os textos com a vida e conseguir perceber, mesmo que de forma mais rasa, as sutilezas de certos textos (os literários principalmente), passando da superficialidade para uma leitura mais profunda.

Percebo que o ponto alto da avaliação, para **Natália**, é a interação em sala de aula, com colegas, com a professora e com o texto/autor. Mas também a interação fora da sala, com outros textos e com a vida, já que esses são parâmetros para definir os níveis de leitura. Discordo da professora que somente um excelente leitor pode “começar” a relacionar o que leu com a vida, digo que isso deve acontecer sempre. Em qualquer patamar de ensino, a leitura só será significativa se puder ser relacionada/articulada com a vida, com as experiências de mundo. Importante o destaque que a professora dá ao fato de que a quantidade de leitura corrobora a qualidade.

Por suas informações analisadas em outras categorias, percebi que **Natália** apresenta consciência teórica bem fundamentada na perspectiva interacionista, com destaque à Teoria da Recepção, ao funcionalismo e aos gêneros do discurso. Para ela, a leitura é um processo de construção de sentidos e seu papel é mediar, como orientadora e estimuladora do desenvolvimento de capacidades, sem interferir nos sentidos que os alunos constroem. Contudo, por vezes, ainda usa o texto como pretexto para o ensino de conteúdos e tem consciência disso.

A seguir, retomo parte do exemplo 12 para tecer, ainda, uma consideração sobre a fala de **Natália**.

(12) Natália

[...] às vezes (mesmo sendo raras essas vezes), acabo me detendo no conteúdo propriamente dito, passando exercícios de fixação. Porém, sei que não é a forma mais adequada para trabalhar a língua portuguesa, eu digo que são resquícios do ensino que me foi passado antigamente na escola. [...]

A expressão “são resquícios do ensino que me foi passado antigamente na escola” aponta para a noção de que somos constituídos de múltiplas vozes (BAKHTIN, 2011), no caso dos professores, inclusive por suas interações escolares enquanto alunos.

Rúbia, falando sobre os aspectos que avalia e sobre bons leitores, diz:

(36) Rúbia:

Principalmente a interpretação das questões que não dão margem a respostas completamente diferentes, mas também aquelas que exigem que o estudante se posicione.

a. um bom nível de leitura; aquele que lê facilmente e tem condições de responder ao que se pede.

b. um excelente nível de leitura. aquele que lê sem resistência, com facilidade e se posiciona com opinião própria a respeito do que leu.

Para essa professora, ser um excelente leitor é responder aos questionamentos feitos por ela e posicionar-se sobre o que leu. Para analisar mais profundamente essa noção seria necessário conhecer que tipo de questões a professora propõe aos alunos. Afora isso, o que é possível dizer, neste ponto da análise, é que essa é uma expectativa bastante restrita que prepara o aluno não para a vida, mas apenas para as exigências da escola e que é contraditória à noção de leitura reflexiva e crítica que a professora aponta assumir.

Apesar disso, considerando as demais categorias, percebo **Rúbia** como uma professora imbuída da responsabilidade de semear e desenvolver o gosto pela leitura, inclusive na dimensão do prazer, bem como de favorecer o protagonismo dos alunos pelo desenvolvimento do trabalho com projetos interdisciplinares, pelo respeito à leitura inicial do aluno e pelas propostas de debate, etc. Suas ações, no entanto, baseiam-se exclusivamente na intuição e na experiência de “mais de 20 anos de prática” e carecem de embasamento teórico para ampliar as suas expectativas e possibilidades em relação ao desenvolvimento da capacidade leitora dos seus alunos.

Com respeito à categoria expectativas, **Lúcia** diz:

(37) Lúcia:

Os principais pontos que costumo avaliar são: se o aluno consegue compreender de forma clara o que leu; se ele estabelece relações entre a leitura realizada com outras leituras e com os fatos de seu cotidiano; se ele percebe as intenções e as visões presentes no texto; se ele consegue identificar marcas/pistas linguísticas que são essenciais na compreensão global do texto; e, por fim se ele se posiciona criticamente diante da leitura realizada.

a. um bom nível de leitura; que tem pouca dificuldade para compreender o que lê e em estabelecer relações entre o que leu e outras leituras e fatos do seu cotidiano.

b. um excelente nível de leitura: não apresenta dificuldade para compreender o que lê e consegue estabelecer relações entre o que leu com outras leituras e fatos do seu cotidiano.

Lúcia tem um consistente embasamento teórico e ratifica isso em praticamente todas as suas respostas. Considerando isso, ela demonstra que se preocupa com o planejamento das aulas, com as atividades, seus objetivos e formas de desenvolvê-las, segundo os pressupostos do interacionismo e da perspectiva dos gêneros do discurso. Assume o texto como um

enunciado, um elo na comunicação humana, a leitura como um processo de interação entre autor/texto/leitor e a construção de sentidos como resultado da compreensão ativa (BAKHTIN, 2016). Conhece o seu papel e trabalha com o desenvolvimento de habilidades que contribuirão para a ampliação da capacidade discursiva dos alunos. Os materiais que utiliza também podem contribuir nesse sentido. Contudo, **Lúcia** relata certa insegurança no que diz respeito à transposição didática de conceitos teóricos.

Assim, pela análise efetuada na categoria Expectativas, a qual foi colocada em relação às demais, foram focalizados aspectos relevantes como: situações interacionais nas práticas efetivas; paridade/distanciamento entre expectativas informadas pelas professoras e aquelas previstas nas orientações curriculares; diversidade de gêneros vislumbrados nos materiais utilizados; (in)consistência teórica e influência da experiência e/ou da formação no exercício da docência, bem como suas implicações na formação de alunos leitores cidadãos.

Com base nisso, foi possível perceber que duas professoras, **Natália** e **Lúcia**, apresentam consciências teóricas consistentes, vinculadas à perspectiva interacionista da linguagem, que orientam práticas escolares de leitura significativas e fundamentais para o desenvolvimento da capacidade leitora de seus alunos. As demais não apresentam concepções teóricas consistentes, mesmo que, por vezes, cheguem a mencionar ou deixem transparecer teorias formativas e/ou conceitos que remetem a perspectivas teóricas e que são frequentes no âmbito do ensino. Duas delas, **Cleusa** e **Eliane**, não desenvolvem práticas significativas e/ou adequadas aos anos finais do EF. **Laura** e **Rúbia** são professoras que atuam, quase exclusivamente, com base em suas experiências docentes de mais de duas décadas. Não obstante, as atividades desenvolvidas por essas duas professoras se mostram compatíveis com a perspectiva interacionista da linguagem. Por fim, como apontei em vários momentos na análise efetuada, os aspectos aqui resumidos, se mostram intimamente ligados à formação docente das informantes, fato que remete à inquestionável necessidade de formação continuada desses profissionais.

Considerando a noção de sujeito que se constitui nas interações (BAKHTIN, 2014), percebi que tanto **Natália** e **Lúcia** que dominam as teorias que fundamentam a sua prática, quanto **Laura** e **Rúbia** que as desenvolvem intuitivamente assumem e conferem aos seu alunos papel ativo, como interlocutores nas atividades em sala de aula. Entretanto, apenas as duas primeiras, por compreenderem os aspectos sociais da linguagem, planejam e propõem atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento de habilidades discursivas que corroboram a capacitação do aluno para a leitura como um processo de compreensão que ultrapassa o linguístico e desvenda vozes e valores ideológicos materializados no texto/enunciado e para a

construção de sentidos como resultado da compreensão ativa. Nesse sentido, **Natália e Lúcia** se constituem como atores sociais que promovem mudança (KLEIMAN, 2007b).

6 CONCLUSÃO

Retomo as palavras de Quintana, epígrafe introdutória desta dissertação, que representaram estímulo ao desenvolvimento desta pesquisa: “Não debes acreditar nas respostas. As respostas são muitas e a tua pergunta é insubstituível”. Assim, independentemente dos inúmeros trabalhos que envolvem pesquisa no âmbito do ensino de leitura no contexto escolar, foquei a minha na insubstituível pergunta: “Quais os efeitos de um embasamento teórico claro e consistente para a atuação do professor mediador das atividades de leitura nas aulas de língua materna do ensino fundamental?”. Ela me lançou ao desafio desta empreitada que teve por objetivo principal analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula, com o intuito de oferecer uma possível contribuição para o ensino dessas práticas na escola básica.

Os resultados obtidos a partir das vozes de seis professoras em atuação com ensino de LP nos anos finais do EF apontam que apenas duas professoras demonstram atuar segundo embasamento teórico consciente e consistente, alinhado à perspectiva interacionista. Assumem a leitura como processo de interação entre autor/texto/leitor, que envolve, para além da compreensão do linguístico, o desvelamento de vozes e valores ideológicos materializados no texto/enunciado e a construção de sentidos como resultado da compreensão ativa. Assim, embasadas e orientadas por um ensino que visa o desenvolvimento individual e social dos alunos, as docentes atuam segundo as três linhas de ação que, conforme exposto no capítulo 3, entendo seja o papel do professor: Semeadura e Desenvolvimento do Gosto pela Leitura, Favorecimento do Protagonismo do Aluno e Desenvolvimento de Capacidades e Competências. Nesse sentido, estimulam o engajamento do aluno como interlocutor que, nas práticas de leitura, interage com a professora mediadora, com o texto/autor e com os colegas; desenvolvem atividades que consideram suas possibilidades, interesses e necessidades; estabelecem objetivos para essas atividades e trabalham habilidades e estratégias que favorecem o desenvolvimento da capacidade leitora e discursiva dos alunos.

Foi possível depreender que isso acontece com as professoras que possuem formação inicial e continuada mais recentes. Esse fato evidencia que o embasamento teórico consistente é fundamental para que os professores possam atuar como agentes promotores do desenvolvimento social de seus alunos. É necessário destacar, no entanto, que uma dessas professoras relata certa dificuldade com relação à transposição didática de conceitos teóricos para a prática com gêneros discursivos e outra fala que desconhece como trabalhar a leitura de

“textos maiores” em um contexto que remete aos literários. Essas, entre as colaboradoras, são as que têm menos tempo de experiência docente.

Por outro lado, o estudo demonstrou que a experiência efetiva com o ensino de língua portuguesa também tem grande reflexo no desenvolvimento de práticas de leitura significativas capazes de corroborar a formação de leitores cidadãos. É o que acontece com as duas outras professoras, em atuação há mais de duas décadas e sem formação continuada específica na área de ensino de LP, que conduzem suas práticas intuitivamente.

A análise sugere, portanto, que falta às primeiras um pouco mais de prática e às duas outras uma base teórica consistente com o que poderiam ampliar ainda mais as possibilidades de desenvolvimento da capacidade discursiva de seus alunos. O que até aqui mencionei corrobora a compreensão de que as reflexões sobre o ensino de LP não devem remeter exclusivamente à necessidade de formação continuada, mas também à necessidade de revisão dos currículos dos cursos de formação docente para que contemplem mais experiências efetivas com o ensino e com o planejamento didático.

As duas outras professoras que completam a comunidade de pesquisa demonstram inconsistência teórica, seja por citarem perspectivas contraditórias ao longo de suas falas ou pelas práticas ou expectativas que relatam, as quais se apresentam bastante distanciadas de uma visão de língua como interação social e concebem leitura como interpretação centrada exclusivamente nas formas linguísticas do texto. Nesse sentido, não há uma contribuição efetiva para a formação cidadã.

Um ensino que, há mais de duas décadas, é orientado pela noção de gêneros do discurso (BRASIL, 1998) exige do professor o conhecimento teórico desse conceito e da concepção de língua que a ele subjaz. Só assim poderá elaborar atividades, estratégias e procedimentos que desenvolvam a capacidade leitora de seus alunos num processo crescente de aprofundamento.

Na verdade, como enuncia uma das professoras, um bom nível de leitura está associado tanto à qualidade quanto à quantidade de leitura, já que esta corrobora aquela. Com base nisso, um ensino voltado à formação de leitores proficientes prevê uma ampla prática de leitura que considere variadas situações de comunicação e diversidade de gêneros. Essa consideração coloca em pauta o fato desta pesquisa ter evidenciado, ainda, que os materiais e meios usados, de modo geral, pelas professoras, pouco vislumbram os livros literários, os gêneros de circulação na esfera pública e gêneros da cultura digital tão significativos e voltados para a realidade dos jovens. A esse respeito, cabe também reflexão voltada à capacitação dos professores para o uso efetivo das TDIC nas salas de aula, afinal, desenvolver

a leitura como prática social implica considerar as práticas sociais e culturais dos alunos em relação ao uso da língua. Ainda sobre esse assunto, cabe a consideração de que, tomadas as aulas de LP como eventos de letramento, nas interações que se estabelecem entre professor e aluno não é apenas este que aprende, o professor também deve estar aberto a isso.

Por fim, espero que a pesquisa desenvolvida, que apresento nesta dissertação, possa contribuir com professores de LP no que tange ao ensino de leitura, no sentido de provocar reflexões sobre suas próprias práticas, bem como estimular a formação continuada dos docentes, de maneira que lhes possibilite atuar com segurança em um processo de ensino e aprendizagem fundamentado na concepção dialógica da linguagem e, com isso, favorecer a constituição de sujeitos capazes de atuar no mundo, de forma crítica, como agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 16. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak, Luíza Neri. 2. ed. Campinas, SP: Pontes: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRAIT, B. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. *In*: **Alfa Revista de Linguística**. São Paulo, 56 (1): 249-269, 2012.
- FARACO, C. A. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FORTES, R. F.; SIRINO, S. M. Jauss e Iser: efeitos estéticos provocados pela leitura de *Conversa de Bois e Campo Geral*, de João Guimarães Rosa. *In: Rev. Cient. / FAP*, Curitiba, v.7, p. 209-228, jan./jun. 2011. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2014/arte_artigos/Rev7_artigo12_SaleteSirinoRitaForte.pdf. Acesso em 7 mai. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FURTADO, M. M. Teoria e prática dialógica da leitura por Mikhail Bakhtin. *In: XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*, Curitiba, July 21-25, 2003; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade Federal do Paraná . — Curitiba : [s.n.], 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar?. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

INAF BRASIL, 2018 – Resultados Preliminares. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 20 set. 2019

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *In: Filologia E Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 8, p. 409-424, jul. 2007b. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268344894.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007a.

KOCH, I. Hipertexto e Construção do Sentido. *In: Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, 51 (1): 23-38, 2007b.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto: 2013.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, R.; FERREIRA, I. Leitura e Ensino sob a perspectiva da Análise do Discurso de Michel Pêcheux: uma possível contribuição para o ensino de leitura na escola básica. *In: Atos de pesquisa em educação*. ISSN 18090354. V. 17, 2021. (no prelo)

MANGEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MOURA, E.M. **Paulo Freire e Bakhtin: um diálogo possível**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientação: Profa. Dra. Maria Lúcia M. C. Vasconcelos. São paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2329/1/Edite%20Marques%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

NUNES, D. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *In: Scielo Brasil, Artigos • Educ. Pesqui.* 34 (1) • Abr 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FWGRqYMPjZR534tX44h4FH/?lang=pt>. Acesso em: 30 mai. 2021.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

PIRES, C. L. Um olhar sobre comentários na internet a partir da teoria de Gêneros Textuais. *In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, A. D. (orgs.). Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 41-71.

QUINTANA, M. **Na volta da esquina**. Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1979.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 30 mai. 2021.

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

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAGLIANI, D. C. **O livro didático de língua portuguesa no contexto escoar: perspectivas de interação**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas. Orientação: Prf. Dr. Vilson Leffa. Pelotas, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores: 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.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed.

São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Projeto de Dissertação de Mestrado

Título: UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA BÁSICA

Pesquisadora: Irene de Marco Ferreira

Orientadora: Dulce Cassol Tagliani (FURG)

Nota de esclarecimento:

Você poderá optar por não responder a alguma pergunta que lhe cause desconforto. No caso dessa ocorrência, havendo necessidade, você deve contatar a pesquisadora para que providencie o atendimento que lhe é garantido gratuitamente, conforme documentado no termo de consentimento assinado entre as partes.

Professora entrevistada: _____

Graduada

em _____,

na _____

_____, no ano de _____.

Outras graduações e/ou Curso(s) de pós –graduação:

Tempo atua como professor de língua portuguesa _____

Atualmente está comprometida com o ensino de língua portuguesa em turma(s) do(s) _____ ano(s) do ensino fundamental em escola da rede pública de ensino.

- 1) Qual é o tempo estimado de sua experiência profissional como professora de língua portuguesa nos anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental? (considere, inclusive, outras escolas, nas quais já tenha atuado)
- 2) Que tipos de materiais (livros, jornais, revistas, material digital, etc...) você usa com os alunos nas suas aulas?
- 3) Que tipos de materiais você usa como base para preparar suas aulas?
- 4) Você tem alguma concepção de língua ou linguagem que embasa suas aulas?
- 5) Você tem alguma concepção de leitura que embasa suas práticas?
- 6) Você opta por alguma perspectiva teórica ou mais de uma para subsidiar suas práticas? Se sim, como você utiliza transpõe os conceitos para a prática?
- 7) Você entende que leitura pode ser ensinada? Por quê?
- 8) Qual é, no seu entendimento, a função ou o papel do professor nas atividades de leitura no ambiente escolar?
- 9) Você acha que, no ambiente escolar, o aluno lê para _____
- 10) Você entende que, na concepção do aluno, ele lê para _____
- 11) Cite quais seriam, para você, os momentos fundamentais de uma atividade de leitura em sala de aula.
- 12) Nos momentos elencados, em qual ou quais está prevista a sua participação? E de que forma essa participação ocorreria?
- 13) Você acha que práticas de leitura que contemplem atividades em grupo podem ser mais ou menos produtivas que as individuais? Por quê?
- 14) Que aspectos você costuma avaliar numa atividade de leitura?
- 15) De maneira breve diga o que seria, para um aluno dos anos finais do EF:
 - a. um bom nível de leitura;
 - b. um excelente nível de leitura.

Abaixo, você pode acrescentar qualquer informação ou considerações pessoais que julgar pertinentes a respeito de suas experiências como mediadora de práticas de leitura no ambiente escolar.

ANEXO – TCLE**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Meu nome é Irene de Marco Ferreira, sou mestranda do curso de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande, e estou realizando esta pesquisa intitulada **“UMA ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA BÁSICA”**, sob orientação da professora Dra. Dulce Cassol Tagliani. Após realizar o processo de consentimento, gostaria de convidar você para participar do estudo, respondendo a uma entrevista com questões relativas a sua formação e experiências docentes com relação a atividades de leitura nas aulas de língua portuguesa em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Os dados coletados serão usados somente nesta pesquisa, cujo objetivo principal é analisar a consciência teórica e a compreensão docente sobre práticas de leitura na sala de aula, com intuito de oferecer uma possível contribuição para o ensino dessas práticas na escola básica; os objetivos específicos constituem-se em: (i) investigar os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular em relação a orientações sobre leitura; (ii) explorar os principais pressupostos que sustentam a visão interacionista da linguagem de base bakhtiana e a concepção de leitura que pode ser apreendida da mesma linha teórica; (iii) entrevistar seis professores de língua portuguesa a respeito de suas concepções teóricas e suas práticas como mediadores de atividades de leitura no ambiente escolar e (iv) analisar as informações obtidas nas entrevistas à luz do interacionismo bakhtiniano, destacando aspectos que possam contribuir para a formação de professores e também de leitores mais eficientes. Dessa maneira, a pesquisa trará benefícios que dizem respeito à possibilidade de ampliar as discussões sobre ensino de leitura nas escolas, buscando, na articulação entre o estudo teórico e a percepção de professores com relação a suas experiências com essas atividades, argumentos e/ou elementos que possam ser revertidos em reflexão dirigida a professores em formação ou em atuação como mediadores do ensino de língua materna nas escolas brasileiras, podendo contribuir com a constituição de professores e, por consequência, de alunos capazes de atuar no mundo, de forma crítica, como agentes de transformação social. Particularmente, é possível que você sinta-se valorizado pela sua participação tendo em vista que essa poderá fomentar sua autoestima com relação ao aspecto profissional. Também, considerando a entrevista, as perguntas a serem efetuadas e as possibilidades de falar livremente sobre sua formação ou experiências poderão ressignificar sua posição, inclusive com repercussão à sua posição social. Os riscos dessa pesquisa são mínimos, como, por exemplo, algum desconforto emocional e/ou constrangimento com relação às perguntas da entrevista. Para evitar essa possibilidade, fica-lhe assegurado o direito de não responder à perguntas que lhe causem desconforto. Tendo em vista que as informações serão coletadas sem a presença da pesquisadora, torna-se impossível, para a mesma, a percepção de ocorrências desse tipo, de forma que, havendo necessidade, você deverá contatar a responsável pela pesquisa para as providências cabíveis. Frente a esses riscos, os

pesquisadores se comprometem em garantir para você assistência integral e gratuita. Sua participação é livre de despesas pessoais e compensação financeira; se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Você tem o direito de se manter informado sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos, mantendo-se todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos. É garantida a liberdade de retirada do consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, para tanto entre em contato comigo, pesquisadora responsável (endereço: Rua Benjamim Constant, 394, ap 1002, bairro Centro, município de Rio Grande, e-mail: irenemf1955@gmail.com, telefone: (53) 999765277), ou com o CEP-FURG (endereço: segundo andar do prédio das pró-reitorias, Av. Itália, Km 8, bairro Carreiros, Rio Grande-RS, e-mail: cep@furg.br, telefone: 3237.3013). O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social. Você receberá uma via deste termo e a outra ficará com o(a) pesquisador(a).

Você aceita participar?

Eu aceito participar desta pesquisa.

Nome: _____

Assinatura do(a) participante/responsável. Data ___/___/___

Pesquisadora responsável: Irene de Marco Ferreira. Data ___/___/___