



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

RICARDO FERREIRA DE SOUSA

**A COMPREENSÃO LEITORA NA VOZ DO(A)
PROFESSOR(A) E SUAS COMPLEXIDADES PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Porto Nacional/TO
2021

RICARDO FERREIRA DE SOUSA

**A COMPREENSÃO LEITORA NA VOZ DO(A)
PROFESSOR(A) E SUAS COMPLEXIDADES PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador(a): Dra. Neila Nunes de Souza

Porto Nacional/TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725c Sousa, Ricardo Ferreira de.

A compreensão leitora na voz do(a) professor(a) e suas complexidades para o ensino de Língua Portuguesa. / Ricardo Ferreira de Sousa. – Porto Nacional, TO, 2021.

139 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.

Orientadora : Neila Nunes de Souza

1. Leitura. 2. Linguagem. 3. Interação e Dialogismo. 4. Formação de Professores. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

RICARDO FERREIRA DE SOUSA

A COMPREENSÃO LEITORA NA VOZ DO(A) PROFESSOR(A) E SUAS COMPLEXIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 30 / 09 / 2021

Banca Examinadora

Profa. Dra. Neila Nunes de Souza (Orientadora – PPGLetras/UFT)

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig (PPGLetras/UFT)

Prof. Dr. Odi Alexander Rocha da Silva (UNITINS)

Porto Nacional, 2021

Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o parêntese do imaginário.

(Lionel Bellenger, “Os Métodos de Leitura”, 1978)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus, presença onipotente, onisciente e onipresente. Companheiro e figura divina de todas as horas.

Agradeço aos meus amados mestres, meus pais, Domingos Ferreira Lima e Isabel de Sousa Nunes, pela constante presença em minha vida, acompanhando minha carreira acadêmica, compartilhando questionamentos, desafios e aprendizados.

Ao meu amado companheiro, Luis Guilherme Mota, que também é professor e pesquisador, pelo amparo, incentivo e preocupação. Obrigado por diariamente ser amigo e companheiro.

Meu obrigado especial à Professora Dra Neila Nunes de Souza, pela generosidade de sempre. Gratidão pelas orientações e incentivos que instigou em mim o prazer pela pesquisa desde a Graduação, e agora, no Mestrado.

Ao Professor Dr. Odi Alexander Rocha da Silva, pela presença de professor e amigo, figura humana de extremo respeito e admiração. Obrigado por todos os conselhos e orientações para a vida. Sou grato pelas contribuições da qualificação e defesa da dissertação.

À Professora Dra. Ângela Francine Fuza pela referência intelectual. Obrigado pelas contribuições na qualificação da dissertação, realizada no dia 29 de março de 2021, presença referenciada neste trabalho.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, Professor Dr. Carlos Roberto Ludwig, que integrou a banca de defesa da dissertação. Muito obrigado pelas oportunidades que me foram dadas desde a Graduação, e agora, nesta pesquisa. O senhor me inspira.

Aos professores participantes do Colégio Militar do Estado do Tocantins e à Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, pelas permissões e contribuições durante o período da coleta de dados no trabalho de campo, essencial para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus alunos, colegas, amigos, familiares e professores que contribuíram direta ou indiretamente para formar a pessoa e o profissional pesquisador que sou hoje.

À Universidade Federal do Tocantins, por toda minha formação acadêmica da Graduação à Pós-Graduação.

Aos senhores (as), muito obrigado! Todos vocês estão presentes neste estudo.

RESUMO

A leitura é um tema multiface e muito necessária para a formação do sujeito. Em geral, é na escola que os alunos são letrados e é lá também que boa parte de suas experiências são notadas, pois tendem adquirir incentivos para a vida que decorre de uma formação orientada para o pensamento crítico, reflexivo e responsivo. Assim sendo, o objetivo principal deste estudo, advindo do aspecto dialógico da linguagem à luz da Linguística Aplicada, busca compreender quais são as concepções de leitura e de leitor e os enredamentos para a formação de leitores trazida pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado do Tocantins. O interesse pelo tema na unidade de ensino leva em consideração o fato de que as discussões e as compreensões de leitura dos professores possam colaborar para o desenvolvimento dos estudos na área da linguagem, em específico, dos procedimentos de leitura na escola. Dessa forma, ao colocarmos os dizeres dos professores em curso podemos colaborar para a constituição de sentidos variados que circulam da esfera escolar, pois, quando são criados mecanismos de interação verbal entre os interlocutores pressupomos a troca de experiências e conhecimentos por meio do diálogo entre sujeitos. Esta pesquisa, à luz da Linguística Aplicada e subsidiada pelas teorias sobre leitura interativa e dialógica, numa perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem, pressupõe, a partir do estudo de caso, uma representação das concepções dos docentes atuantes na escola pesquisada. Os pressupostos gerais do interacionismo e do dialogismo na perspectiva sócio-histórica e ideológica da linguagem são embasados por meio dos estudos de Bakhtin/Volochinov (2006/1929), Bakhtin (2003/2011) e de contribuições teóricas de autores que discutem sobre as concepções de leitura para o ensino de língua materna, como Menegassi (2010); Menegassi e Fuza (2010; 2018); Fuza, Menegassi e Ohuschi (2020); Leffa (1999); Solé (1998); Kleiman (2016), entre outros. O instrumento de pesquisa utilizado neste estudo foi o questionário *on-line* do *google forms*, para a posterior análise da materialidade linguística. Participaram da pesquisa seis professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública do Ensino Médio do Estado do Tocantins. Deste modo, contemplamos esta pesquisa com base em três capítulos: No primeiro, tratamos sobre o momento sócio-histórico e ideológico que demanda as concepções teóricas de linguagem e de leitura. No segundo, abordamos o viés metodológico da pesquisa. E, no terceiro, consideramos as análises e a construção dos discursos das participantes, momento em que evidenciamos as concepções de ensino de leitura e a articulação com as práticas que acontecem na escola. A partir da análise das vozes das participantes sobre as concepções de leitura e seus enredamentos, constatamos que ora as professoras revelam concepções com foco na interação e no dialogismo e ora revelam posturas tradicionalistas de ensino. Além disso, em alguns momentos, as professoras parecem desconhecer as concepções e os momentos do texto, do leitor e do autor, ficando muitas vezes no senso comum. Por outro lado, o estudo demonstra que o processo de ensino perpassa por desafios que vai desde a falta de material didático para o planejamento à receptividade da aula pelos alunos, o que revela a multiplicidade de casos que subsidiam a construção do ensino-aprendizagem, partindo dos níveis mais simples aos mais complexos da prática docente.

Palavras-chaves: Leitura. Linguagem. Interação e Dialogismo. Formação de Professores.

ABSTRACT

Reading is a multifaceted topic and highly important for the development of the individual. In most cases, it is at school that students are literate, and it is also there that much of their experience is perceived, as they acquire encouragement for life that emerges from an education guided toward a critical, thoughtful, and responsive way of thinking. Therefore, the main purpose of this study, originating from the dialogical aspect of language in the light of Applied Linguistics, attempts to comprehend the conceptualizations of reading, readers and the implications for the development of readers provided by the Portuguese Language teachers of a public school in the state of Tocantins. The interest for the theme in the teaching institution takes into consideration the fact that the debates and the teachers' comprehensions of reading may collaborate to the advancement of studies in the domain of language, in particular, of reading practices at School. In this context, when we put the teachers' statements in course we can contribute to the constitution of several meanings that are being circulated in the school environment, since, verbal interaction mechanisms are established among the interlocutors, we presume the exchange of experiences and acquaintances by the dialogue between individuals. This research, in the light of Applied Linguistics and supported by the theories on interactive and dialogical reading, from a social-historical and ideological standpoint of language, presumes, from the case study, a representation of the conceptions of the teacher working at the school investigated. The general premises of interactionism and dialogism in the socio-historical and ideological perspective of language are anchored through the studies of Bakhtin/Volochinov (2006/1929), Bakhtin (2003/2011), and the theoretical contributions of authors who have been discussing the conceptualizations of reading for mother tongue teaching, such as Menegassi (2010); Menegassi and Fuza (2010; 2018); Fuza, Menegassi, and Ohuschi (2020); Leffa (1999); Solé (1998); Kleiman (2016), among others. The research tool used to conduct this study was the an online questionnaire (google forms), for the subsequent analysis of the linguistic materiality. Six Portuguese Language teachers from a public high School, in the state of Tocantins, were part of the research as participants. Therefore, we organized this research in three chapters: The first discusses the socio-historical and ideological moment that demands the theoretical constructs of language and reading. In the second, we approach the methodological bias of the research. And, in the third, we consider the analysis and construction of the participants' speeches, a moment that we emphasize the conceptions of teaching reading and the articulation with the practices that take place at school. Based on the analysis of the participants' voices about the conceptions of reading and its interrelations, we verified that sometimes the teachers reveal conceptions focused on interaction and dialogism, and other times they revealed traditionalist teaching postures. Furthermore, at some moments, the teachers seem unfamiliar with the conceptions and moments of the text, the reader, and the author, frequently remaining in common sense. On the other hand, the study proves that the teaching process goes through challenges that range from the lack of educational material to planning to the receptivity of the class by the students, which unveils the multiplicity of cases that support the construction of the teaching-learning process, from the most straightforward to the most complex levels of teaching practice.

Key words: Reading. Language. Interaction and Dialogism. Teacher's Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Níveis de compreensão.....	42
Ilustração 2 - Entrada do Colégio Militar do Tocantins - Unidade II.....	67
Ilustração 3 - Organograma estrutural do Colégio Militar do Tocantins.....	68
Ilustração 4 - Tipos de materiais de apoio às aulas de Língua Portuguesa (leitura).....	83
Ilustração 5 - Disponibilidade de recursos didáticos.....	86
Ilustração 6 - Projetos de leitura.....	87
Ilustração 7 - Planejamento de área.....	92
Ilustração 8 - Complexidades para o planejamento de atividades.....	94
Ilustração 9 - Percepções sobre as dificuldades de leitura dos alunos.....	98
Ilustração 10 - Práticas de leitura dos alunos.....	99
Ilustração 11 - Documentos orientadores de ensino.....	102
Ilustração 12 - Oferta de cursos de formação inicial e continuada	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema das concepções e aspectos históricos da linguagem.....	34
Quadro 2 - Representação das características de leitura.....	45
Quadro 3 - Principais características teóricas do dialogismo.....	52
Quadro 4 - Perfil das participantes.....	71
Quadro 5 - Posturas ativas e posturas passivas das participantes.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADD	Análise do Discurso Dialógico
AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPMIL	Centro de Ensino Profissionalizante da Polícia Militar
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CMP	Colégio Militar de Palmas
CMTO	Colégio Militar do Estado do Tocantins
CLG	Curso de Linguística Geral
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DCT	Documento Curricular do Tocantins
EMTI em Tempo Integral	Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Tocantins
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PMTO	Polícia Militar do Estado do Tocantins
PNE	Plano Nacional da educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Tocantins
SGE	Sistema de Gestão Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins
UE	Unidade de Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Eu e a leitura: o perfil leitor do pesquisador.....	14
1.2	Introdução à proposta de pesquisa.....	16
2	CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA: ABORDAGEM DOS ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
2.1	Concepções de linguagem.....	24
2.1.1	A linguagem no plano da expressão do pensamento e o ensino prescritivo/normativo.....	25
2.1.2	A linguagem no plano do instrumento da comunicação e o ensino descritivo da língua.....	28
2.1.3	A linguagem no plano da interação e o ensino interacionista.....	30
2.2	Concepções de leitura.....	36
2.2.1	A leitura na perspectiva do texto: foco na extração	37
2.2.2	A leitura na perspectiva do leitor: foco na atribuição.....	40
2.2.3	A leitura na perspectiva autor-texto-leitor: foco na interação/interlocução.....	42
2.3	O conceito de dialogismo bakhtiniano.....	46
3	CAPÍTULO 2 - ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS, PROCEDIMENTOS E CONTEXTO DA PESQUISA.....	54
3.1	Breves considerações sobre a Linguística Aplicada.....	54
3.2	O método, o tipo e os procedimentos da pesquisa.....	57
3.2.1	O método científico.....	57
3.2.2	A pesquisa estudo de caso.....	62
3.2.3	A abordagem qualitativo-interpretativista.....	64
3.2.4	O lócus da pesquisa.....	65
3.2.5	As participantes.....	71
4	CAPÍTULO 3 - POSICIONAMENTOS E ENREDAMENTOS DE LEITURA NAS VOZES DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	74

4.1	Concepções de leitura das professoras participantes.....	75
4.1.1	Perspectivas de leitura para/na formação do sujeito leitor.....	75
4.2	Enredamentos de leitura nas vozes das professoras participantes.....	81
4.2.1	Fragilidades da escola e dificuldades das professoras.....	82
4.2.2	O planejamento e práticas alternativas.....	87
4.2.3	O aluno e a formação leitora.....	98
4.2.4	Orientação educacional e formação docente inicial e continuada.....	101
4.2.5	Posturas ativas e posturas passivas.....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICES.....	124
	ANEXOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução se divide em dois momentos. O primeiro discorre sobre a minha formação enquanto leitor e professor-pesquisador, delimitando em descrever meu fascínio pela leitura que implicou em inquietações e motivações para pesquisar sobre leitura.

O segundo momento apresenta a proposta desta pesquisa com foco no ensino de Língua Portuguesa voltado para as práticas de leitura de professores da educação básica, considerando as implicações do contexto local e as compreensões na formação do leitor.

1.1 Eu e a leitura: o perfil leitor do pesquisador

Tomado pelo interesse em pesquisar sobre leitura e compreender como ela se manifesta no espaço de formação docente, algumas situações vividas por mim como aluno e professor foram impulsionadoras para que eu realizasse este estudo. Sou licenciado em Letras e professor da educação básica no Estado do Tocantins, e, com essa pesquisa, pretendo apresentar elementos que possam contribuir para a formação leitora no ambiente escolar.

Nesse contexto, leitor e professor de Língua Portuguesa, para melhor entendimento em relação a escolha do foco desta pesquisa, apresento o meu eu como leitor, e o Ricardo enquanto professor leitor, inquieto para envolver o professor e a escola em processos para a formação de alunos leitores.

É um desafio prazeroso tratar de um tema multiface como é o caso da leitura.

Desde muito pequeno, a leitura fez parte do meu cotidiano, embora com fragmentações e visão de mundo limitada. Somente após o início do Ensino Fundamental ela, de fato, aparece como uma atividade de prazer, a pôr à vista o mundo e seus mistérios.

Quando criança, eu¹ morava com meus pais e oito irmãos numa fazenda localizada no interior do Estado do Tocantins. Passei toda minha infância e adolescência na “roça”. Fui alfabetizado em uma escola multisseriada que ficava há 400 metros de minha casa, e o Ensino Fundamental I e II foi cumprido em uma escola da alternância na região. Meus pais não foram alfabetizados, mas sempre fizeram o possível para que eu e meus irmãos estudássemos e pudéssemos ingressar no Ensino Superior. A tentativa de meus pais para que todos os filhos

¹ Inicialmente, escrevo na primeira pessoa para ressoar minha voz, não pelo afastamento autor-leitor, mas pela aproximação leitor-autor, uma vez que as marcas de autoria e as vozes podem revelar capacidades exímias do pesquisador.

estudassem não deu muito certo. Apesar do esforço, apenas três deles concluíram o Ensino Médio e, somente um, o Ensino Superior, que neste caso sou eu.

Naquela época, a vida rural sempre foi marcada pelo trabalho braçal, pelo cultivo no campo e pela criação de animais e, em parte, houve certo distanciamento do convívio urbano e dos estudos.

Na minha jornada enquanto aluno, tive professores excelentes. Mas, cito uma em especial, a professora Luzia. Foi ela quem me alfabetizou e, no final do primário, presenteou-me com uma obra interessantíssima chamada *A Terra das Araras Vermelhas*, de Roger Feraudy, obra essa que pude ler à luz do candeeiro anos depois, despertando em mim o início do fascínio pela leitura.

As escolas do campo eram muito carentes de obras literárias. Não tive tanto incentivo de meus professores para o ato de ler, até ganhava livrinhos da Fundação Itaú Social, entretanto, não me sentia motivado para lê-los. Talvez, devido à falta de estímulo ou simplesmente desinteresse. Até entendendo o fato de as escolas não serem assíduas e presentes na formação do aluno leitor naquele momento, pois as classes eram multisseriadas e as bibliotecas não possuíam estrutura adequada para desenvolver uma boa leitura, era quase que impossível ser assistido pelo professor que, por sua vez, dividia a atenção com alunos de diferentes níveis de conhecimentos.

No Ensino Médio, avançando os momentos da vida como leitor, ao ter contato direto com a escola da cidade, houve uma significativa mudança de interesses e visões de mundo, sobretudo acerca do ato de ler, escrever e produzir textos. Essa foi sem dúvida a melhor fase. Havia ali projetos pedagógicos de incentivo à leitura escolar e a socialização em grupo. Com isso, consegui ler além daquelas obras obrigatórias da grade curricular, outras de interesse individual. Li a saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, li Ziraldo e as *Aventuras da Turma da Mônica*, li *As Minas do Rei Salomão*, de Rider Haggard, e tantos outros clássicos da literatura nacional e mundial que foram essenciais para o meu desenvolvimento.

No Ensino Superior aprendi a melhor selecionar os livros. As melhores experiências leitoras aconteceram com aquelas que li pelo prazer, demandadas pela vontade de conhecer o texto, de rabiscar, cheirar, fazer trampolins com as palavras. Nessa aventura, uma obra me marcou muito, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, que ao retratar o homem, a terra e a luta, fez-me refletir e voltar à minha infância e a tudo aquilo que fez parte de minhas vivências.

Como é possível notar, na educação inicial não tive tanto incentivo para o despertar da atividade leitora, quando lia os textos, significava cumprir requisitos curriculares da escola, não era um ato de ler para apreciar as palavras, para viajar por lugares desconhecidos, para perceber

como a linguagem se manifesta por meio da leitura, ler para entender o mundo à minha volta. Essa prática de fato só iniciou no Ensino Médio e se fortaleceu no Ensino Superior, quando tive que debruçar nas obras literárias e textos científicos da academia. E como isso me contagiou como leitor e acadêmico (pois aqui me encontro).

Como professor, recordo-me que ainda criança iniciei minha trajetória. Lembro-me de que eu era um professor mirim, organizava os cadernos com atividades para meus sobrinhos e ministrava aulas das disciplinas base – Português, Matemática, Ciências... Coisa de criança!? Surge, a partir daí, o interesse pela docência, era uma paixão de infância, pois sempre dizia para minha mãe que seria professor. Sonho de criança!?

Diante disso, o engajamento construído em meio a minha constituição enquanto leitor/professor, permitiu que eu chegasse à Universidade, tornando-me um professor e um pesquisador apaixonado. Costumo dizer que tais oportunidades, alinhadas às outras experiências, provocaram uma mudança significativa na minha história pessoal e profissional. E no (per)curso desse estudo obtive valiosos aprendizados, com amigos, família, colegas e professores. A leitura, portanto, age como um elo para o conhecimento. É uma transposição para entender a realidade: do linguístico ao social. Na prática, procuro explorar os mecanismos verbais e sociais do texto, indo além do explícito.

É importante que projetemos um panorama idealizador do leitor que somos e do leitor que merecemos e queremos ser. Como professor, busco estimular o ato da leitura nos meus alunos, para que possam evoluir e serem pessoas cada vez melhores.

Sinto, que a cada década temos menos leitores ativos, leitores que leem de verdade, sem pretensão superficial como muitos fazem. Os velhos problemas da escola em formar leitores devem ser superados, e para que isso ocorra, a motivação é um dos reforços positivos nessa tarefa, que decorre na vida do aluno/leitor em diferentes instâncias (em casa, na escola, no convívio social...). A leitura precisa se tornar parte da rotina do aluno, como um terreno fértil que oferece os elementos necessários para o desenvolvimento e alcance de potencialidades.

É um pouco dessas inquietações e outras mencionadas na próxima sessão, envolvendo o professor e a formação de leitores, que pretendemos discorrer nesta pesquisa.

1.2 Introdução à proposta de pesquisa

A presente dissertação faz parte da Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, Área de Concentração de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins (PPGLetras – UFT), campus de Porto Nacional, que

oportuniza o estudo da ciência linguística fundamentada nos pressupostos da linguagem com base em abordagens teóricas e práticas. Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa escolheu-se o objeto de estudo leitura e a relação do(a) professor(a) com seu processo na esfera escolar.

Nas últimas décadas, no Brasil, a formação do leitor tem perpassado por várias instâncias sociais, dentre elas, podemos citar o meio familiar, um grupo de amigos, a instância do trabalho e o contexto escolar. Cada uma à sua maneira orienta e contribui em práticas diversificadas de letramentos que determinam o espaço e a formação do leitor.

No entanto, na contramão do progresso da leitura, estudos revelam um baixo desempenho das escolas no tocante à formação de leitores críticos e competentes, isto é, a formação de um sujeito pronto para sua prática social. Em parte, isso ocorre porque a grande maioria das escolas têm se preocupado instrumentalmente com os números das avaliações nacionais e internacionais, e insuficientemente tem se debruçado em sua real necessidade, que é a formação e o desenvolvimento do aluno/leitor enquanto sujeito pensante, crítico e reflexivo, tendo em vista que os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998/2000) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destacam a importância de se formar e desenvolver um aluno leitor. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)² e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)³ demonstram fortes exemplos dessa prática numérica enraizada nas escolas de todo o país.

Nesse sentido, a escola como lócus ideal para desenvolver o gosto pela leitura e fazer dela um forte hábito para a vida do aluno/leitor, muitas vezes, têm-se revelado um espaço para “passatempo” do aluno, como aponta Geraldi (2006), uma vez que os currículos, muitas vezes, são engessados e não permitem uma reflexão examinada para a vida do estudante. Aliado a isso, está o fato de a escola não fazer uso adequado dos documentos orientadores de ensino, e quando fazem, cumprem pela metade, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio –

² Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Saeb, realizado a cada dois anos, permite um diagnóstico de fatores da educação básica no Brasil que possam interferir no desempenho dos estudantes e, que a partir dos resultados contextuais, as escolas possam se preparar para a qualidade do ensino e à elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Mais informações podem ser conferidas em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>.

³ O Pisa é um estudo comparativo de nível internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes acima dos 15 anos de idade. Os resultados permitem que os países avaliem e comparem competências e habilidades em leitura, matemática e ciências, de forma a ampliar políticas educacionais que visem a qualidade e equidade dos resultados da aprendizagem, aponta o Inep (2018). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

PCNEM (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) são considerados os principais exemplos desses documentos. Sendo assim, o foco principal nas salas de aula é o estudo gramatical e não o ensino de língua voltado para as práticas de linguagem como um todo, a saber, a leitura/escuta, a oralidade, a produção/escrita e a análise linguística/semiótica.

Nessa direção, ainda temos o professor no centro da mediação, em que, na maioria das vezes, é tido como o grande responsável pelo (in)sucesso do ensino e da aprendizagem no ambiente escolar. Em relação a prática leitora, pesquisas apresentadas nos últimos anos com/sobre o professor, em sua maioria, revelam que estes profissionais não demonstram conhecimentos sobre o uso de estratégias (meta)cognitivas de leitura que possam auxiliar o aluno na leitura, compreensão e interpretação do texto. Isto é resultado da ausência de formação de professores, da falta de investimentos na educação e do cerceamento de direitos e conhecimentos aos profissionais da educação.

Em análise, citamos duas dissertações que retratam parte dessa realidade do que pretendemos desenvolver neste estudo, especificamente, estas pesquisas retratam situações de leitura na educação básica. Estes trabalhos foram selecionados a partir de um estudo de arte com levantamento de textos que tratam da temática, com a finalidade de compreender o que já se tem de pesquisa na área para que pudéssemos avançar nos objetivos da atual. Destacamos que os dois trabalhos de pós-graduação, aqui mencionados, representam uma pequena amostra da divulgação científica no campo da leitura dos últimos anos. A busca e seleção foi realizada nos repositórios institucionais da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), lançados como relevantes para a discussão, pois as pesquisas se unem a vários outros trabalhos que buscam representar a voz do professor nas práticas que acontecem na escola. Os títulos destacados para este estudo são:

1) Dissertação defendida em 2013 para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, intitulada de *Construção de Práticas de ensino de Leitura: com a palavra o professor*, autoria de Sione Pires de Moraes Guimarães. A pesquisa qualitativa de abordagem socio-histórica foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observação do planejamento das aulas de leitura, com três professores do 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas do município de Catalão, Goiás. O objetivo geral do estudo foi identificar as necessidades e dificuldades enfrentadas no trabalho docente, a fim de efetivar a construção de práticas de leitura sob a perspectiva do professor. De modo geral, os resultados da pesquisa apontam para uma realidade de distanciamento entre teoria e prática. Os professores se viam

em um cenário dado pela dificuldade em formar leitores críticos e proficientes; e sentiam-se desassistidos por diversos fatores recorrentes para o exercício das atividades da escola.

2) Nesse páreo, Karina Malvezzi Geron apresentou em 2016 os resultados de sua pesquisa, na qual evidencia as concepções de leitura no trabalho dos professores de Língua Portuguesa para o ensino da leitura em contexto escolar. A dissertação de mestrado em Letras, da Universidade Federal da Fronteira Sul, é intitulada de *Concepções de leitura e ensino: um estudo diagnóstico com professores do projeto “LER & EDUCAR – OBEDUC”*. O estudo constituiu-se a partir de Grupos Focais do projeto de formação continuada “Ler & Educar” dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio de seis escolas públicas de Chapecó (SC), analisadas à luz da Psicolinguística. O objetivo do estudo teve como foco realizar um diagnóstico com os professores envolvidos, utilizando as transcrições e vídeos dos Grupos Focais, para verificar em qual concepção de leitura permeia o trabalho dos professores e como eles compreendem a prática do ensino da leitura em sala de aula. Os resultados demonstraram que os professores possuem uma concepção de leitura pautada no senso comum, voltada para o viés do texto literário. Com relação ao ensino da leitura, os professores afirmam que a leitura deve ser ensinada apenas nas séries iniciais, e que nas séries posteriores, cabe ao professor apenas motivar seus alunos. Os educadores também acreditam que o ato de ler está inteiramente ligado à decodificação e nada mais além deste processo.

Nesse contexto de estado de arte, verificamos que esses trabalhos enfatizam não só o nível de conhecimento e a formação leitora do professor, mas também a natureza multiface da leitura em seus aspectos teóricos, práticos, conceituais, funcionais e sociais.

É importante destacar que, no atual momento, temos inúmeras pesquisas que tratam sobre o tema. São pesquisas resultantes de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorados, subsidiadas por diferentes propostas de ensino e aprendizagem; sobre as construções e representações críticas de alunos leitores; estratégias de leitura e concepções/percepções de leitura de professores de língua materna; entre tantas outras teorias inconclusas. Parece ser constante e repetitivo quando tratamos de leitura, no entanto, por ser um tema multiface as pesquisas, jamais se esgotam e as teorias jamais se findam. Alude-se a premissa de que a leitura escolar, sobretudo, contextualizada com o momento atual deve ser premente investigada, tendo em vista que os resultados podem colaborar para ressignificar práticas de ensino na educação básica local/regional.

Nessa perspectiva, considera-se a leitura fundamental e indispensável para a formação do sujeito, pois, para um ensino reflexivo e crítico requer uma leitura inter/ativa, de modo que, só assim, o texto terá sentido para o seu interlocutor. De modo geral, o processo ativo da leitura

implica numa relação interativa entre texto, leitor e autor, instigada pela autonomia e protagonismo de natureza responsiva de seus interlocutores. Por esse viés, os sentidos da leitura que se desempenham na escola, também, devem fazer parte do contexto de fora dela, isto é, deve ser apresentado ao aluno aquilo que será traduzido fora dos muros escolares, na vivência do dia a dia com amigos, família, trabalho e em outros espaços da vida.

Para que o professor estimule, instigue e auxilie o aluno no ato de ler, é necessário, antes de tudo, que ele seja um leitor profícuo, propositivo, cujo foco esteja em aprimorar suas habilidades leitoras para então provocar o gosto de ler nos seus alunos (SILVA, 2009). Isso ajuda a desenvolver, positivamente, a construção de um leitor consciente e responsivo.

Entende-se por leitor consciente e responsivo aquele leitor que estabelece conexões entre o seu mundo e o mundo do outro, suas atitudes e as atitudes do outro, suas palavras e as palavras do outro, com as quais aprende a dialogar, a concordar ou discordar, fazendo uso de escolhas adequadas para a ampliação e ressignificação de práticas oralizadas e escritas da língua (BAKHTIN, 2003; PCNEM/BRASIL, 2000). Em outras palavras, mediante o exercício de uma leitura crítica e reflexiva, entendemos e fazemos parte de um movimento vivo e dialogado, em que apropriamos de uma prática compreensiva de um enunciado ativo em resposta a formulação do enunciado do outro e do meio em que estamos inseridos.

Com base nas primeiras palavras apresentadas, e entendendo que a escola é o lócus principal para formação crítica no aluno e auxiliar o professor no que diz respeito a sua prática de leitura em sala de aula, é que nos propomos, nesta pesquisa, a discutir sobre a tríade: **a leitura, o professor e a escola**, os quais compreendem etapas dessa investigação numa perspectiva sócio-histórica e ideológica, interativa e dialógica da linguagem.

O título da pesquisa, *A compreensão leitora na voz do(a) professor(a) e suas complexidades para o ensino de Língua Portuguesa*, busca reafirmar a ideia de que há múltiplas vozes envolvidas na produção de sentidos e aprendizagens. Tais vozes são entendidas neste estudo sob a lume das práticas enunciativo-discursivas dos professores de língua materna.

As vozes aqui não são concebidas sob o viés psicanalítico, retórico, filosófico ou midiático, embora elas estejam imbricadas a essas instâncias semióticas, nesta pesquisa, elas são apreciadas pela ótica da análise linguístico-ideológico-sociológica. Os enredos das “vozes”, no plural, expressam opinião, ideia, ponto de vista e postura ideológica dada por meio da palavra do “eu” ao “outro”⁴. Em Bakhtin (2003), as vozes podem ser compreendidas e

⁴ Segundo a teoria dialógica de Bakhtin, fazemos uso de palavras e discursos alheios (*de outrem*) para enaltecer o nosso dizer. Em uma relação dialógica, as palavras ligam entre si, que ligam ao discurso do *eu* e do *outro* por

depositadas na palavra que, dialogicamente, é entendida no ato-resposta de seus interlocutores. Em uma manifestação verbalizada implicada nas atitudes e encontros particulares dos sujeitos, as vozes trazem em si uma multiplicidade de sentidos que circulam nos espaços sociais, desempenhando importantes funções na cadeia da fala.

Assim sendo, o objetivo geral, advindo do aspecto dialógico da linguagem à luz da Linguística Aplicada (LA, sigla amplamente utilizada para se referir à Linguística Aplicada), busca compreender quais são as concepções de leitura e de leitor e os enredamentos para a formação de leitores trazida pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado do Tocantins. O intuito dessa investigação é propiciar uma discussão ampla em relação ao processo e desenvolvimento da leitura, mas, especificamente, correlacionar as atitudes dos professores à concepção dialógica bakhtiniana. Assim, ao colocarmos os dizeres dos professores sobre o processo de leitura em sala de aula, esta pesquisa se unirá a vários outros trabalhos que buscam representar a voz docente em uma compreensão das práticas de leitura e dos processos interativos entre a escola e o docente, pois, quando são criados mecanismos de interação verbal entre os interlocutores, pressupõe-se a troca de experiências e conhecimentos partilhados por meio do diálogo entre os interlocutores.

Com isso, para alcançar o objetivo geral, instituímos os seguintes objetivos específicos:

- i) Evidenciar as concepções de linguagem e conceitos de leitura e suas implicações teóricas para o ensino de Língua Portuguesa;
- ii) Verificar como os professores de Língua Portuguesa revelam suas compreensões de leitura;
- iii) Identificar de que forma os professores concebem a leitura e de que modo ela norteia sua prática escolar;
- iv) Analisar, por meio das vozes dos professores, possíveis complexidades da prática de ensino e formação de leitores proficientes.

Neste sentido, a partir da proposta delineada, tem-se uma tarefa absolutamente significativa, porquanto levantarmos alguns pontos relacionados às práticas discursivas, de tal modo que a linguagem representa a ação humana, revelando a percepção, a experiência e a constituição da leitura no ensino de língua materna.

diferentes sujeitos e em diferentes momentos, isto ocorre a cada evento novo, irrepetível e único da comunicação entre interlocutores.

Assim sendo, no que tange ao pressuposto teórico-metodológico, apoiamos nosso estudo na concepção da Análise Dialógica da Linguagem e Interação⁵, defendida pelo Círculo Bakhtin e de seus colaboradores. Ao fundamentar esse trajeto, por meio de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, empírica, pressuposta pelo estudo de caso, alinhamos a fase exploratória atrelada com dados bibliográficos para constituir o *corpus* da revisão de literatura, e o instrumento de pesquisa é o questionário semiestruturado. No contexto que esse estudo é proposto, os participantes da pesquisa são professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do Estado de Tocantins, localizada na capital Palmas. Dois procedimentos de estudo norteiam as análises desta pesquisa, a saber: 1) as concepções de leitura dos participantes da pesquisa e 2) os enredamentos de suas vozes no processo de ensino.

Para o enfoque deste estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa, apoiada no processo de investigação e no seu produto final. A justificativa desta investigação está na 1) articulação do diálogo com o professor de língua materna sobre os procedimentos da leitura e 2) no apoio da escola para o exercício do profissional em sala de aula. Portanto, refletir sobre a prática de leitura na escola e as especificidades do professor no contexto escolar é de suma importância para elencarmos possíveis pontos e contrapontos que possam ser relevantes à discussão que propomos.

Posto à execução deste estudo, nossa expectativa é, entre outras, a de i) conhecer com maior profundidade as ações de leitura empregada pelos professores da escola-campo e as condições que determinaram o que ali foi adotado; ii) compreender os conceitos e concepções/modalidades de ensino, no que tange à abordagem leitora e suas relações contextualizadas com o sujeito; iii) aprimorar nosso conhecimento sobre o funcionamento da língua materna no contexto educacional; iv) refletir sobre a autonomia do professor, bem como os prós e contras de seu trabalho e, v) identificar a ação articulada e colaborativa da escola e secretaria de educação.

Surge, a partir daí, a necessidade de entender como os professores de linguagem, da rede estadual do Tocantins, veem-se na prática de sala de aula, como se sentem como agentes transformadores e quais são suas percepções acerca do trabalho com a leitura e a formação do aluno crítico. Quando se fala em dar voz ao professor e auxiliá-lo em sua prática, significa respeitar o seu direito de expressão, dar atenção às suas reflexões, romper com preconceitos e

⁵ Na obra “Interação e escrita no ensino de línguas”, os autores Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020) enfatizam que o caráter dialógico da linguagem é marcado pelo seu momento sócio-histórico, ideológico, político e contextual, e revela a condição essencial do agir e intervir dos sujeitos no ato do discurso. Os autores reiteram ainda que nos documentos oficiais da educação, opta-se pelo termo “interacionismo”, também utilizado nesta dissertação. Portanto, ambos os termos são imbricados.

paradigmas e ceder espaço aos discursos de quem de fato vivencia a sala de aula. Dessa forma, ao adotarmos a concepção de linguagem centrada no dialogismo e na interação, consideramos importante a necessidade de um conhecimento sólido, consistente, crítico, autônomo e eficaz.

Traçamos, para esta pesquisa, a organização a partir de cinco seções, contemplando a introdução e conclusão, conforme são detalhados.

No capítulo 1: *Concepções de linguagem e de leitura: abordagem dos aspectos teórico-conceituais da Língua Portuguesa*, são apresentadas abordagens teórico-conceituais de leitura à luz dos estudos da Linguística Aplicada, voltadas, especificamente, para os procedimentos gerais da Concepção Dialógica da Linguagem numa perspectiva sócio-histórica e ideológica, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin; Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2006 [1929]), e outros teóricos que tratam da temática, como Solé (1998), Menegassi (2010), Geraldi (1997; 2006) e Kleiman (2016).

No capítulo 2 - *Percursos da investigação: métodos e contexto da pesquisa*, evidencia-se a metodologia científica que norteia este estudo: métodos, tipos e procedimentos. Também apresentamos o lócus da pesquisa e seus atores na tentativa de demonstrar o caminho trilhado para se chegar aos resultados.

No capítulo 3 - *Posicionamentos e enredamentos de leitura nas vozes das professoras de Língua Portuguesa*, trata-se dos resultados da pesquisa campo, com foco para as vozes dos professores participantes, em que visa contemplar o perfil e a formação do professor, no qual este concebe suas concepções sobre a leitura; versa sobre a palavra do professor e seu contexto de ensino, presumindo compreender aquilo que emerge de suas vozes; e, também, considera o trabalho da ação pedagógica, em que fazemos um levantamento da atuação pedagógica no auxílio do professor e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Com isso, em cada um dos eixos citados, apresentamos uma amostra representativa do que seria a constituição da leitura na palavra do professor de Língua Portuguesa.

No final, tecemos a conclusão que faz uma retomada à proposta e aos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA: ABORDAGEM DOS ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A partir da década de 1990, os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), têm concebido a linguagem com foco na interação, ou seja, “o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 271). Sendo assim, em contextos de ensino, a interação entre os interlocutores se manifesta em uma situação concreta de comunicação pela linguagem. Além dos documentos oficiais que norteiam o ensino sob a perspectiva dialógica da linguagem, estudos em LA, por seu compromisso social com a resolução de problemas em que a linguagem tem papel central, tomam força por mudanças significativas na educação, principalmente no tocante aos desafios da escola para a formação e desenvolvimento de alunos escritores e leitores críticos.

A partir dessas reflexões iniciais sobre a linguagem, é que apresentamos este capítulo, uma vez que, para o estatuto teórico, tomamos como teoria basilar os ideais definidos pela LA, a partir do viés da análise dialógica do discurso de Bakhtin e seus colaboradores, bem como de outros pesquisadores da linguagem que compartilham da mesma preocupação.

Neste capítulo, constam uma discussão teórico-conceitual de estudos ligados as **concepções de linguagem** (linguagem no plano da expressão do pensamento, linguagem no plano do instrumento da comunicação e linguagem no plano da interação); **conceitos de leitura** (perspectiva do texto, perspectiva do leitor e perspectiva do autor-texto-leitor) e, também, acerca da noção básica de dialogismo em Bakhtin, evidentemente desenvolvidos por pesquisadores da sociedade contemporânea. Os dois maiores pilares, as concepções de linguagem e os conceitos de leitura, evidenciam-se por meio de uma abordagem construída há décadas, e a noção de dialogismo perpassa pela interação, pelo autor, pelo texto e pelo leitor, que se encontram em contextos sócio-histórico e ideológicos dos interlocutores.

Em suma, a discussão traz as contribuições de autores como: Bakhtin/Volochinov (2006 [1929]), Bakhtin (2003; 2011), Geraldi (1997; 2006), Kleiman (2016), Menegassi e Angelo (2010), Menegassi (2010), Leffa (1999), entre outros.

2.1 Concepções de linguagem

Nesta seção, abordamos sobre as concepções de linguagem no tocante ao ensino de línguas, neste caso, a Língua Portuguesa. Para isso, tratamos da **linguagem no plano da**

expressão do pensamento, a linguagem no plano do instrumento da comunicação e a linguagem no plano da interação⁶, que, a partir do quadro teórico-conceitual, representam as características de cada natureza, enfatizando a origem do conceito e suas consequências para o ensino de Língua Portuguesa, de modo que também seja apontada sua relação com os estudos desenvolvidos nos últimos anos, sem a pretensão de apresentar posturas esgotadas e findadas neste estudo.

Nesse contexto, como se percebe, o foco de estudo deste tópico recai na abordagem teórica das concepções da linguagem instauradas, de 1960 a 1990, implicadas e compenetradas nos dias atuais por meio das condições de produção em que elas se encontram. Ou seja, cada momento, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, 479), representa “uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando o caráter dinâmico ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos”. Em se tratando de ensino, essas concepções de linguagem se inter-relacionam na história da sociedade e da educação, as quais reverberam na sala de aula com base em métodos de ensino do professor e dos currículos escolares.

2.1.1 A linguagem no plano da expressão do pensamento e o ensino prescritivo/normativo

Considerada a “década dos conceitos”, no Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores na década de 1960, sob a Lei de Diretrizes e Base da Educação de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. De acordo com Zanini (1999), o modelo trazia o ensino de conceitos normativos da Língua Portuguesa, cujo processo recai na exposição e transmissão de conteúdo. O professor, nesse plano, é considerado o detentor do saber, domina as normas da língua, sua estrutura e reconhece erros, neste caso o aluno é mero recipiente de conteúdo.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se na atividade psicológica e individual do sujeito, em que o ato discursivo parte da enunciação para a linguagem. A capacidade de escrever é basicamente consequência do ato de pensar, se pensarmos na linguagem como tal, compreendemos que aqueles que não conseguem se expressar, como resultado, também não conseguem pensar, e vice-versa. A maneira mais apropriada de orientar os alunos para a leitura sob este viés foi adotada pelo método sintético – as letras, as sílabas e os valores sonoros das letras servem de ponto de partida para o

⁶ Conforme Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020), Fuza e Menegassi (2017), ao tratar de “Conceito”, opta-se ao estudo relacionado às teorias sobre leitura, enquanto que o uso do termo “Concepções” refere-se às perspectivas metodológicas realizadas em sala de aula, sendo foco no texto, leitor e autor em um processo de construção.

entendimento das palavras, ou seja, mais que conhecer a língua materna, era necessário conhecer as normas que a regiam.

Por essa ótica, a língua é considerada como um produto acabado, uma unidade imutável, um sistema estável, um depósito inerte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Portanto, não há de se considerar o estudo das variedades linguísticas, uma vez que a língua é um produto fechado e o contexto do pensamento linguístico é dado por uma determinada realidade de prestígio social.

As aulas tinham como foco o ensino gramatical, “as regras da gramática normativo-prescritiva expressam uma obrigação e uma avaliação de “certo” e “errado” no uso da língua” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 14), isto é, predomina-se “certo tipo de conteúdo a um certo tipo de avaliação tradicional” (ZANINI, 1999, p. 81). As noções de conteúdo correspondem a um conjunto de regras a serem seguidas, e essa normatização chega ao domínio da linguagem oral e escrita. Assim, o texto é concebido como um produto do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar a representação mental que o autor expressa pelo texto (KOCH, 2002). Em outras palavras, a expressão do pensamento é criada apenas no interior da mente de cada sujeito e a exteriorização é uma tradução daquilo que se pensa sem reflexão. Por esse viés, o conhecimento da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita) e a leitura, uma forma para exteriorizar o pensamento (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Com o advento da gramática em sala de aula, a escola torna-se um espaço de reprodução de ideias, autorizada pelo uso da língua escrita ou falada, em que o aluno leitor e produtor do texto assumem um papel de leitor passivo diante do que lhe é posto, sem recriação, reconstituição e assimilação crítica do texto lido. Os textos oral e escrito são considerados dicotômicos, uma vez que a língua escrita sempre esteve como prioridade em sala de aula, o que levou o texto oral a perder espaço como objeto de ensino.

Nessa concepção, a leitura é abordada como um produto, pois o leitor não questiona o texto e exerce um papel passivo diante dele, apenas recebe informações e as decodifica. Consoante a essa concepção, verifica-se que

A aprendizagem da teoria gramatical é a garantia para se alcançar o domínio das linguagens (oral e escrita), em que a leitura é uma forma para exteriorizar o pensamento, a avaliar o sujeito pela sua capacidade de se expressar oralmente (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 17).

Na visão de Kleiman (2000), a concepção gramatical está estritamente relacionada à “concepção escolar”, visando atividades com foco na linguagem oral e escrita. O ensino está

voltado para a instrumentalização da língua, pois as capacidades estão voltadas para a decodificação do texto sob o cunho da gramática normativo-prescritiva. Assim, entende-se que a prática de leitura não passa de uma mera reprodução de informações contidas no texto primário.

Podemos dizer que o ensino de língua materna com foco na gramática, iniciado na década de 1960, passa a compor nos dias atuais o eixo de Análise Linguística (AL). Destacamos que tal mudança não restringe somente a alteração da nomenclatura, mas há uma mudança de postura teórico-metodológica no tocante a abordagem. A AL, conforme Mendonça (2006, p. 205), “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Na BNCC (2018), a análise linguística está presente como um eixo de aprendizagem que concebe o texto em suas diferentes instâncias como unidade de sentido, e não a frase como preconiza o modelo prescritivo/normativo da língua e a gramática tradicional.

A partir de 1998, os PCNs, por não terem cunho de obrigatoriedade, pretendiam uma mudança nos documentos oficiais, servindo de suporte para os professores, coordenadores e diretores, de tal modo que o ensino gramatical ganha uma nova roupagem. A BNCC como documento norteador também determina progressivamente as aprendizagens na educação básica de todos os alunos. Tal eixo está articulado ao processo de ensino e aprendizagem subordinado às práticas de linguagem, que permitem ao aluno proferir suas palavras a partir do estudo aprofundado do texto, entram, aí, a relação não conflituosa entre escola, professor e aluno, já que as atenções recaem na formação crítica do sujeito.

Com base nesse pressuposto, Ritter (2016, p. 58) destaca que

[...] o ensino de Língua Portuguesa deve abranger fatores enunciativos relacionados às práticas da linguagem, em uma abordagem discursivo-textual, e não ter como centro o ensino gramatical desarticulado dos usos. [...] a prática de AL não elimina a gramática das salas de aula porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem a gramática. [...] o principal objetivo da AL é refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem.

O grande desafio está em articular o estudo gramatical, não mais ao ato tradicional dos aspectos estruturais, conceituais e classificatórios de sentenças, com uso de textos fragmentados e descontextualizados da prática de vida do aluno, mas para o estudo articulado ao texto, prezando por uma abordagem significativa, de reflexão interativa, ideológica, por seu valor ao contexto de produção, em que o texto faça sentido e as unidades linguísticas sejam completas, dada a consistência produtiva dos alunos diante de posturas mais investigativas e reflexivas diante dos enunciados e textos.

Assim sendo, Geraldi (2015) considera que

[...] no que concerne ao trabalho conjunto de professores e alunos debruçados de seus textos – a análise linguística – não é um estudo da descrição gramatical tradicional. Os conhecimentos tradicionais podem ser manipulados segundo necessidades, mas não podem ser o foco desse eixo de trabalho, pois as gramáticas descritivas de que dispomos não trabalharam com textos/discursos. No máximo chegaram a frases e ainda assim não para analisá-las, mas para classificá-las, que erroneamente chamamos de “análise sintática” (GERALDI, 2015, p. 391)

Durante dez anos, de 1960 à 1970, o processo de ensinar centrou-se na transmissão de conhecimentos, de certa forma, esse modelo correspondeu ao seu tempo, entendendo que o ensino teve suas falhas – a escola, o professor e os alunos portando diferentes saberes –, mas, por outro lado, isso não foi totalmente negativo, pois bases conceituais fizeram com que um grande número de professores dominassem as normas e as estruturas organizacionais da Língua Portuguesa, as quais resistem na sintaxe, na semântica, na morfologia, na pragmática, entre outras. Nos tempos atuais, o que se busca são formas práticas de usar a gramática como um processo contextual para ensinar e aprender Língua Portuguesa na escola e/ou fora dela.

2.1.2 A linguagem no plano do instrumento da comunicação e o ensino descritivo da língua

A “década dos modelos”, de 1970, corresponde à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971⁷, na qual a língua é concebida como um código e o ensino foca na reprodução de modelos. O professor domina técnicas e normas e transmite seu conhecimento para o aluno, este, por sua vez, “internaliza o saber que estava fora dele, por meio da repetição de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele ‘seguisse o modelo’” (ZANINI, 1999, p. 81).

Pesquisas apontam que os estudos detêm questões centradas no conhecimento da gramática normativa, com o objetivo de avaliar o desempenho linguístico, por exemplo, dos vestibulandos. Ou seja, qualquer problema que viesse surgir, seria fonte de duas possibilidades: “incapacidade linguística de quem produziu a redação e/ou as falhas estão no processo educacional que não levou os alunos a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita com base nas competências linguísticas que os candidatos possuíam” (PIETRI, 2007, p. 287).

⁷ Durante as décadas de 1964 a 1985, houve iniciativas de normatizar a educação no país, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1971. Essa lei se refere a reforma do ensino de 1º e 2º graus da época, servindo aos interesses da ditadura e do capital internacional.

Nessa concepção, a leitura é tida como um processo de decodificação, ou seja, passar do código escrito para o código oral, coloca-se em destaque os elementos da comunicação. Para Geraldi (1984),

essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (GERALDI, 1984, p. 43).

Assim, a situação envolve um falante (José - emissor) que deseja transmitir uma mensagem (contexto) e a coloca em um código (língua), remete por meio de um canal (meio sonoro) a um ouvinte (Ana - receptor), que por sua vez compreende o código e a transforma em uma nova mensagem (decodificação). Dessa maneira, “acredita-se que pela decodificação de letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 18), tendo sempre uma comunicação entre um emissor e um receptor.

Isso posto, Leffa (1999, p. 18) “Considera a decodificação de palavras do texto como processo do ato de ler, no qual a partir da decodificação de palavras o leitor compreende o texto, entende o seu sentido [...]”. Basicamente, o aluno deve respeitar e seguir os modelos para construir textos e transmitir mensagens, etapa que não havia confronto de ideias entre os sujeitos, o enfoque levava à repetição que era fundada e que não era questionada e debatida entre os interlocutores.

O professor, por sua vez, ficava preso ao livro didático, uma vez que devia segui-lo para cumprir o programa pré-estabelecido, não havia espaço para questionamentos, não cabia questionar aquela situação naquele momento (ZANINI, 1999).

Nessa tessitura, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 19-21) asseveram que essa concepção de linguagem se trata, portanto, “[...] de uma abordagem superficial e descontextualizada de ensino da língua, o que pode ser observado no trabalho com a prática de leitura [...]”, pois a leitura é tida como mero instrumento de codificação e, na prática escrita, prioriza-se a estrutura do texto. Para Marcuschi (2008, p. 60), essa noção de linguagem desvincula a língua “de seu aspecto cognitivo e social”, isto é, desconsidera o uso da língua em contextos sociais e transporta-se para o estudo isolado e descritivo do código.

Findando a década de 1970 e, em meados da década 1980, a linguagem sai do instrumento de comunicação para ganhar foco na interação, isto é, o ensino deixa de seguir etapas e passa a contemplar a continuidade do processo de ensino e da aprendizagem na teoria e prática.

2.1.3 A linguagem no plano da interação e o ensino interacionista

A concepção da linguagem centrada na interação corresponde inicialmente a “década dos discursos”, em 1980, momento em que se discute as teorias sobre a língua e os discursos do professor de língua materna, orientado pela LDB, sob a lei nº 5.692/71. Logo mais tarde, o esvaziamento de objetos do conhecimento começa a avançar para o reconhecimento da língua enquanto produto importante para as relações entre interlocutores. Nessa perspectiva, segundo Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 271), o sujeito do discurso “[...] concorda ou discorda, completa ou adapta [...]. A compreensão de uma fala é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 26, o qual regulamenta uma base nacional comum para a educação básica, e com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 para Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, de 1998, para Ensino Fundamental II (6º ao 9 ano), ocorre uma orientação de forma mais assistida para/com os professores. O foco do ensino recai na construção do conhecimento em um processo interativo entre os interlocutores - professor e aluno -, e a língua é entendida como um processo de interação social (tudo depende das condições de produção). O texto passa a ser a unidade de estudo, o aluno é visto como um construtor do conhecimento e o professor um mediador da situação comunicativa e de ensino (ZANINI, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) surgem somente em 2000, com o intuito de difundir o papel da reforma curricular e orientar os professores, a coordenação e os diretores na busca de novas abordagens e metodologias (BNCC, 2018).

Mas, o que se apresenta de diferente dos anos 1980 para 1990, sendo que neste período se constituem a mesma concepção de linguagem? O que há de diferente?

Para trazermos uma explanação mais elaborada, vamos ao estudo de Zanini (1999). Na década de 1980, segundo a autora, a palavra de ordem era “discurso”, o professor de Língua Portuguesa começa a pensar em sua prática e inicia uma espécie de conflito de seu trabalho com o seu discurso e com o discurso do outro⁸, tendo em vista que, ao propor uma mudança, alguns

⁸ O discurso do outro, como um dos temas de Bakhtin (2003), trata-se de uma noção carregada de ecos ideológicos e variados graus de influências, pois falamos por meio da palavra de outrem, nada jamais se completa, nenhuma palavra é final. Nessa assertiva, “[...] tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala” (BAKHTIN, 1979 *apud* BRAIT, 2003, p. 14).

pretendiam erradicar a gramática da sala de aula. Para o professor, cai por terra o modelo que ele seguia e, assim, o ensino foca-se na construção do conhecimento dos interlocutores, o qual considera a aula como um evento apenas dialogado e não expositivo. A unidade de estudo, por sua vez, era o texto constituído de forma e conteúdo: “O texto já não é estático. Ele revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso. O texto aqui tem alma e não somente forma” (ZANINI, 1999, p. 82).

Nos anos 1980, desenvolveram-se importantes pesquisas no domínio da Análise do Discurso e Linguística de Texto, identificam-se diversos gêneros do discurso/texto que analisam as suas propriedades específicas com suas situações comunicativas. E, durante os anos 1990, surge uma diversidade de textos a serem tomados como objetos de ensino. Textos que fossem adaptados às situações de comunicação que o aluno se encontra (contexto escolar e social) (PIETRI, 2007).

A linguagem nessa perspectiva é detentora de um carácter pluridimensional, isto é, constitui um carácter (sócio)interacionista, pois cumpre uma função interativa na relação com o sujeito, dada a conjuntura das condições de produção. Ou seja, o processo interativo, relacionado na década seguinte, remete-se ao fato de que “a produção advém de um processo contínuo de ensino e aprendizagem, cuja metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 1997, p. 83).

Nesse contexto, as pesquisas ganham impulso e avançam cada vez mais. As contribuições de Mikhail Bakhtin (1895-1975) na perspectiva dialógica ou enunciativo-discursiva, consideram o discurso como uma forma de interação social (tese adotada até os dias atuais) e o aluno passa a ser entendido como um sujeito ativo, não mais como mero reprodutor de modelo, isto é, o aluno passa de uma posição de passivo na leitura e escuta de textos, para a produção e atuação ativa sobre o texto. Segundo Santos (2019, p. 26), “no contexto de ensino de língua materna, o aluno-leitor, além do conhecimento linguístico da língua, depara-se com a possibilidade de desenvolver habilidades relacionadas à reflexão de forma crítica sobre o meio que o cerca”.

Em comum a ideia apresentada na teoria da aprendizagem socioconstrutivista, Lev Vygotsky (1896-1934) considera o conhecimento sendo um produto do meio, das relações entre os sujeitos e suas trocas de saberes. A proposta construtivista ganha força com as pesquisas psicogênicas e didáticas interativas em que o estudante passa a refletir sobre o uso da linguagem, bem como os comportamentos dos leitores e escritores. Também, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, autoras do livro “*Psicogênese da Língua Escrita*”, publicado

em 1999, revelam que as construções se dão por meio da formação social dos sujeitos em processos emancipatórios e constitutivos.

Esse período corresponde ao início de um avanço significativo das formas de ensinar língua materna na escola, em que professores e pesquisadores começam a despertar para a realidade escolar, apontando melhorias em diferentes enfoques, centradas na leitura, na escrita, na variação linguística, na análise de conteúdos e em atividades avaliativas, com o objetivo de interferir na proposta curricular e construir um perfil de escola mais atualizado e promissor. A ideia não é deixar de lado o ensino gramatical, mas trazê-la de forma contextualizada e coerente com o contexto do aluno, sem priorizar um ou outro método de ensino.

Reforça-se que o pressuposto da interação é um processo verbalizado entre interlocutores, sendo que “é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 21).

A preocupação dos linguistas aplicados nessa etapa corresponde ao trabalho da leitura e escrita de forma contextualizada com o texto, priorizando o ensino reflexivo e crítico, bem como, sobre o uso da língua como forma de interação verbal. Busca-se o trabalho com o texto para ser lido, compreendido e interpretado pelo aluno-leitor. Sob essa ótica, não se concebe espaço apenas para a gramática normativo-prescritiva ser o foco de ensino, haja vista, permeada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação das décadas de 1960 e 1970, respectivamente, linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação.

Não se pode pensar de forma equivocada sobre o ensino gramatical, não estamos falando que, a partir dos anos 1980, não se podia mais ensinar gramática nas escolas. Pode sim. Tanto é que ela continua nas escolas do nosso país até os dias atuais, o que temos presumido é que o ensino gramatical não pode ser concebido como método fechado para estudar a língua, mas abordá-la de forma contextualizada e que faça sentido para o aluno e para realidade dele.

Há de se considerar que a gramática ainda ocupa grande parte da carga horária de objetos do conhecimento dos currículos de ensino. É preciso dar mais espaço para a leitura no ambiente de ensino. Não se trata de entender a leitura de textos pobres, em que os alunos leem o texto e depois ocupam-se a entender as construções morfosintáticas. Trata-se do uso completo do texto, da exploração dos sentidos e das reflexões mediadas pela interação. Nesse viés, o texto passa a manter uma constante relação com leitor e autor, assumem nele, constroem-se e são construídos manifestando seu discurso (KOCH, 2002, p. 17).

O texto, na perspectiva da interação, não deve ser pretexto para o ensino gramatical. Também não se deve priorizar a leitura e a produção textual, sem dar espaço para as construções da gramática. Estima-se que o trabalho deve ser realizado com base nas necessidades dos

alunos, sendo assim, o professor pode partir de realidades distintas para atendê-los em suas mais diferentes situações.

Quando se trata de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) apontam que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem” (BRASIL, 1998, p. 69).

Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 41) o trabalho de leitura pressupõe:

[...] uma finalidade para a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Já a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento oficial em vigor, assume que

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse contexto, Geraldi (2015, p. 384) destaca que a BNCC, em coerência com os PCN, assume oficialmente a linguagem como: “uma forma de ação e interação no mundo”. O sujeito constitui sua consciência de mundo por meio de um conjunto de signos internalizados nos processos interativos marcados por ações da linguagem e sobre a linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Diante das discussões aqui apresentadas sobre linguagem em diferentes momentos histórico e social, apresentamos no Quadro 1 os principais momentos das concepções de ensino descritas neste tópico, com o intuito de caracterizar os processos de linguagem, conforme apontado pelos autores Fuza e Menegassi (2017), Menegassi e Angelo (2010), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020) e Zanini (1999).

Quadro 1: Esquema das concepções e aspectos históricos da linguagem

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA
Linguagem como expressão do pensamento	<ul style="list-style-type: none"> ● Década dos conceitos - 1960; ● Foco no ensino: transmissão do conhecimento (professor – aluno); ● Lei predominante: 4.024/61; ● Momento: antes dos PCNs; ● Língua entendida como produto fechado, pronto, sistema estável; ● Unidade de estudo: palavra ou a frase; ● Professor: detentor do saber, domina a norma da língua, estrutura, reconhece erros; ● Aluno: recipiente de conteúdo; ● Tipo de aula: foco gramatical; ● Método: sintético – mecânico.
Linguagem como instrumento de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> ● Década dos modelos - 1970; ● Foco no ensino: reprodução de modelos; ● Lei predominante: 5.692/71; ● Momento: antes dos PCNs; ● Língua entendida como código – instrumento para a comunicação, conjunto de regras; ● Unidade de estudo: texto; ● Professor: transmissor de conhecimentos – atua com as técnicas/normas; ● Aluno: receptor – o aluno internaliza o saber que está fora dele, usando a repetição; ● Tipo de aula: expositiva, exercícios estruturais; ● Método: analítico – reprodução.
Linguagem como forma de interação	<ul style="list-style-type: none"> ● Década dos discursos - 1980; ● Foco no ensino: construção do conhecimento – sujeitos em diálogo; ● Lei predominante: 5.692/71; ● Momento: antes dos PCNs; ● Língua entendida como interação social entre os interlocutores (tudo depende das condições de produção); ● Unidade de estudo: leitor; ● Professor: mediador; ● Aluno: construtor do conhecimento; ● Tipo de aula: dialogada; ● Método: construtivista.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Década da interação – a partir de 1990; ● Foco no ensino: construção do conhecimento; ● Lei predominante: 9.394/96; ● Momento: após os PCNs; ● Língua entendida como interação social;

Linguagem como forma de interação	<ul style="list-style-type: none"> ● Unidade de estudo: autor-texto-leitor; ● Professor: mediador/facilitador do conhecimento; ● Aluno: construtor do conhecimento; ● Tipo de aula: dialogada e expositiva; ● Método: interativo.
--	--

Fonte: elaborado a partir de material disponibilizado na disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado IV”, no dia 4/6/2018, da Universidade Federal do Tocantins, sob supervisão da professora Dra. Ângela Francine Fuza.

Conforme o quadro, a expansão do ensino de Língua Portuguesa e o processo de formalização das décadas de 1960 a 1980 trouxeram grandes desafios para a escola, para os professores e para os alunos, uma vez que o Brasil se encontrava sob o comando do governo militar. Por volta dos anos 1960 a 1970, as diretrizes de ensino pautavam-se na “expressão” e “comunicação”, as intenções estavam voltadas para a proliferação do ensino (em escolas e universidades) sem planejamento, monitoramento e elaboração de políticas educacionais. Por esse viés, os professores não tinham qualificação profissional (e se tinham não era direcionada a todos de forma igualitária) e os alunos sem assistência do governo voltadas para a sua formação social. O ensino focava na oralidade e na gramática da língua com exercícios fixos, maçantes e instrumentais.

A partir de 1980, diante do fracasso ao modelo adotado, e por entender que a gramática é imanente à língua e que ela deve acompanhar as competências que o aluno possui, há uma forte crítica acerca do ensino das normas gramaticais e cultas que aprisionavam o ensino de Português nas escolas. Em virtude disso, pesquisadores e estudiosos defendem que o ensino de Língua Portuguesa e a construção do conhecimento devem acompanhar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno no decorrer da vida, sem necessidade de uma imposição. Assim, os professores passam a repensar formas de ensinar a língua.

Tal incremento ganha força na década de 1990, em que a concepção de língua enquanto mecanismo enunciativo, discursivo e interlocutivo passa a ser discutida e a compor os documentos da época. Isto é, deixa-se de lado o modelo tradicional para adotar um modelo atualizado, preocupado com o aluno, com o professor e com a escola. O aluno-leitor-escritor torna-se um sujeito ativo e autônomo e os processos de leitura e escrita são vistos como resultado de uma relação interativa entre autor, leitor e texto.

2.2 Concepções de leitura

O desenvolvimento e aprendizagem de línguas, tomados com base na Linguística Aplicada, estão, intrinsecamente, relacionadas à formação de leitores e escritores competentes. A linguagem humana articulada às práticas de leitura e escrita na sociedade configuram numa comunicação direta e numa relação próxima de significados e sentidos com os interlocutores.

Nesse ínterim, assim como as concepções de linguagem evoluíram com o passar dos anos, os estudos sobre leitura também tendem à sua evolução. As formas de ler o texto não são as mesmas usadas em décadas anteriores, houve uma reformulação sobre conceitos e concepções de leitura. Para Santos (2019, p. 33), os textos que, até a década de 90, “eram utilizados para se ensinar a língua, dentro de uma perspectiva gramatical, passou a ter outro foco de análise”. Ou seja, “começou a fazer parte do planejamento dos professores de língua materna para se trabalhar leitura, compreensão e interpretação”. Sendo assim, se o ensino mudou de acordo com o momento histórico e social, cabe aqui, conforme já foi mencionado, atentarmos para o foco desta pesquisa, a leitura.

As pesquisas em leitura se destacam ao tratarem da forma de ler, compreender e interpretar o texto em suas múltiplas leituras, que configuram abordagens multi/inter/transdisciplinares de estudos no campo das ciências da linguagem.

Sendo assim, a proposta deste tópico é discorrer de forma breve e clara sobre cada uma das concepções de leitura: **perspectiva do texto, perspectiva do leitor e perspectiva do autor-texto-leitor**⁹, a fim de que seja realizada uma apreciação dos aspectos mais importantes da abordagem, que nem sempre aparecem separadas para o ensino. A intenção não é, jamais, fazer um estudo panorâmico dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores, mas, realizar uma abordagem das concepções de leitura, sobretudo, no que se refere às contribuições da Linguística Aplicada nos últimos tempos.

⁹ Em Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011; 2020), Fuza e Menegassi (2017), Menegassi e Angelo (2010), Solé (1998), Leffa (1999) e Geraldi (1997), encontramos diferentes designações adotadas para as concepções de leitura: I) Leitura com foco no texto, leitura sob a perspectiva do texto, leitura como extração (processo ascendente/*bottom up*), leitura como decodificação; II) Leitura com foco no leitor, leitura sob a perspectiva do leitor, leitura como atribuição (processo descendente/*top down*) e; III) Leitura com foco no autor, texto e leitor, leitura como interação, leitura dialógica.

2.2.1 A leitura na perspectiva do texto: foco na extração

A leitura na perspectiva do texto corresponde aos processos que centralizam as teorias da decodificação, isto é, de base estruturalista, nessa concepção teórica o ato de ler é processo de decodificação de letras e sons, e a relação deles com o significado (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 17). Nessa ordem, o leitor segue o procedimento de ler sentença por sentença, palavra por palavra, letra por letra, até chegar à identificação dos elementos textuais (COLOMER & CAMPS, 2002).

Conforme Menegassi e Angelo (2010, p. 18), a partir dos estudos de Leffa (1999), essa concepção de leitura constitui o modelo de processamento ascendente, em inglês, “*bottom-up*”, que corresponde basicamente ao processamento que vai do texto ao leitor, isto é, que começa pela verificação de um código escrito para, a partir daí, ativar outros conhecimentos. “O leitor recebe o significado através dos olhos. Seu raciocínio é conduzido pelas informações que entram pelos olhos”. É como se os olhos fossem espelhos que refletissem as informações contidas no texto.

Nesse modelo, o aluno é orientado “para uma leitura de palavras: ‘Vamos ler palavra por palavra para depois interpretar’, como é também comum solicitar um produto mensurável desse processo de demonstração das palavras: ‘Qual a mensagem do texto?’” (KLEIMAN, 2016, p. 27). Na leitura como instrumento de avaliação e como objeto de identificação de conteúdo, o texto é processado em sua linearidade, cabendo ao leitor, a partir de perguntas “cópias”, realizar a transcrição de informações e reconhecer palavras e ideias do texto, não exigindo qualquer reflexão do leitor (MARCUSCHI, 2001; 2008).

Os métodos mais trabalhados em sala de aula que focam nessa perspectiva, segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 18-20), Fuza e Menegassi (2017, p. 267-268), são: “Perguntas prontamente identificadas no texto”; “Consulta ao dicionário”; “Leitura em voz alta”; e atividades gramaticais que envolvem perguntas, as quais, geralmente, buscam interpretar algo que surge a partir de questionamentos como: “Qual o título do texto?”, “Quem são os personagens da história?”, “Quem é o autor do texto?”. Chamada de “copia e cola”, nesse tipo de pergunta, basta que o aluno encontre as respostas no texto e as copie no caderno. São respostas facilmente identificadas no texto. Para Santos (2019, p. 37), por meio da leitura com foco no texto “o ato de compreender, com esse tipo de atividade, não é completo, visto que, as perguntas de leitura são todas com informações presentes no texto, os conhecimentos implícitos não são inferidos pelo leitor”.

Kleiman (2016), enfatiza que o texto é tido como um conjunto de elementos gramaticais ou palavras em que consideram suas estruturas como entidades discretas e independentes do contexto do aluno. Assim, a leitura gramatical é um pressuposto dessa atividade, pois o professor, geralmente, solicita que o aluno leia o texto para depois analisar as estruturas gramaticais/conjunto de classes. E ainda, nesse mesmo viés, por um lado, vê-se o texto como um depósito de informações e, por outro, o papel do leitor através do domínio das palavras consiste em apenas extrair essas informações. Portanto, “ler palavra por palavra” é um produto mensurável dessa prática, conseqüentemente, resultando na formação de um leitor passivo “que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação” (KLEIMAN, 2016, p. 26-27).

Nas palavras de Leffa (1996, p. 12-17)

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra.

A leitura como decodificação tem se mostrado uma atividade bastante frequente na escola. Quando da verificação da compreensão de leitura para responder uma pergunta, basta o aluno passar o olho no texto e reproduzir uma informação que nele está expressa, considerado como uma espécie de “[...] mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto” (KLEIMAN, 2016, p. 30).

Outro instrumento adverso à etapa de compreensão e interpretação do texto revela descaso em relação à voz do autor, que geralmente empregada nas aulas de leitura, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre a ‘leitura’ do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Segundo Kleiman (2016, p. 31), ao pular essa etapa, o professor não considera a opinião do autor, mas a opinião do aluno. Assim, em vez de usar perguntas do tipo: “O que o autor acha”, “Você acha que o autor está certo?”, “Você discorda ou está de acordo com o autor?”, emprega-se “O que você acha?”, etc. como foco no leitor.

A avaliação da leitura também é vista pela autora como um processo que retrai a formação do leitor. Isto ocorre porque “a aula de leitura se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta” (KLEIMAN, 2016, p. 31). O tom da leitura (em voz alta) não determina a percepção com/do texto, logo, não há necessidade de ler em voz alta para captar o significado do texto, tornando-se um procedimento que apenas valoriza as habilidades de níveis inferiores (LEFFA, 1999). Pesquisas apontam que tal estratégia de leitura não conclui a compreensão do texto, pois avança etapas sem permitir a compreensão dada pela leitura silenciosa prévia que

valoriza o significado e não a forma. Assim, os dados de processamento do texto procedem ao objetivo instrumentalizador do processo de ensino.

Também nessa mesma perspectiva, Solé (1998, p. 99) destaca que a leitura em voz alta trata de uma instrumentalização da língua em seu uso correto, que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência, respeitando a pontuação e entoação requerida. Desse modo, “[...] para ler com eficácia em voz alta, se requer a compreensão do texto [...] que possui objetivos e finalidades específicas de leitura”. Do contrário, não se pode esperar a construção do significado e a necessidade de uma boa oralidade, se não existe um preparo antes da leitura, como é o caso da leitura individual e silenciosa.

Outrossim,

A possibilidade de leitura compreensiva de um texto, de maneira silenciosa, apenas com os olhos, situa-se mais ou menos em 400 palavras por minuto, enquanto a emissão oral no mesmo período restringe a cerca de 250 palavras por minuto, muito mais lenta do que na leitura silenciosa. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 20).

Segundo Kleiman (2016, p. 32), “diferente é a leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação estética da linguagem”, visando a correspondência dos símbolos usados para a pontuação e a sonoridade da língua. Na escola, reforça-se o conceito de que ler bem o aluno que sabe ler em voz alta, sendo, em sua maioria, instrumento de avaliação em leitura.

À essa perspectiva, Leffa (1999) aponta para três razões principais de efeito deslocado da leitura: ênfase no processamento linear de leitura; defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado; valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras. Outra crítica refere-se a um estado completo e único que é dado ao texto, em que muitas das vezes não precisa do leitor.

Diante do que foi posto, é recorrente uma posição de passividade do leitor no texto, porque somente recebe as informações que ali estão contidas, já que ao ler em voz alta, ele deve esperar pelo professor para determinar os comandos da leitura, sem poder demonstrar o significado que este produziu da leitura realizada, o leitor não produz sentidos para o texto. Não é durante a leitura em voz alta, nem durante a leitura em voz baixa que o aluno compreende o texto lido, numa ou noutra a compreensão situa em um nível secundário, mas é durante a conversa, o diálogo e a interação que a construção de sentidos para o texto se dá.

Nesse aspecto, considera-se o processo do professor sobre os aspectos mais relevantes do texto e da interação autorizada dos alunos com o texto. Essa construção só ocorre com escolhas excepcionais do professor, que diante de textos propositais, atuais e dinâmicos, contribuem para a formação (meta)cognitiva e afetiva do aluno. Ainda, a partir das noções

apresentadas, no andamento de uma aula usando o texto e a leitura, devem-se buscar os elementos representativos de interlocução que situam a escrita do autor e as experiências do leitor, de modo que se encontrem em função dos significados que permitem, de certa maneira, entenderem a intencionalidade da mensagem veiculada.

2.2.2 A leitura na perspectiva do leitor: foco na atribuição

A leitura na perspectiva do leitor acontece com a participação do leitor, em que a obtenção do significado se dá pela contribuição de mundo, isto é, o sentido ocorre de modo descendente, em inglês, “*top-down*”. É o inverso do modelo anterior, em razão de que o leitor faz uso de seu conhecimento prévio para estabelecer antecipações sobre o texto, interessando-se neste para depois verificá-las. Assim como no modelo anterior, este processo é considerado sequencial e hierárquico (SOLÉ, 1998). A obtenção do conhecimento não se dá da forma linear, mas por meio dos conhecimentos armazenados na memória do leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2010), pelo processo de atribuição de significados (LEFFA, 1999).

Nesse processo, “o leitor agora não apenas decodifica os sinais linguísticos, como também constrói significados através do relacionamento de seus conhecimentos prévios com o texto” (STRIQUER, *apud* KATO, 2017).

As críticas desse modelo de leitura estão em apresentar uma maneira arriscada por descartar os aspectos sociais e confiar apenas nas adivinhações do leitor, pois qualquer interpretação pode ser um erro. Teoricamente, Leffa (1999, p. 15) afirma haver um antagonismo com as informações fornecidas no texto que podem prejudicar o processo de significação da leitura, em dois aspectos: “o texto como fonte de redundâncias” (quando há informações demais o texto oferece mais do que o leitor precisa) e o texto “cheios de lacunas” (quando há informações de menos o texto é tido com lacunas).

Assim sendo, o leitor pode não ler a mensagem na íntegra e tirar conclusões precipitadas. “Na concepção de leitura como atribuição, o professor é o facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe propiciar os momentos e o material. [...] Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 25). Desse modo, o leitor ganha autonomia, destaque, sem deixar o outro expressar sua opinião.

Acerca da leitura como atividade mental e leitura como atividade social com ênfase na presença do outro, os autores apresentam a seguinte proposição:

A visão de leitura apenas como atividade mental, isto é, como interação das fontes de conhecimento armazenados na memória do leitor, vem sendo questionada pelas pesquisas atuais. Hoje, reconhece-se a leitura também como atividade social, com ênfase na presença do outro daquele que é interlocutor do leitor. [...] É só tendo o domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, ou seja, **conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor terá condições de se apropriar do sentido e da função do texto**” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 30, grifo nosso).

Há, nessa perspectiva, a valorização do aluno leitor, ele exerce o papel central para o processo, pois pode produzir diferentes compreensões para o texto, já que toda interpretação é válida. Há uma confiança exagerada nas previsões do leitor sobre o que foi lido, possibilitando qualquer interpretação do texto (MENEGASSI; ANGELO, 2010). Nesse entendimento, “diz-se construção e não mais decodificação, porque se entende que o significado não está nos dados linguísticos do texto, mas provém do leitor, de suas experiências, da sua capacidade de predizer e confirmar as hipóteses” (MENEGASSI e ANGELO, 2010, p. 16).

Geralmente, as perguntas exigem respostas a partir das atribuições que fez do texto, a partir de suas adivinhações. Marcuschi (2001; 2008) nos chama a atenção para os tipos de perguntas em atividade curriculares que, em geral, são perguntas “subjetivas” e “vale-tudo”, dada uma relação superficial do aluno com o texto, pois a resposta fica por conta do aluno. Conforme Hoppe (2014, p. 36), nos livros didáticos são encontradas questões do tipo: “Qual é a sua opinião sobre o texto?”; “O que você faria se...?”; “Como você reagiria caso...?” “O que você acha sobre...?”.

Conforme Leffa (1996, p. 16) “A ênfase na construção de sentido a partir do leitor pode exigir, portanto, que se defina o perfil desse leitor, em termos mais ou menos ideais”. Neste caso, o sentido para o texto, conforme Santos (2019, p. 39) “é construído unicamente pelas impressões, adivinhações, opiniões e inferências do leitor, desconsideram-se as informações do texto, não há um elo entre autor, texto e leitor” como veremos na perspectiva com foco na interação.

Diferentes leitores podem gerar diferentes significados no texto. A imagem que formamos de determinado texto não é igual à do colega e do professor, somam-se a isto, as experiências e conhecimentos leitores. Não encontramos as mesmas informações num livro científico, num romance ou num relatório acadêmico. Os textos que temos acesso cotidianamente possuem diferentes multifaces e oferecem diferentes possibilidades e interpretações das informações escritas, logo, os leitores partem de contextos diferentes e constroem significados distintos.

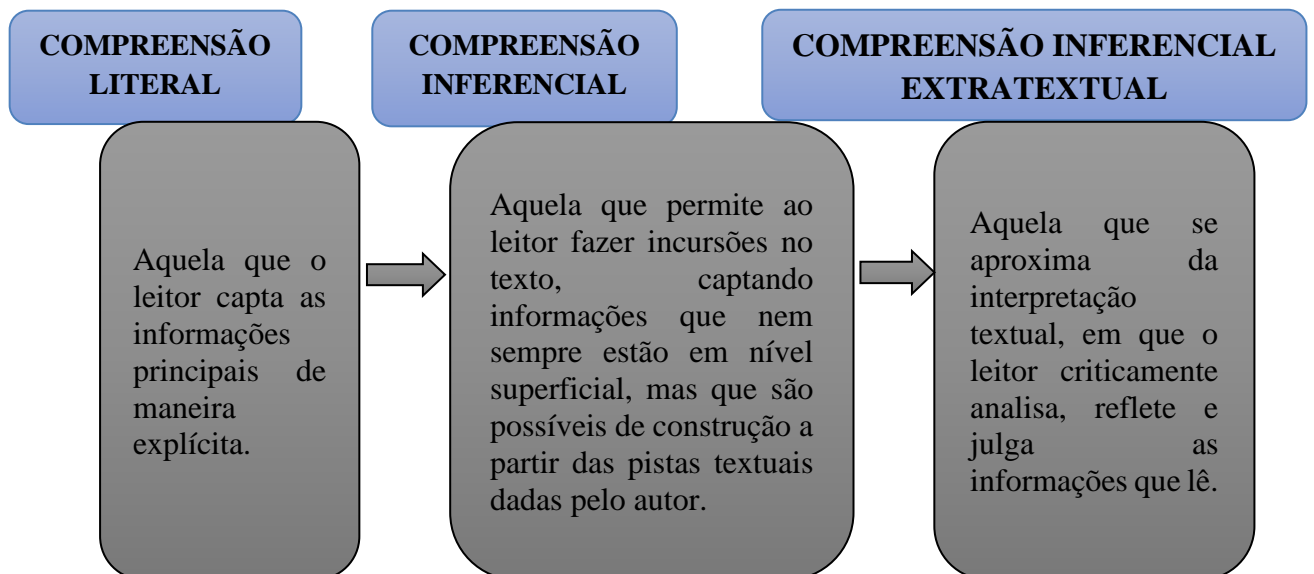
2.2.3 A leitura na perspectiva autor-texto-leitor: foco na interação/interlocução

Pela perspectiva interativa, a leitura ocorre a partir da interrelação entre o processamento ascendente (*bottom-up* - texto) e descendente (*top-down* - leitor) na busca de significado, ou seja, são considerados, simultaneamente, tanto os processos perceptivos (ascendente) quanto os processos cognitivos (descendente). Isso implica ao fato de que o significado não está nem no plano do texto e nem no plano do leitor, mas na relação interativa dada entre eles (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 25). Portanto, não basta só o leitor decodificar o texto lido ou atribuir sentido a ele, é preciso que o leitor interaja com o texto, com o contexto e com seus interlocutores (BAKHTIN, 2003).

Nessa perspectiva, ler já não se equivale mais a decifrar e decodificar a palavra, mas em compreender os processos e as condições que se formam para o desenvolvimento da leitura eficaz e dialógica, em um processo de constante verificação de hipóteses que o leva a comprovação que de fato compreendeu o percurso realizado no conjunto da leitura.

Nesta etapa, a compreensão é um ato importante para se chegar à interpretação e argumentação do texto. Menegassi (2010) divide a compreensão em três níveis diferenciados: a compreensão literal, a compreensão inferencial e a compreensão inferencial extratextual.

Ilustração 1: Níveis de compreensão



Fonte: Organizado pelo autor a partir de Menegassi (2010).

Conforme podemos perceber na compreensão inferencial são produzidas inferências textuais, isto é, que nascem e são construídas no texto. Nesse nível de compreensão, o leitor deve ir ao texto, buscar pistas que evidenciam uma possível resposta, porém não está explícita na materialidade linguística do texto. Por outro lado, na compreensão inferencial extratextual, o leitor articula informações do texto com informações de seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado, dando origem a uma informação que está explícita no texto, contudo, é plenamente pertinente à compreensão textual.

Ou seja, nas três etapas, o leitor, necessariamente, precisa compreender o texto, organizá-lo de modo completo e interagir com ele. Essas etapas de compreensão são muito importantes para o aluno, e o professor deve mergulhar no exercício constante dessa prática com o aluno leitor, concebendo diferentes compreensões sobre o texto (FUZA; MENEGASSI, 2017).

Nessa tessitura, o leitor assume posições ativas diante do texto a fim de satisfazer os objetivos que guiam sua leitura, passando o seu conhecimento de mundo e ao mesmo tempo somando com o conhecimento do texto. Este, por sua vez, compartilha o conhecimento do escritor para que some com o conhecimento do leitor. Nesse processo, concretiza-se, segundo Bakhtin (2003, p. 271), o leitor ativo, pois, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”. Diante disso, a leitura acontece no desencadear do processo dialógico em que sujeitos e linguagem interagem permanentemente.

Ao assumir no texto as atitudes compreensivas e responsivas, o sujeito leitor leva em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Essa relação dada pela interação e pelo dialogismo compreende o que seriam as vozes dos sujeitos no discurso, passíveis de serem correspondidas em diferentes textos que circulam e geram sentidos. Neste modelo de leitura, subentende-se que os conhecimentos advindos tanto do leitor quanto do texto são importantes para o processo de leitura, na qual o aluno é levado a pensar e refletir sobre o que e para que responder as perguntas, tendo assim autonomia para se expressar diante do texto. Assim, “[...] o equilíbrio entre o dado (as informações anteriores, já conhecidas) e o novo (as novas informações/futuras proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 28).

Conforme Dell’Isola (1996, p. 165-168), a leitura deve ser concebida sob três enfoques: “leitura como habilidade fundante do ser humano” (manifestada pela linguagem humana, pelas interpretações e concebidas naturalmente pelo princípio da evolução humana); “leitura como

prática social” (dada a partir do registro social-local, pelas condições de produção, pelo uso da linguagem verbal e não verbal) e “leitura como ato de coprodução do texto” (através dos processos de interação de sujeito/linguagem no mundo). O leitor é, assim por dizer, o produtor e receptor que possibilita as várias condições/experiências com o texto.

As escolas precisam valorizar as relações interativas entre leitores, textos e autores de modo que esse método de ensino seja de qualidade e incentive os alunos a lerem e trabalharem com a diversidade textual. Os PCN salientam que:

Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede (BRASIL, 1998, p. 42).

Diante disso, a leitura na perspectiva da interação é tida como coprodutora de sentidos, plena de uma construção, a realizar-se um diálogo entre autor e leitor que se concretiza por meio do texto (BAKHTIN, 2003; LEFFA, 1999). É ler nas linhas, nas entrelinhas e além das linhas. O leitor constrói “outro” texto, produto de seu repertório de experiência e conhecimento. Na interação entre autor, texto e leitor promove-se o diálogo, a compreensão e uma resposta ao dizer e a leitura do outro.

Para Moita Lopes (1996), a perspectiva interacionista não pode se limitar aos aspectos psicossociais. O autor frisa que ler envolve uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico. Esse método proporciona a produção de sentido para o texto a partir de diferentes visões demandadas pelas inferências e conhecimentos dos leitores (formulações diferenciadas postuladas pelos leitores).

Sobre a participação do autor na formação interativa do leitor, Kleiman (2016) aponta “que é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza para conseguir o que ele tenciona conseguir” (KLEIMAN, 2016, p. 83). Portanto, é de suma importância que as marcas formais do autor estejam presentes no texto, pois, em uma produção de texto, o leitor percorre um trajeto que o leva ao caminho delineado pelo autor.

Na interação, deve-se respeitar as etapas de leitura em detrimento da construção de um trabalho significativo, pois se respeitam as etapas de emissão, verificação, constatação e ativação das informações. Nessa concepção, a interpretação é um requisito operante. Ou seja, os mecanismos de análise e reflexão crítica do leitor são efetivamente mais consistentes, dado que nesta etapa o sujeito leitor faz uso de seus conhecimentos para ampliar e reformular

conceitos, produzindo novos sentidos, um novo texto e várias outras leituras polissêmicas que o texto original oferece. Santos (2019, p. 39) destaca que pela interação, “o ato de ler realiza-se por meio da interlocução entre autor-texto-leitor [...]. A leitura, portanto, é um processo que considera autor, texto e leitor”.

Tal reconhecimento, advindo do aspecto social, se sobressai ao modelo de leitura tido até então como atividade de conhecimentos armazenados na memória do autor, pois o significado pressupõe de uma relação ativa e responsiva do texto, do leitor, do autor e das convenções sociais em que se dá a leitura (LEFFA, 1999).

A partir das discussões apresentadas, e findando esta concepção de leitura, reunimos no Quadro 2 as principais ideias discutidas neste tópico.

Quadro 2: Representação das características de leitura

CONCEPÇÕES DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA
Foco no Texto	<ul style="list-style-type: none"> ● A leitura é tida como processo de decodificação de letras e de sons; ● O processo vai do texto ao leitor (extração); ● O leitor identifica o código escrito, ligando-o a um significado; ● O texto oferece informações ao leitor e é concebido como completo, não permitindo a participação do leitor na construção dos sentidos e dos significados.
Foco no Leitor	<ul style="list-style-type: none"> ● A leitura é tida como processo de atribuição das informações do texto; ● O processo vai do leitor ao texto (atribuição); ● O leitor leva ao texto novas informações de sua memória, exercendo o papel central no processo da compreensão; ● O texto apresenta informações ao leitor e toda formulação idealizada pelo aluno leitor pode ser considerada válida.
Foco no Texto-Autor-Leitor	<ul style="list-style-type: none"> ● O leitor dialoga com o autor do texto; ● O leitor produz uma nova informação e uma reflexão sobre essa nova informação, possibilitando a compreensão da resposta ativa ao texto lido (interação); ● O leitor constrói significados, produz sentidos, buscando extrair e atribuir sentidos, sendo coprodutor do texto; ● O texto é tido como espaço de interlocução e suporte ativo.

Fonte: Organizado pelo autor a partir de Fuza (2010).

Em suma, as características teóricas de leitura representadas no quadro 2 determinam algumas concepções de leitura tradicionais e/ou atualizadas. A leitura tradicional preza pela decodificação do texto sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor que, por sua vez, torna-se um sujeito passivo. No mesmo rumo, a leitura com foco no leitor prioriza um significado global para o texto, utilizando-se da experiência de vida e da compreensão das informações do texto, em que somente o leitor exerce um papel ativo na cadeia leitora.

Por outro lado, a concepção de leitura com foco no texto, no autor e no leitor enfatiza a relação dialogada com base no conhecimento textual, no conhecimento de mundo e no conhecimento linguístico do sujeito (KLEIMAN, 2000). Pela interação, as informações captadas se entrecruzam, gerando uma resposta ativa no espaço de interlocução. Assim, sob esta ótica, os sujeitos são vistos como construtores sociais e a leitura é tida como uma atividade de produção de sentidos (KOCH; ELIAS, 2011).

2.3 O conceito de dialogismo bakhtiniano

Pensar no dialogismo à luz dos pressupostos bakhtinianos, é enxergá-lo como uma prática social em que os sujeitos do discurso se inter-relacionam em uma situação de enunciação. Bakhtin/Volochinov (2006, p. 119), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, esclarece que a língua evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Sendo assim, é algo vivo que está em constante mudança/transformações.

O conceito de dialogismo foi expressamente desenvolvido a partir dos estudos de Bakhtin e seu Círculo¹⁰, com destaque para os escritos de Bakhtin e Volochinov. O termo surge no romance *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1930), logo mais tarde, cunhado à obra *Gêneros do Discurso* (1950) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006; 1929).

Com o dialogismo, o Círculo propunha desvencilhar a noção do pensamento filosófico-linguístico (pensamento interior que constitui a expressão do pensamento), portanto do sistema abstrato da língua e da enunciação monológica, o qual foi considerado como ponto de partida para o *pensamento filosófico subjetivismo-idealista* (língua idealizada, monológica, individual)

¹⁰ Como bem lembra Brait & Campos (2009, p. 17), usa-se a expressão Círculo de Bakhtin para referir ao grupo de intelectuais que produziram as formulações e obras no campo da linguagem. A questão das assinaturas e da *composição* do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochinov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1930), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zukabin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos.

e *pensamento filosófico objetivismo-abstrato* (língua adquirida, estruturada, imutável, estável), crítica presente em *Marxismo Filosofia e Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

A partir dessa perspectiva teórica, Freitas (1999) destaca que no pensamento filosófico-linguístico

[...] a linguagem não possibilita a interação verbal entre os sujeitos, pois não é concebida como uma via de mão dupla entre os envolvidos no processo. Prioriza-se apenas o locutor ou o emissor, não permitindo a enunciação do *outro*, que se mantém como a parte passiva no diálogo. Privilegia-se a categoria do *eu*, ao mesmo tempo em que se exclui a categoria do *outro* no processo linguístico ou discursivo (FREITAS, 1999, p. 17).

Compreende-se, então, que as duas abordagens teóricas não atendem às questões importantes da linguagem, suscetíveis de uma interação verbal e discursiva entre os sujeitos. Se antes, a tradição Saussureana (estruturalista) considerava a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas, pela enunciação monológica (interna ao indivíduo), portanto, subjetivismo-idealista e objetivismo-abstrato, em Bakhtin, chega-se à noção de língua enquanto fenômeno social, resultando da ideologia social e da interação verbal, interior e exterior à consciência do indivíduo, realizada por meio da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). O signo (palavra/ideologia) já não será mais visto numa relação neutra da língua, referindo a si mesmo, arbitrário ao contexto de situação comunicativa, dada a relação significante (imagem acústica) e significado (conceito) (FREITAS, 1999).

Em contrapartida à noção tradicional e estruturalista, Bakhtin e seu Círculo concebem a linguagem num pensamento concreto centrado nas relações dialógicas entre interlocutores (auditório, pessoas), a partir de uma perspectiva sócio-histórica e ideológica. Na perspectiva socio-histórica, a produção linguística ou enunciativo-discursiva (oral ou escrita) pode ser considerada como diálogo ou discurso, no seu sentido amplo, numa relação “[...] não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123), num cruzamento de vozes.

Sobre a ideologia, Ohuschi (2013, p. 30) concebe-a como “[...] uma projeção social, por meio da qual os signos ideológicos refletem e refratam a realidade”. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2006, p. 31), “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia”. O signo ideológico tem forma de um corpo social. Não se trata da palavra pela palavra, mas da união de elementos sociais, históricos ideológicos e contextuais que se

encontram em constante movimento. “A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36).

Diante dessas transformações, o dialogismo se funda na materialidade da enunciação, sendo que “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 121). Assim sendo, “A situação social imediata e o meio social mais amplo determinam de todo – e determinam de dentro, por assim dizer – a estrutura de uma enunciação” (p. 241). Os autores advertem ainda que a consciência da situação social é quem determina as condições de produção do contexto.

Ao corroborar com o pensamento de Bakhtin, Fiorin (2020, p. 24) destaca que

[...] o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com os outros discursos. O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas.

Tendo dito, a situação dialógica será perpassada pela multiplicidade de enunciados. Trata-se, portanto, de um conceito que implica as relações dialógicas com a presença do outro nas manifestações discursivas.

[...] todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciado, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu (FIORIN, 2020, p. 40).

Nessa perspectiva, o discurso constrói-se na palavra dada, “já dita”, que está na cadeia do dizível pelo seu interlocutor (o sujeito só existe enquanto discurso, são as outras vozes que o constitui na/pela interação imediata e social, a sua intenção depende da presença do outro). Tais atos comunicativos em sua totalidade implica em uma comunicação compreensiva e respeitosa sobre os fatos determinados pelos sujeitos do discurso. Desse modo, “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes”, denominados de “réplicas” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

As réplicas do diálogo são interligadas e assumem relação direta com o sistema linguístico, pressupondo que os diferentes sujeitos do discurso, quer seja no sistema da língua quer seja no interior dos enunciados, estejam dispostos à resposta. Nesse processo, o falante

que, ao enunciar, assume uma postura responsiva ativa a partir de seu lugar situado, notadamente, este falante real faz uso de unidades significativas da língua (orações e palavras - do outro, palavra alheia) cedido ao contexto por meio de um enunciado concreto e pleno como sua parte integrante (BAKHTIN, 2003).

Ao usarmos as palavras do outro, estamos proferindo o dizer alheio encadeado por sentidos diversificados que enaltecem o nosso dizer, ou seja, (re)elaboramos a expressão da qual fazemos uso para serem nossas palavras. Nós as lemos e ouvimos em contextos singulares e individualizados do enunciado. Todavia, o enunciado reflete a uma situação típica do discurso individual decorrente das condições de produção de uma situação concreta e real do falante. As palavras ligam entre si, que ligam ao discurso do eu e do outro por diferentes sujeitos e diferentes contextos, gerando sentidos diversos permeados pela interação social. A palavra como um ato enunciativo constitui-se como um produto de interação nas cadeias comunicativas (emissão – mensagem – recepção). Isto implica na (re)produção ou inovação dos dizeres. Bakhtin explica que a palavra do outro como enunciado é produto do discurso.

Todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literários), além das minhas próprias, são do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. [...] A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Cada intenção discursiva parte do seu enunciador. A vontade de falar algo sobre o que se está em curso determina as escolhas dizíveis pelas quais o sujeito deseja manifestar o seu dizer.

Para explicar a perspectiva dialógica ou enunciativo-discursiva, considera-se o discurso como uma forma de interação verbal social. Neste ato, a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 125). Segundo Freitas (1999, p. 13), “a interação acontece entre os sujeitos, no processo dialógico, no amplo sentido do termo diálogo, ou seja, na enunciação ou em enunciações reais, na relação entre o *eu* e o *outro* através da mediação do signo verbal ideológico”. Esse signo verbal ideológico é a palavra que é entendida sob a mesma ótica linguística.

Assim, o dialogismo remete-nos ao embate de ideias, vozes, discursos, que aparecem em nossas enunciações na relação entre interlocutores prenhe de sentidos variados. Bakhtin/Volochinov (2006) esclarecem que todo discurso é dialógico e a linguagem é o meio pelo qual a manifestação acontece. O diálogo é para os autores um ato cotidiano, social, linguístico e extralinguístico, pertencente a qualquer forma de discurso do sujeito.

De acordo com Fiorin (2020, p. 24), o “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”, daí infere-se sempre a presença de um interlocutor em resposta a um enunciado, resposta essa que sendo sua ou do outro coloca em curso as palavras, os dizeres, as vozes. Assim, “o interlocutor é sempre uma resposta, um enunciado e, por isso, todo dialogismo são relações entre enunciados” (p. 32).

Evidencia-se, portanto, que a linguagem deve ser observada a partir de um determinado campo da atividade humana da qual o sujeito participa. É necessário analisar os discursos (enunciados) que são produzidos dentro de determinadas esferas sociais e seus efeitos de sentidos: o complemento dado pelo discurso do outro; a intenção sociocomunicativa do produtor do discurso do texto (oral ou escrito); a quem ele se direciona, nas condições de produção e nos aspectos que se refletem os enunciados proferidos em seu total estilo, composição e objeto temático (BAKHTIN, 2003).

O dialogismo fundamenta-se em “conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida” (SOUZA, 2001, p. 104). As múltiplas vozes significam e representam as diferentes visões de mundo, culturas, crenças, entre outras. De tal modo que uma voz interliga a outra, formando uma sucessão de efeitos que denotam a postura dos sujeitos em sociedade.

Com base na assertiva de Souza (2001), o dialogismo se fundamenta nas relações entre as vozes e as visões de mundo. Bakhtin/Volochinov (2006) destacam que não se pode considerar essa representação coletiva sem antes conceber o contexto de produção no qual os sujeitos se encontram, ou seja:

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextrincavelmente [imbricado] aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 126).

Nesta perspectiva, o sujeito atua ativamente no contexto em que está inserido e a base da comunicação é a interação verbal que ocorre imbricada em outros eventos sociais, cujo processo baliza a construção de enunciados em uma corrente de comunicação alternada entre os sujeitos. As relações dialógicas estão imbricadas nas vozes e nas atitudes responsivas dos sujeitos do discurso.

Fiorin (2020) afirma que as relações dialógicas se constituem no tensionado das vozes sociais que marcam a presença dos enunciadores, advindas dos mais diferentes grupos sociais, com seus interesses contundentes e contraditórios. Nesse sentido, Bakhtin (2003), em seus

escritos, não deixa exatamente claro o conceito de vozes sociais, mas ao evidenciar “sentidos sociais”, “visões de mundo” e “pontos de vista objetificados nos discursos”, infere-se a primazia e embate de vozes sociais (BAKHTIN, 2003, p. 35). Sendo assim, sobre o conceito de voz, o autor faz a seguinte reflexão:

[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2003, p. 330).

O conceito de voz tramita em diferentes espaços da sociedade (trabalho, acadêmico, escolar, familiar, etc.) e concebendo diferentes gêneros discursivos/textuais (como o jornalístico, o editorial, o cotidiano, o literário, entre outros). Já em relação à noção de responsividade, trata-se de um termo inerente ao dialogismo. O autor destaca que

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p.271).

Sobre a responsividade, Menegassi (2009, p. 152) ressalta que

Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade [...]

Portanto, em todo diálogo vivo, o enunciado é prenhe de uma resposta ativa, responsiva e compreensível, que se constitui na corrente discursiva, isto é, a “compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). O autor destaca ainda que a “resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão ativa, percebendo o discurso como oposição ou reforço e enriquecendo-o” (BAKHTIN, 2016, p. 89). A responsividade se constrói nos elos ativos da interação verbal, isto é, “concordando, discordando [...] uma vez que toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

No contexto escolar, por exemplo, a formação do leitor pressupõe diferentes atividades, posições e reflexões que permitem aos alunos uma interação, via texto, com os colegas e professores. Essa dialogicidade se manifesta numa resposta ativa imediata ou numa resposta passiva retardada, ou, essa manifestação também pode não ocorrer durante a aula, optando o aluno por permanecer em silêncio, apenas observando e assimilando o que o professor e os

colegas estão expondo. São as situações/condições de produção que definem o dizer do enunciador.

No dialogismo, a palavra é considerada o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, isto é, ela está implicada nos espaços de interlocução, “[...] está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36-38).

Segundo Freitas (1999, p. 10), a palavra “ultrapassa a materialidade física dos sistemas verbais”, ela é “[...] compreendida mais amplamente como signo linguístico e verbal, é constitutiva da consciência, da ideologia, do pensamento e, por conseguinte, dos sujeitos, por ela ser o resultado das interações sócio-histórico-verbo-ideológicas” (p. 13). A palavra “é determinada pelo que procede de alguém [nasce do interior de alguém], como pelo fato de que se dirige para alguém [...] a palavra é produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 115).

Diante do que foi apresentado sobre a noção de dialogismo, no quadro 3 apresentamos uma síntese com as principais características discutidas neste tópico.

Quadro 3: Principais características teóricas do dialogismo

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DO DIALOGISMO
<ul style="list-style-type: none"> ● O dialogismo implica em enunciação e discurso; ● A concepção dialógica se opõe a enunciação monológica; ● O dialogismo concebe a linguagem verbal concreta e evolui na história da sociedade e na história da linguagem; ● A língua é considerada um fenômeno social, produto da ideologia e da interação verbal/social; ● No dialogismo, os interlocutores (as pessoas/auditório; falantes e ouvintes) exercem um papel importantíssimo na situação comunicativa; ● O dialogismo implica em presença do outro e uma compreensão responsiva; ● A compreensão responsiva movimenta atos de respostas ativas (imediate) e passivas (retardada); ● As relações dialógicas implicam em signo verbal ideológico (a palavra e as vozes); ● O professor é provocador e possibilitador de mediações dialógicas e o aluno exerce um papel responsivo e interativo ● O leitor dialoga com o autor, com texto e o contexto social em que se encontra, exercendo funções de enunciadores e coprodutores do texto. ● O leitor exerce papel responsivo no texto (concorda, discorda, total ou parcialmente; completa; adapta).

A partir do exposto, o dialogismo é uma contribuição para a formação do aluno leitor e para o trabalho do professor propositivo. Na leitura, somos enunciadores e coprodutores, pois, ao fazermos uso da voz primeira (escrita do autor no texto), temos a voz daquele que virá a ser a voz do leitor (minha voz), sob a certeza de poder mexer nas palavras do texto a partir das vivências que deem sentidos ao texto. Isto é, o leitor cria e recria possibilidades no texto, ele constitui e confronta os sentidos que o autor deu ao texto. As palavras carregam sentidos variados que se formam nas contrapalavras do leitor, instigando as compreensões do mundo das palavras do texto em face às novas palavras que são dispostas.

A leitura sob a perspectiva dialógica também busca a participação ativa dos interlocutores – o leitor, o texto e o professor – que se formam na resposta ativa dada a circunstância do momento da aula. Ao considerar a participação plena do aluno numa aula, independente do objeto do conhecimento, propiciam-se condições para uma reflexão primorosa, uma argumentação consistente e objetiva, que, sob olhares críticos, tanto do aluno quanto do professor, chegam às respostas transformadoras da ação realizada. Sendo assim, uma aula de leitura dialógica torna-se eficiente uma vez que o professor concebe as múltiplas vozes por meio da interação dialógica o embate de ideias na construção do conhecimento. Portanto, um sujeito que atua distante da zona de relação dialógica torna-se um sujeito incompleto.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS, PROCEDIMENTOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Uma pesquisa, antes de qualquer coisa, procura esclarecer e solucionar fatos que determinam o comportamento do homem e de uma sociedade. A pesquisa é um processo de produção do conhecimento processual, individual, coletivo, social e histórico, derivado para a resolução de problemas que busca compreender as perguntas que cercam a realidade e orientam nossas ações. Nesse sentido, constata-se que a pesquisa está relacionada ao mais livre projeto do discurso.

É fazendo um adendo sobre a pesquisa que o presente capítulo apresenta os caminhos trilhados neste estudo. Nessa guisa, apresentamos os subsídios orientadores adotados para esta investigação, especificando o trajeto delineado para se chegar aos resultados finais. A princípio, apresentamos um breve levantamento da Linguística Aplicada nos estudos da linguagem e sua noção de pesquisa nos dias atuais. Em seguida, discutimos as abordagens de estudo para esta pesquisa – o método, o tipo e os procedimentos metodológicos, de modo que se identifica a pesquisa estudo de caso, a abordagem qualitativo-interpretativista, o campo empírico e as participantes da pesquisa.

3.1 Breves considerações sobre a Linguística Aplicada

De forma independente e despretensiosa, elaboramos um breve panorama da evolução histórica da Linguística Aplicada, tida como uma das ciências mais promissoras no que se refere ao estudo da língua(gem). Apresentamos uma breve compreensão do surgimento da LA, bem como o pensamento delineado para se chegar aos dias atuais.

Desse modo, compreende-se que as pesquisas em LA concentradas no ensino e aprendizagem de línguas e de linguagem - materna e estrangeira -, como as que constituem as áreas de concentração de diversos programas de mestrado e doutorado do Brasil, tendem fundamentar suas propostas de estudo na/para concepção sócio-histórica, dialógica enunciativa-discursiva ou (sócio)interacionista da linguagem e aos pressupostos epistêmicos das investigações científicas realizadas sob diferentes perspectivas de estudo, a saber: Linguística da Enunciação, Semântica Argumentativa, Análise do Discurso, Sociolinguística, Linguística Textual, Psicolinguística, Enunciação Dialógica, dentre outras.

A composição e o funcionamento da ciência sob a tendência da linguagem verbal e não verbal, busca compreender, ao longo dos anos, o seu caráter multidisciplinar e os sistemas de comunicação que as diferenciam entre si e as rodeiam em determinados contextos (MOITA LOPES, 1996).

A LA marca seu início a partir de uma relação codependente com a linguística propriamente dita, também chamada de Linguística Teórica ou Linguística Tradicional. Isto é, seus estudos iniciam no interior da linguística numa relação dependente e natural, já que a linguística tradicional era considerada a corrente do momento. De acordo com Rajagopalan (2008), essa relação se dá pelo fato de a linguística realizar estudos voltados para o cunho teórico-prático de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, focado basicamente em “ensinar a ler” e, que, em uma dimensão maior não correspondia a altura do que de fato deveria apresentar. Em outras palavras, Mollon e Vianna (2012, p. 143) afirmam que “[...] a Linguística Aplicada surge da demanda de aplicação das teorias provenientes da Linguística Tradicional em processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, levando em consideração a metodologia para a aquisição da aprendizagem e não somente o ensino.

Conforme Castro (1993), o início dos estudos acerca da ciência linguística marcado por volta dos anos 1930, foca na língua como objeto de estudo e em estruturas gramaticais que se concentram em torno de algumas áreas como a Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica, privilegiando assim, a língua como um código, movida por um sistema autônomo e distante do contexto social dos agentes comunicativos (ouvintes e falantes). Aqui, destaca-se Ferdinand de Saussure, com a publicação do *Curso de Linguística Geral* (CLG), lançado pela primeira vez em 1916. A obra é um marco para a linguística teórica que destaca a distinção entre língua e fala.

Se por um lado a corrente saussureana priorizava a forma estruturada da língua, “susceptível de uma definição autônoma e fornece um ponto de vista satisfatório para o espírito” (SAUSSURE, 2012, p. 17), uma convenção social utilizada para estabelecer a comunicação (comum a todos os usuários); por outro, a fala é tida enquanto sistema individual, heterogênea e variável. Assim, “A língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes [...]” (SAUSSURE, 2012, p. 51). Dessa maneira, a linguagem se concretiza na representação simbólica do pensamento objetivista-abstrato.

A partir do final dos anos 1960 as pesquisas têm se voltado para o uso e o funcionamento dos estudos linguísticos com “implicações que são próprias das condições de produção real da língua” (LOPES-ROSSI, 2009, p. 2). Tal processo passa a considerar a linguagem como um

todo e suas dimensões sociais e extralinguísticas integradas no contexto do falante, do ouvinte, do enunciado e seus espaços de interação. Com essa configuração as áreas de estudo desenvolveram maior relevância social, expandindo as funções das ciências linguísticas no campo da Semântica Argumentativa, Análise do Discurso Crítica, Análise da Conversação, Linguística Textual, Linguística Histórica, Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística, Semiótica e Linguística Aplicada, entendidas como ramificações da Linguística Teórica/Tradicional.

Ressignificando, nos dias atuais as pesquisas passam a considerar como objeto de estudo não somente a língua, mas também a fala, a linguagem e o pensamento em ação, em função das construções sociais (BAKHTIN, 2003). Assim, se pensamos na língua para enunciá-la corretamente, submetemos-na ao pensamento para que a ação seja realizada, como é o caso da Língua Inglesa, Língua Portuguesa, etc. E, uma vez que aprendemos, não será necessário submetê-la novamente.

Com base nestas direções tomadas pelos avanços dos estudos da língua e da linguagem, compreendemos que a linguística tradicional se portava num sentido micro, já que sua tendência de estudo se pautava quase exclusivamente na língua em si e por si mesma. Em razão disso, o sentido macro dos estudos linguísticos só começam a serem expandidos a partir do século XX, após considerar os procedimentos da linguagem como fenômeno socio-histórico-cultural, de modo que as temáticas que se desenvolvem a partir dos estudos linguísticos apresentam reflexões em diferentes concepções de língua(gem) e da formação inicial e continuada de professores, numa relação dialógica, ativa e contextualizada com o contexto educacional, resignificando e reconstruindo práticas exitosas nesse contexto. Sendo assim, a linguística passa ao enfoque de estudo da linguagem e suas práticas de uso em decorrência dos aspectos formais e estruturais, sociocomunicativos e interativos mediados nas/pelas relações sociais.

Como vimos, a Linguística Aplicada surge a partir do funcionamento contextual da Linguística Tradicional, que denomina como área interdisciplinar, empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem (CELANI, 1992, p. 20), integrado com muitas outras áreas de pesquisa, como é no caso deste estudo que presume abordar sobre os processos de leitura e os aspectos de ensino dialógico e interacional da língua materna.

Com base em Lopes-Rossi (2009, p. 10-11), a LA tem se utilizado de diferentes métodos, privilegiando

Pesquisas que enfocam o processo de ensinar/aprender línguas, realizadas na sala de aula de línguas (pesquisas interpretativas). Observam-se dois tipos básicos: 1)

pesquisa diagnóstica – investigação do processo de ensinar/aprender conforme realizado em sala de aula; qualitativa; 2) pesquisa de intervenção – investiga a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. [...] voltadas aos processos sociointeracionais envolvidos na construção do conhecimento; o professor pode ser o pesquisador (pesquisa-ação).

Assim, o ensino de línguas materna e estrangeira sempre será o foco da LA numa dimensão amplamente pluri/multi/interdisciplinar. Lembrando que o foco de pesquisa desta área não se restringe somente ao ensino de línguas, estendendo-se também para o “o interesse de estudo das pessoas no mundo” (MOITA-LOPES, 1996, p. 123), evidentemente, relacionadas às posições e cadeias comunicativas dos sujeitos em diferentes lugares. O interesse da LA não é a linguagem em si, mas o conhecimento das práticas de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens em ambientes escolares e não escolares, pois “a aquisição e o desenvolvimento da escrita, leitura e habilidade oral predominam nesse percurso de ensino” (CELANI, 1998, p. 136).

3.2 O método, o tipo e os procedimentos da pesquisa

Ao fazer pesquisa deve-se adotar uma metodologia para dar norte ao projeto, isso corresponde à escolha do método, ao tipo de pesquisa e aos procedimentos adotados para atingir os objetivos definidos. Ou seja, em linhas breves, não existe pesquisa sem traçar um percurso teórico-metodológico que define o que se quer pesquisar.

Neste tópico, apresentamos o método da pesquisa, os procedimentos de estudo, o campo empírico e as participantes. A metodologia proposta é a pesquisa de estudo de caso em educação com abordagem qualitativo-interpretativista de cunho exploratório, realizada por meio do instrumento questionário estruturado, atrelada a dados bibliográficos da teoria especializada.

A partir disso, para consolidar os procedimentos de análise, realizamos uma análise qualitativa dos dados coletados com as participantes seguindo duas importantes etapas: 1) inicialmente, traçamos a fase exploratória do projeto da pesquisa – definição, delimitação do objeto, problemática; 2) e, depois, os instrumentos de operacionalização – observação, questionário, levantamento de material teórico-prático e procedimentos metodológicos.

3.2.1 O método

O conceito de metodologia da pesquisa, segundo Minayo (2009, p. 14), envolve os processos desenhados pelo pesquisador para realizar a investigação.

Entendemos por **metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade**. Ou seja, **a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)**. A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2009, p. 14, grifos nossos).

Nessa direção, podemos dizer que o método da pesquisa corresponde ao conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados, e a metodologia da pesquisa às concepções teóricas e de mundo que fundamentam o estudo. Com base no exposto, entendemos que ao realizar uma investigação científica inicialmente é necessário definir o percurso que levará o pesquisador aos resultados que deseja alcançar. E para isso, o pensamento do pesquisador deve estar claramente explicitado para buscar junto aos sujeitos a serem pesquisados, dados que evidencie na análise o método investigativo, interpretativo e expositivo, concebendo a realidade como uma propriedade empírica onde os sujeitos são socialmente construídos. Não se trata apenas de técnicas investigativas, mas de uma abordagem teórica minuciosamente estudada, clara e coerente, articulada com a realidade prática situada no âmbito do estudo.

Ainda de acordo com esse processo investigativo, Minayo (2009, p. 16) assegura que a pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...]. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a natureza frente à realidade do mundo”. A autora afirma ainda que “a pesquisa vincula pensamento e ação” sob o foco de que as investigações circunscrevem a uma problemática de pesquisa, uma indagação do objeto em estudo, resultando, portanto, em respostas aos interesses sociais, condicionadas pelas abordagens teóricas.

Na assertiva de Minayo, Telles (2002) enfatiza que o

Método de Pesquisa é o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo pesquisador para realizar sua investigação. Já, Metodologia de Pesquisa diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos. O método de pesquisa a ser escolhido dependerá do objeto ou questão a ser estudada (TELLES, 2002, p. 101).

Em suma, as pesquisas tendem possuir uma notória relevância social, pois é por meio destas que as inquietações sociais são respondidas e os resultados são divulgados nas mais diversas áreas do conhecimento. O objetivo principal de uma pesquisa é buscar respostas para uma indagação científica na qual o pesquisador adota procedimentos para chegar a determinados resultados. Tais respostas permitem que uma sociedade possa ir além do senso comum, baseando na verdade, na ciência comprovada e na exatidão dos dados (GAMBOA, 2006; ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2009; PÁDUA, 2016).

Na LA, por exemplo, a manifestação e o funcionamento da linguagem em contextos usuais (lugares, tempos, culturas...) busca entender, ao longo dos anos, os sistemas de comunicação que a define e o que a diferencia de outras ciências (MOITA LOPES, 1996). Para que os estudiosos pudessem divulgar seus trabalhos na área foi preciso que pesquisadores entendessem e delimitassem os estudos no campo das investigações científicas.

Como se observa, as pesquisas mudam o foco com base no contexto e nas intenções do pesquisador. Cervo e Bervian (1983, p. 18) destacam que “uma pesquisa científica busca soluções sérias, com métodos adequados, para o problema que enfrenta”. A análise e o diagnóstico é um fato da linguagem. Nesse sentido, nas palavras de Lopes-Rossi (2009, p. 9), a “seleção e análise de *corpus* se fazem com o auxílio da intuição e com base em concepções teóricas do pesquisador, tanto na coleta de dados quanto no estabelecimento das relações entre os aspectos da língua a serem analisados”.

Dessa forma, é importante que tenhamos em mente que a interpretação de dados predominantemente descritivos, a supremacia do processo sobre o produto e a atenção especial conferida aos significados dos processos sociais, correspondem aos fundamentos da pesquisa qualitativa. Uma pesquisa qualitativa deve ser exploratória e o pesquisador deve tomar decisões ao longo do estudo que possibilite uma teorização dos dados na fase de campo, preocupando, em parte, com o particular. A fase exploratória da pesquisa consiste na elaboração do projeto de pesquisa e nos procedimentos a serem empregados para o tratamento *in lócus*. Já a fase de campo é a prática do que foi elaborado no processo anterior, ou seja, a construção teórica elaborada na fase exploratória será executada nesta etapa para que na fase final seja feita análise do material coletado.

De acordo com Minayo (2009), na fase de campo temos que “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulados com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (MINAYO, 2009, p. 27).

A partir dos procedimentos teóricos e conceituais da metodologia da pesquisa, este estudo percorre o seguinte aparato investigativo: a pesquisa compreende-se como a modalidade estudo de caso em educação relativa ao campo empírico, em que seguimos a abordagem qualitativo-interpretativista dos dados coletados por meio do procedimento questionário¹¹ e

¹¹ Devido a pandemia instaurada no Brasil e no mundo desde março de 2020, esta pesquisa teve que mudar o curso da investigação no que tange ao modelo de coleta de dados. Inicialmente, seria adotado o procedimento entrevista semiestruturada com gravador de voz, diário de campo para registros delimitados das entrevistas e aplicação de questionário, a fim de que os dados coletados face a face tornassem a interpretação mais dinâmica e interativa. No entanto, respeitando o Art. 1º do Decreto 6.095, de 15 de maio de 2020, a adoção de medidas de Distanciamento

relatório para sua posterior análise de conteúdo. A pesquisa também se ancora nos pressupostos do interacionismo e dialogismo da língua(gem) respaldados pela teoria de Bakhtin e seu Círculo e de autores pesquisadores no campo das práticas de leitura na educação básica.

Adentrando nos procedimentos de pesquisa, temos um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, além do relatório que compõe um importante passo para o registro das informações e, a mais importante das etapas, a análise dos dados é realizada após todos os procedimentos de construção (objetivos, justificativa e metodologia) em que se chega à conclusão dos dados, sendo que esse momento proporciona a seleção e a combinação dos materiais pesquisados e coletados.

Assim sendo, o procedimento inicia com a escolha do campo empírico, o Colégio Militar do Tocantins (CMTO) - Unidade II, em Palmas, Estado do Tocantins, apresentado logo mais no decorrer do estudo. Após a seleção da unidade de estudo, partimos para visitas à direção de ensino para requerer autorização de pesquisa e aplicação do questionário com os professores de Língua Portuguesa. Diante disso, também realizamos os trâmites juntamente à Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, com a intenção de formalizar a autorização do pedido e a consecução das atividades na Unidade de Ensino (UE)¹².

Destacamos que antes mesmo de iniciar a aplicação desta pesquisa com os professores do CMTO, submetemos o projeto para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 22 de Maio de 2020, com parecer liberado em 20 de Março de 2021, sob o protocolo de permissão CAAE: 32230820.8.0000.5519. O CEP que é um colegiado interdisciplinar responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos das instituições do Brasil, criado especificamente para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96, II. 4.

Nesse sistema, após os procedimentos legais, projeta-se por meio do instrumento questionário *on-line* do *google forms* a coleta de dados em caráter descritivo, analítico, qualitativo e interpretativo (PÁDUA, 2016). O questionário é um procedimento de pesquisa que busca gerar informações objetivas e discursivas. Trata-se de uma abordagem simples que

Social Ampliado (DSA), relativamente ao enfrentamento da COVID-19 (Novo Coronavírus), na forma estabelecida pelo Decreto 6.092, de 5 de maio de 2020, reformulamos o questionário ao instrumento *google forms* para que os participantes pudessem responder as perguntas abertas e fechadas.

¹² Registra-se o pedido de pesquisa aprovado pela SEDUC/TO nº PARECER Nº 015/2020/GFAP, SGD: 2020/27009/54602 da Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa-GFAP, sustentada pela Instrução Normativa nº 06, de 14 de julho de 2020 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Tocantins – FAPTO.

permite ao participante pensar e fazer um levantamento dos conhecimentos prévios sobre o tema, para depois responder às questões.

É importante ressaltar que a presente pesquisa poderia seguir outros métodos a fim de fundamentar a análise de dados, por exemplo, por meio da observação e análise interpretativa das práticas desses professores em aulas do *meeting* ou no planejamento semanal de suas aulas, para dialogar com as respostas das participantes. Todavia, diante da problemática sanitária em que o mundo se encontrava naquele momento de decisão (e ainda se encontra), foi deliberado que apenas o instrumento questionário, seguido de sua análise, comporia o procedimento de coleta de informações, entendendo que os professores se encontra(va)m sensíveis e atarefados. Além disso, procuramos evitar exposição ao vírus da Covid-19 e o esgotamento físico e mental do pesquisador e das participantes nas ações a serem realizadas. Assim, acreditamos que os ecos discursivos das participantes concebidas pela aplicação do questionário via *google forms* frutificou-se como uma importante etapa desse processo, sem prejuízo nas escolhas e caminhos trilhados uma vez que os dados demonstram os objetivos alcançados.

O questionário foi mesclado por perguntas fechadas (objetivas) e abertas (discursivas), totalizando 21 perguntas, as quais destacam o perfil profissional das participantes (apresentados no tópico das participantes), as concepções de leitura e os enredamentos/complexidades no ensino de Língua Portuguesa. As perguntas foram elaboradas a partir de inquietações e problemáticas do pesquisador e dos objetivos traçados para essa investigação, levando em consideração as proposições contextuais e individuais necessárias para compreender as concepções e práticas de leitura na escola pesquisada.

Levando em consideração o trajeto da pesquisa, todos os nove professores de Língua Portuguesa do CMTO foram contatados via *e-mail* e *whatsapp* no dia 31 de março de 2021 às 10h da manhã. No corpo do *e-mail* eles foram informados sobre como a pesquisa procederia e em que aspectos de sua disciplina ela iria se aprofundar. Junto ao e-mail também foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o link do *google forms* que dava acesso ao questionário. Todos os professores foram convidados a participar de forma voluntária da pesquisa e tiveram o período de 20 dias para responder o questionário, contados a partir do recebimento do e-mail, sendo finalizado às 00h do dia 20 de abril de 2021.

Para assegurar a participação de forma efetiva e mais detalhada dos professores participantes, define-se os seguintes critérios de inclusão: os participantes obrigatoriamente devem ser professores de Língua Portuguesa e atuarem na UE selecionada; estar em exercício de sala de aula; terem aceito participar da pesquisa e de todas as suas etapas; e responder voluntariamente o questionário no prazo determinado pelo pesquisador. E como critérios de

exclusão, os seguintes: não ser professor da rede estadual de educação; não ser professor em exercício de Língua Portuguesa; professores que evidentemente não aceitarem participar da pesquisa; que não responderam ao questionário no tempo determinado ou que por uma eventualidade esteja passando por problemas de saúde.

Dessa maneira, uma vez constituído o método da pesquisa, voltamos nossa atenção à identificação e registros dos aspectos relevantes para nosso estudo, de modo que esse mapeamento permitiu um estudo orientado e ordenado acerca do objeto em análise. Após essa etapa, passamos efetivamente à sua análise, valendo-nos dos conceitos e procedimentos teórico-metodológicos adotados para o embasamento de nossos resultados.

Acreditamos que a partir do diálogo estabelecido entre sujeito pesquisado e as percepções aferidas de suas vozes, nas análises, podemos verificar a extração de questões lacunares acerca das práticas pedagógicas de leitura dos professores, remetendo, especificamente, para as concepções interativas e/ou tradicionais de ensino, como veremos nas análises do capítulo 3.

3.2.2 A pesquisa estudo de caso

A escolha do método de investigação é de suma importância para que uma pesquisa seja bem sucedida.

Na pesquisa estudo de caso o pesquisador parte de pressupostos teóricos iniciais, para os novos elementos emergentes no estudo, levando em consideração a apreensão (questão metodológica) e a interpretação (questão epistemológica) do contexto, buscando revelar as dimensões a partir do caso estudado que fornecerá base para a triangulação dos dados, focalizando-o como um todo (ANDRÉ, 2013; TELLES, 2002).

Telles (2002, p. 108) argumenta que os estudos de caso são “frequentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”. Nessa direção, o estudo tem por objetivo uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas – amigos, família, etc.; uma instituição – escola, igreja, hospital, universidade, etc.; um fato cultural – festas típicas, culinária, artesanato –, dentre outros.

Na concepção de Yin (2001), o estudo de caso corresponde a investigação empírica e envolve o planejamento, a coleta e a análise de dados. O estudo compreende tanto os casos únicos (uma unidade específica, um sistema delimitado, considerados mais comum) quanto os casos múltiplos (conduzidos simultaneamente com vários sujeitos e segmentos), assim como

abordagens quantitativas e qualitativas. Esta última ganha mais destaque nas pesquisas em educação. No entendimento de Ludke e André (1986, p. 17) “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Na posição de Ventura (2007, p. 384),

Conforme os objetivos da investigação, o estudo de caso pode ser classificado de **intrínseco** ou **particular**, quando procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos; **instrumental**, ao contrário, quando se examina um caso para se compreender melhor outra questão, algo mais amplo, orientar estudos ou ser instrumento para pesquisas posteriores, e coletivo, quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos. Os pesquisadores devem buscar, a partir dessa categorização, tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso e o **resultado final** provavelmente mostrará alguma coisa original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a natureza e o histórico do caso; o contexto em que se insere; outros casos pelos quais é reconhecido e os informantes pelos quais pode ser conhecido (destaques da autora).

As pesquisas de estudo de caso em educação iniciaram no Brasil por volta das décadas de 1960 e 1970 como forma de descrever uma unidade; seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos ou uma sala de aula. Nos anos 1980, o estudo ressurgiu num sentido mais particular com abordagem qualitativa, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões (ANDRÉ, 2013, p. 97). Corrobora André (2013, p. 97) *apud* Stake (1995, p. 236) ao afirmar que o que caracteriza um estudo qualitativo na pesquisa de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento que levará o pesquisador aos resultados finais.

Com relação aos resultados do estudo de caso, Telles (2002, p. 110) destaca o seguinte:

Frequentemente, os resultados de um estudo de caso não têm o poder de generalização de outras modalidades de pesquisa que trabalham com grandes quantidades de informações ou bancos de dados. Porém, podem levar outros professores, leitores dos relatórios dos estudos de caso, a reflexões sobre seus próprios contextos de trabalho e salas de aulas. Tais relatórios também podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Contribui para isso, a pesquisa bibliográfica que propiciará um estudo mais acurado acerca do objeto de pesquisa, chegando à compreensão e interpretação de novos resultados que ultrapasse o senso comum.

A presente pesquisa se configura como estudo de caso por considerar como campo de investigação uma unidade escolar, atuando juntamente com um grupo de professores que operam na componente curricular de Língua Portuguesa. O estudo caracteriza os dizeres dessas participantes sobre os procedimentos de leitura e ensino de língua materna.

Os procedimentos do caso explorado se confirmam na materialidade linguística das participantes que revela seus anseios e suas práticas pedagógicas em sala de aula. Os dados coletados foram aferidos do questionário *on-line* aplicado ao grupo de participantes e os registros foram armazenados em planilhas e diários de pesquisa, usados como transcrição dos acontecimentos e observações.

A compreensão, interpretação e argumentação dos dados se deram a partir de um olhar qualitativo e interpretativo para a abordagem e análise final. Assim, a investigação não se concentra apenas no contexto meramente descritivo, mas também no contexto interpretativo, à medida que há necessidade dessas técnicas.

3.2.3 A abordagem qualitativo-interpretativista

As pesquisas qualitativas procuram envolver procedimentos significativos que a distinguem de uma análise puramente quantitativa, preocupando com os fenômenos e processos sociais mensurados pelas motivações e interpretações do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. Na visão de Pádua (2016, p. 40), a pesquisa quantitativa atua na busca de “[...] explicações alternativas que possam gerar compatibilidade e exemplaridade e, portanto, sem a pretensão de estabelecer leis gerais ou previsões [...]”. Os dados de uma pesquisa qualitativa tendem revelar a consistência e a fidedignidade das informações. Os achados podem ser interpretados de diversas maneiras, dependendo da materialidade e das formulações do pesquisador.

Telles (2002, p. 102) argumenta que,

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Assente ao colocado, nos últimos anos, analisando as situações recorrentes nas escolas os pesquisadores têm colocado em prática a investigação do ensino a partir de diferentes abordagens para que indiquem os resultados e se façam intervenções no contexto da pesquisa. Essa postura coincide com uma possível melhoria nos instrumentos de ensino e nos níveis de aprendizado dos alunos, qualificando o processo educativo.

Nessa perspectiva, surge, com base em Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), uma importante ligação para a realização da pesquisa qualitativo-interpretativista, pois na visão da autora “as

escolas e, especialmente, as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo”.

No enfoque interpretativo da pesquisa, o pesquisador elabora uma situação prévia dos fenômenos a serem estudados para depois criar uma interpretação sobre tal. O método interpretativo requer de seus pesquisadores um olhar acurado sobre o objeto de análise, na qual considera-se o contexto sócio-histórico e as subjetividades potencializadas do fazer científico (CHIZZOTTI, 2014), com foco nas interações e nos fenômenos sociais.

Suassuna (2008, p. 359) reforça para o fato de que “o enfoque interpretativo se caracteriza por ser progressivo: [pois] ao longo do processo de investigação, vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalizações de dados [...]”. Ou seja, em parte, isso significa que os resultados não serão os mesmos para todos os pesquisadores. Intensifica o evento de que um pesquisador dinâmico e interativo contribui para que sua pesquisa não seja neutra, sendo ela, portanto, um produto vivo do pesquisador, pois o objeto é real, concreto, social e histórico, e cada sujeito se constrói em um determinado espaço e se organiza de forma particular umas das outras.

Assim, considerando o que foi colocado sobre a abordagem qualitativo-interpretativista, a presente pesquisa responde à ideia de que o estudo não tem a pretensão de apresentar teorias, mas de estabelecer um diálogo acerca dos eventos de leitura, os quais devem dar importância ao contexto e aos fenômenos advindos das práticas dos professores de língua materna, participantes do estudo. Acreditamos que a referida abordagem proporciona uma maior compreensão, interpretação e interação dos fenômenos sociais e educacionais abordados na pesquisa.

3.2.4 O lócus da pesquisa

Propomos como campo de investigação o Colégio Militar do Tocantins (CMTO), Unidade II, localizado na capital Palmas, Estado do Tocantins. A escola é pública e atende alunos do Ensino Médio em regime de tempo integral. Traremos da instituição o perfil, as concepções e as práticas de leitura de seis professores de Língua Portuguesa, que foram angariadas por meio da aplicação de um questionário tido como procedimento para a coleta de dados.

Nosso estudo pela escola pública parte do princípio de que a educação é plural e gratuita. Assim, o campo de investigação supracitado foi selecionado por ocasião de facilidade e conhecimento para o pesquisador, uma vez que havia atuado na UE como Professor da

Educação Básica – PROEBCT, no período de 23 de abril de 2019 a 10 de abril de 2020, sendo responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação para alunos de 1ª séries do Ensino Médio.

Somamos a esta opção alguns outros fatores considerados pelo pesquisador de extrema relevância para se compreender o lócus da pesquisa, a saber:

- No campo investigativo esta pesquisa consagra-se por ser a primeira a ser realizada com os professores de língua materna da escola, em específico, a investigação no campo da leitura.
- Por se tratar de um colégio do segmento militarista, este estudo pode revelar aspectos que não são dispostos em uma escola comum, já que o modelo de gestão é prescrito por normativas disciplinares, da Polícia Militar do Estado do Tocantins (PM/TO), e pedagógicas, da Secretaria de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC/TO).
- Outro aspecto importante deste estudo trata-se da valorização do contexto local tocantinense, sendo que pesquisas em nível local tendem a revelar características próprias de uma comunidade, o que reflete diretamente nos dados oficiais de ensino.
- Acerca dos dados oficiais de ensino da UE, destacamos a nota de 5,3 do ano referência de 2019 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 1º lugar na Diretoria Regional de Ensino de Palmas (DRE); e 2º lugar na Rede de Ensino Estadual. O resultado pode ser conferido no endereço eletrônico: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.
- Ainda sobre dados oficiais, a escola obteve uma estimada aprovação de alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES), registrou-se a aprovação de 39,4% nas 3ª séries na edição de 2020.

Com estes dados, torna-se relevante pesquisar os mecanismos contextuais de ensino da língua materna e compreender as vozes dos professores sobre tais processos. Visamos contribuir no processo de reflexão dos professores a respeito de suas práticas e do papel que sua disciplina desempenha na escola e que, por isso, estejam sempre dispostos à ressignificação de sua conduta. Os benefícios em si serão de caráter público, uma vez que tratamos de conceitos e concepções voltadas para práticas de sala de aula, envolvendo a formação de professores e visando o diálogo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Outro aspecto de interesse da pesquisa é a possibilidade de propor aos participantes que pensem sobre a mudança de paradigmas da educação, nos estudos da leitura, com uma postura contextualizada, engajada e crítica, sobretudo voltada para o contexto escolar em que atuam, uma vez que os resultados apontam sobre as especificidades do professor e da escola no processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa teve o apoio da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) e Diretoria Regional de Ensino (DRE), que colaboraram para que a investigação ocorresse nas mediações da escola, em caráter virtual e presencial.

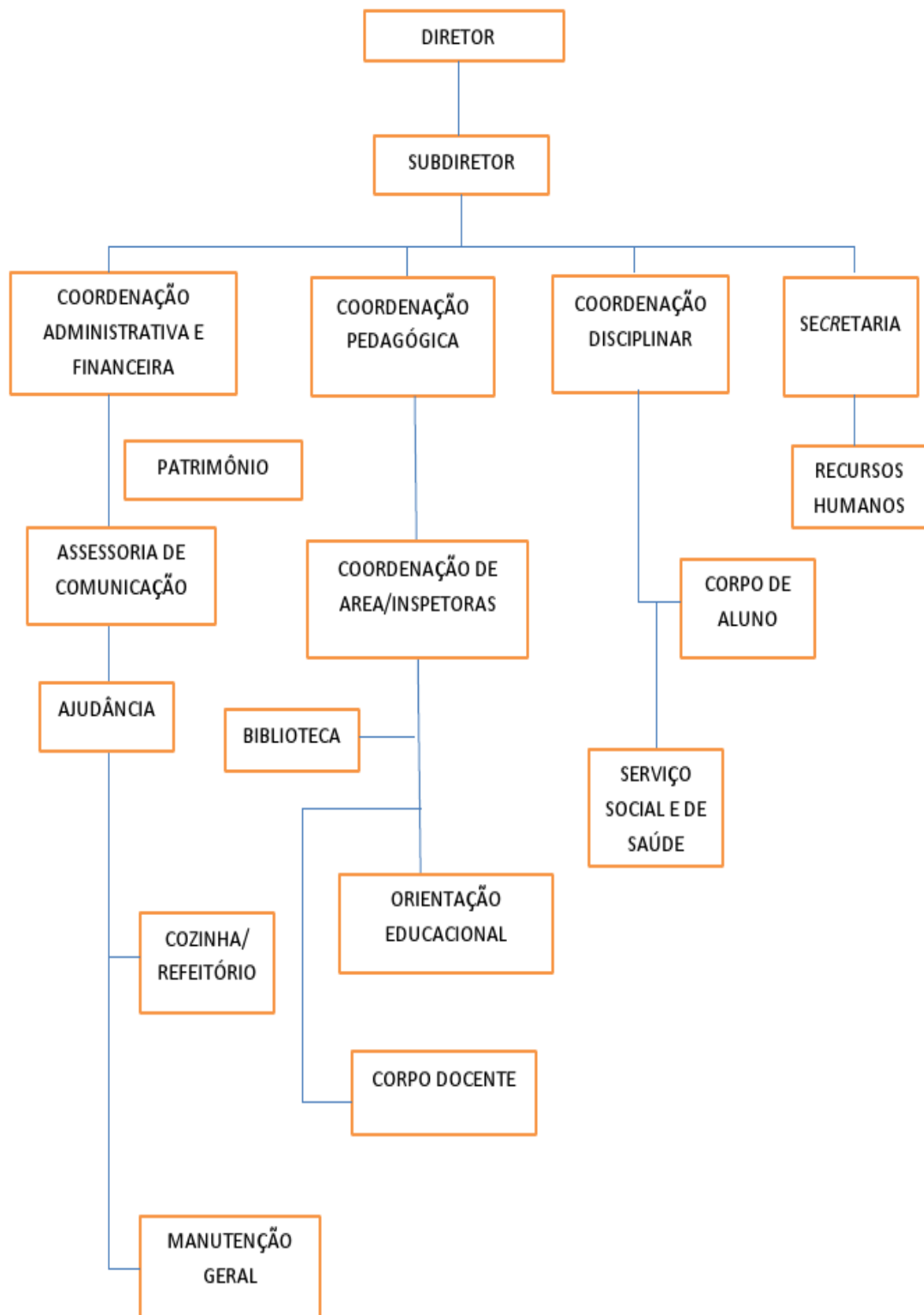
Apresentamos a seguir, a fachada da escola (figura 1) e, em seguida, um organograma que representa toda organização administrativa da UE (figura 2).

Ilustração 2: Entrada do Colégio Militar do Tocantins - Unidade II



Fonte: Acervo Digital da Escola (2019).

Ilustração 3: Organograma estrutural do Colégio Militar do Tocantins, Unidade II



A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020), descrevemos o campo empírico e seu contexto histórico.

Conforme consta no documento, o Colégio foi fundado em 20 de agosto de 1990 com o nome inicial de Colégio Estadual de Palmas, sua nomenclatura foi mudada pelo Decreto Estadual nº 1.197, de 28 de maio de 2001, para Centro de Ensino Médio de Palmas, sendo a primeira unidade escolar estadual construída em Palmas/TO.

Em 18 de agosto de 2009, em parceria com a Polícia Militar do Tocantins (PMTO), a SEDUC instala o Colégio Militar de Palmas (CMP), com a “missão de contribuir para a educação de jovens tocaninenses, visando um ensino de qualidade e a formação integral dos discentes, intitulado inicialmente como Centro de Ensino Profissionalizante da Polícia Militar (CEPMIL)” (PPP, 2020, p. 19).

O Colégio Militar do Tocantins no seu primeiro ano de existência, a partir de 12 de abril de 2013, tornou-se referência para o Estado por ser uma escola do segmento da PM e SEDUC, aumentando significativamente a procura por vagas. Desse modo, em aspectos gerais, o Colégio oferta o Ensino Médio da Educação Básica de forma integral, assegurando a formação do aluno para o exercício da cidadania, fornecendo meios para que o egresso prospere no trabalho e em estudos posteriores, com a parceria da PM e SEDUC do Estado do Tocantins, através do regimento pedagógico e disciplinar próprio da unidade de ensino.

Neste sentido, a prática pedagógica de ensino e aprendizagem está subordinada às normas disciplinares prescritas no modelo de educação do sistema da PM, obedecendo a LDB nº 9.394/96, referência maior que estabelece os princípios e as finalidades da educação brasileira. Assim, toda proposta pedagógica de planejamento e execução de todas as ações do colégio estão submetidas as políticas públicas de educação e a corporação da PM, sob orientações da SEDUC e DRE de Palmas/TO, “assegurando um atendimento digno no processo de ensino e aprendizagem universal, interdisciplinar e de inclusão social” (PPP, 2020, p. 11).

Conforme o documento pedagógico, em 2017 foi firmado de forma gradativa a implantação do convênio do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Governo Federal e em parceria com os governos estaduais, em que o CMTO passou a ofertar o Ensino Médio Integral com base na proposta do Programa Escola Jovem em Ação, tendo, atualmente, 28 turmas de Ensino Médio Básico Integral e um total de 1.063 estudantes regularmente matriculados.

O colégio possui um amplo quadro de funcionários e professores. Em 2020, a escola contava com 121 funcionários, dentre eles, 49 eram professores. Para garantir o funcionamento da UE, os recursos financeiros são advindos do Governo Estadual do Tocantins (gestão compartilhada – recursos para a manutenção do colégio) e Governo Federal (PNAE e Fomento – recursos para a alimentação –; PDCE - educação básica e conectividade).

Com a implantação do Programa Escola Jovem em Ação, os alunos de 1ª a 3ª série perfazem uma carga horária de 5.400 horas/aulas, sendo as disciplinas de núcleo comum (Linguagens; Matemática; Ciências Humanas; Ciências da Natureza) e parte diversificada (Redação; Língua Estrangeira Moderna – Inglês; Disciplinas Eletivas; Práticas Experimentais – Matemática, Biologia, Física, Química; Estudo Orientado; Avaliação Semanal e Projeto de Vida). A proposta da Escola Jovem em Ação lança mão de inovações pedagógicas, que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, favorecem o pleno desenvolvimento do estudante. O Programa visa a formação do Jovem Protagonista e a construção do seu Projeto de Vida proporcionando uma formação de valores e excelência acadêmica.

Como garantia dos princípios educacionais a escola possui uma coordenação disciplinar do corpo discente que tem por chefe um oficial intermediário do serviço ativo da Polícia Militar do Tocantins, pertencente ao Quadro de Oficiais da Polícia Militar, subordinado diretamente ao Subcomandante e Subdiretor do Colégio; conta ainda com servidores em remanejamento de função e militares cedidos pelo comando geral da Polícia Militar do Tocantins.

Ressaltamos que conforme consta no organograma estrutural do Colégio, na figura 2, o Colégio é gerenciado por um diretor e um subdiretor com carreira militar, cinco coordenadoras pedagógicas e quatro coordenadoras de área, que mantêm uma relação dialogada com os professores e alunos. Esse apoio também acontece por meio da coordenação disciplinar com a função de atuar na organização, disciplina e zelo do corpo discente, permitindo uma boa convivência entre as partes.

Sobre as avaliações para mensurar o desempenho dos alunos, no CMTO são aplicadas as seguintes: 1) Avaliação inicial: com a função de diagnosticar as aprendizagens adquiridas, contribuindo para o planejamento do professor; 2) Avaliação formativa ou Processual: prática de examinar a aprendizagem ao longo das atividades realizadas em sala de aula para acompanhar e identificar eventuais dificuldades, verificar a necessidade de retomar aspectos não compreendidos pelos estudantes e corrigi-los antes de avançar; 3) Avaliação somativa: realizada no final de cada etapa de trabalho, para indicar se os resultados esperados estão sendo atingidos e se há necessidade de aula diferenciada.

Apresentamos a seguir os participantes desta pesquisa.

3.2.5 As participantes

O processo de sondagem com os professores ocorreu logo após o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa e os devidos protocolos legais de segurança com anuência da SEDUC e DRE, de forma que fosse respeitado o direito de privacidade e a não exposição das participantes ao Covid-19. Portanto, foi observada a legislação vigente quanto ao tempo gasto com as atividades propostas, respeitando os dias letivos previstos e a carga horária dos professores que aceitaram participar da pesquisa, sobretudo, nesse período peculiar de pandemia em que vivemos e que impactou de forma direta a dinâmica profissional e pessoal dos profissionais da educação.

Foi preconizado, também, como responsabilidade do pesquisador de resguardar e assegurar o anonimato das informações, prezando pela privacidade dos participantes, conforme está descrito na resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 466/12. Por conseguinte, adotamos codinomes para se referir às participantes, são elas: **Professora A12, Professora B13, Professora C15, Professora D21, Professora E24 e Professora F28.**

Como notamos, este estudo obteve a participação de seis professoras da componente curricular de Língua Portuguesa, que representam, neste espaço, as vozes compreensivas das práticas de leitura e dizeres sobre posturas da escola no caminhar procedimental do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, as participantes por serem professoras contribuem para a investigação da educação local, configurando um ideal que pode ser compatível com inúmeras outras realidades e pressupondo práticas especializadas de ensino de uma língua(gem) contextual.

A seguir, descrevemos o perfil de cada uma das participantes do estudo.

Quadro 4 - Perfil das participantes

ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	
Situação funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Concursado(a): F28 • Contrato Temporário: A12; B13; C15; D21; E24 • Substituto(a): - • Voluntário(a): -
Formação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas (Licenciatura): C15

	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização na área da educação: A12, B13 e E24 (concluído). • Mestrado na área: D21 (cursando) e F28 (concluído).
Carga Horária	<ul style="list-style-type: none"> • Todas cumprem 40h de jornada de trabalho.
Tempo de atuação	<ul style="list-style-type: none"> • Professoras A12 e F28: 15 anos • Professoras E24 e B13: 8 anos • Professora D21: 2 anos • Professora C15: 1 ano
Séries/anos	<ul style="list-style-type: none"> • Professoras A12, C15 e D21: 1º ano • Professoras E24 e B13: 2º ano • Professoras C15 e F28: 3º ano
Avaliação da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Excelente: B13 • Ótimo: A12 e D21 • Bom: C15, E24 e F28 • Regular: -

Fonte: Organizado pelo autor (2021).

Como se observa, o perfil das seis participantes pode ser sintetizado da seguinte forma:

- A **Professora A12** é contratada há 15 anos, possui especialização na área em que atua e ministra aulas para alunos de 1º anos;
- A **Professora B13** também é contratada da rede de ensino e vem contribuindo para a educação há oito anos, ela tem formação de nível especialização e atua em turmas de 2º anos;
- A **Professora C15** é a mais nova de carreira docente, sendo que possui um ano de contrato e experiência em sala de aula, é graduada em Licenciatura em Letras e suas Literaturas e atua em séries de 1ª e 3ª;
- A **Professora D21** dispõe de dois anos de docência, está vinculada na escola como contratada, cursa mestrado em Letras e atua em turmas 1ª séries;
- A **Professora E24** é contratada, possui especialização na área em que atua, tem 8 anos de docência e ministra aulas para alunos de 2ª séries;
- A **Professora F28** é a única das professoras a ter concurso, também possui mestrado concluído, desfruta de 15 anos de experiência docente e é regente das turmas de 3ª séries.

Em suma, todas as professoras/participantes cumprem jornada de trabalho de 40 horas semanais; todas ministram disciplinas da área do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; as professoras com níveis acadêmicos mais avançados são as Professoras D21 e F28; as professoras com mais tempo de experiência docente são as Professoras A12 e F28; das

seis participantes, cinco são contratadas e apenas uma concursada. Em relação a avaliação aferida pelas participantes para a escola em que atuam, a média fica entre “bom” e “ótimo”, o que equivale ao nível de ensino e seus resultados.

Destacamos, novamente, que as participantes foram convidadas para participar da pesquisa de forma voluntária e tiveram o período de 20 dias para responder o questionário, contados a partir do recebimento do e-mail, no dia 31 de março de 2021 às 10h da manhã e finalizado às 00h do dia 20 de abril de 2021. Enfatizamos ainda que todos os dados foram coletados junto ao questionário aplicado.

Reiteramos que a necessidade da pesquisa envolvendo as professoras e os sentidos de suas vozes evidenciam o interesse em compreender como elas validam a leitura, defrontam o sistema de ensino e como se sentem na prática docente diante da diversidade sociocultural e linguística que permeia em sociedade.

Esse processo de construção pedagógica é evidenciado nas palavras de Telles (2002, p. 98), quando diz:

Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Assim sendo, acreditamos que o diálogo estabelecido pelas vozes das professoras participantes com os procedimentos de leitura, tendem revelar resultados que possam contribuir para que as discussões de formação e ensino sejam pensadas de modo a atender as necessidades das professoras no contexto em que atuam, valorizando os pilares pensar, sentir e agir destas profissionais. Tais condutas permitem avançar e com maior profundidade nos processos de leitura empregados pelas professoras da escola campo e as condições que determinam o que ali foi adotado, de tal modo que compreendemos os conceitos e as concepções das participantes no que se refere à abordagem leitora e suas relações contextualizadas com o sujeito. Além disso, o estudo permite que aprimoremos nosso conhecimento sobre o funcionamento da língua materna no contexto educacional, reverberando a autonomia colaborada (ou não) do professor no interior da escola.

CAPÍTULO 3 - POSICIONAMENTOS E ENREDAMENTOS DE LEITURA NAS VOZES DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A voz do professor pode revelar diferentes entretons, de tal modo que evidencia o entendimento de que a linguagem, o pensamento e a comunicação são fundamentais para a transformação social. É pela voz do docente que podemos perceber como se dá a sua prática em sala de aula, neste caso, a prática de leitura. Segundo Solé (1998), a leitura precisa ser ensinada na escola, logo as concepções conhecidas pelo professor são de extrema importância no contexto educacional. Entendemos, portanto, que a teoria e a prática são indissociáveis.

Nesse contexto, este capítulo discorre sobre o estudo fixado ao valor social, dialógico e interativo da leitura como potencial de ensino-aprendizagem, concedido pela palavra das professoras de Língua Portuguesa para a concretização do ensino de leitura. Faremos uma discussão dos mecanismos de ativação e de desenvolvimento do leitor proficiente e do professor facilitador/provocador do conhecimento, empenhada pelas vozes reflexivas que demonstram o enredamento, os anseios e as possibilidades para um ensino promissor e de qualidade.

Para a materialidade deste estudo, inscrevemos as vozes de seis professoras de Língua Portuguesa, as quais apontam reflexões para os procedimentos da leitura no contexto do Colégio Militar de Palmas, Unidade II, foco da pesquisa e dos resultados. Nesse alcance, analisamos e interpretamos os instrumentos de leitura e os progressos apresentados pelas professoras participantes da pesquisa ao longo do percurso investigativo.

Ainda mais, este capítulo está voltado para a dimensão dos resultados da pesquisa campo, na qual apresentamos a circunstanciada análise e interpretação a partir de dois momentos: **foco em concepções do professor**, as quais refletem suas compreensões de leitura; **foco nos enredamentos da leitura no ambiente escolar** (ensino), concebendo suas vozes no ensino de Língua Portuguesa e no trabalho com a leitura, trazendo para este espaço uma análise sobre a construção e os processos pedagógicos que se encontram no ambiente escolar.

Com isso, a partir desses dois momentos, apresentamos, por meio da interpretação, uma amostra representativa da leitura na unidade escolar pesquisada, evidenciando quais concepções de ensino e de leitura prevalecem; quais são as implicações teóricas e as compreensões das professoras participantes; e quais são as complexidades na prática e formação de leitores.

Essa ação requer das participantes a mobilização de etapas de conhecimentos que exigem interação e operações de ordem sociocognitivas que demonstrem à observação por analogia, inferência, síntese e análise da faculdade da linguagem, numa dimensão didática e pedagógica. Acreditamos, assim, que o objetivo de uma aula de língua materna esteja voltado

para a formação do aluno crítico e proficiente, o que nos permite a sensatez em explorar os recursos de leitura no Ensino Médio.

4.1 Concepções de leitura das professoras participantes

Na primeira parte da análise, as perguntas focam em concepções de leitura das professoras participantes, de tal forma que esta etapa realiza uma busca significativamente mensurável à constituição da leitura na voz do professor e, por conseguinte, da formação do seu aluno proficiente, movimento que permite ao sujeito formador e ao sujeito formando uma certa sintonia para lançarem-se ao compromisso consciente do ensino-aprendizagem.

As falas das participantes são estabelecidas pelas réplicas do diálogo que evidenciam o discurso do outro (o professor), em uma alternância marcada por aspas no discurso escrito¹³. Destacamos que todas as respostas que serão apresentadas foram transcritas literalmente, conforme as participantes responderam. Diante disso, as análises se fundamentam na materialidade linguística (trechos das vozes).

Nesse ínterim, apresentamos as concepções das professoras a partir de duas perguntas: **“O que é leitura para você e onde ela acontece?”** e **“Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento?”**.

4.1.1 Perspectivas de leitura para/na formação do sujeito leitor

A primeira pergunta: **“O que é leitura para você e onde ela acontece?”**, procura apresentar a consciência teórica e prática do professor, que pode ser crítica/ativa ou não na formulação de uma resposta.

Seguem as respostas das professoras conforme a pergunta.

Professora A12: A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas. Acontece em sala de aula e em casa.

Professora B13: A leitura é essencial para mim. Acontece todo tempo, toda a minha prática cotidiana envolve leitura.

Professora C15: A leitura é de uma importância vital para processo na formação do leitor crítico, e que contribui para o desenvolvimento de termos leitores capazes de compreender, interpretar, sem deixar de mencionar a contribuição da leitura para seu conhecimento de mundo, isto é, a sua bagagem sócio cultural. A leitura acontece em

¹³ Já dizia Bakhtin (2003, p. 127): “[...] o processo da fala não tem começo nem fim [...] as dimensões dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório [interlocutores]”.

todo lugar, a todo momento, a qualquer hora e dia, a leitura não se atribui como algo fixo, ela simplesmente acontece.

Professora D21: Leitura é algo libertador, e muito além de decodificar símbolos, pois ler é viajar no mundo da imaginação. Acredito que a leitura acontece o tempo todo no nosso dia a dia.

Professora E24: É mais do que decodificar códigos, é adquirir significados de contextos diversos, perpassa os muros da escola. Ela acontece desde o seio familiar, contexto social em que o indivíduo está inserido, no ambiente escolar, na vida.

Professora F28: É um estado de espírito! Acontece em um canto reservado da casa, mas às vezes no decorrer de uma viagem no ônibus, no carro, em uma praia...

Nas palavras das professoras A12 e C15, sinaliza-se uma concepção que corresponde ao movimento da interação leitora, uma vez que a leitura por interação ocorre quando o leitor realiza um trabalho ativo de decodificação, atribuição, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010).

No discurso da professora A12, há indícios de uma posição interativa, fonte de conhecimento e de criticidade, mesmo que de forma vaga, pois a participante não antecipa o conceito de leitura para dar base à discussão. A participante diz que “[...] a leitura é a descoberta de um mundo novo e tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas”. De modo subjetivo, essa afirmação pode corresponder à compreensão e interpretação dinâmica e criativa da realidade que compõe o sujeito. Segundo Paulo Freire (1989, p. 9), “a leitura crítica implica [em] percepção das relações entre texto e contexto”. Ademais, diante disso, tal construção envolve saberes linguísticos-sociais que tencionam o desenvolvimento de capacidades intelectuais e críticas do sujeito leitor (social). Menegassi (2008, p. 36) destaca que o processo de formação e desenvolvimento do leitor deve ser “acompanhado por instrumentos de avaliação mais condizentes à realidade social em que vive, não ficando estanque ao ambiente escolar”. Esses saberes são concretizados a partir do olhar singular e criativo que o sujeito tem de compreender a realidade da qual faz parte, tendo em vista suas posições ativas/dialógicas com os interlocutores.

O bom leitor, no seu ato de ler, procura compreender, interpretar e argumentar criticamente o que foi traduzido pelo autor do texto, buscando atribuir uma leitura eficiente para um conhecimento do que foi lido, ou seja, momentos de construção, desconstrução e reconstrução no/do texto (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Ao considerar a leitura como propulsora para a formação do sujeito, capaz de “compreender e interpretar” a realidade, e levando em consideração “[...] a sua bagagem sócio cultural”, a professora C15 concebe a leitura com foco na interação, que, por sua vez, convém às práticas sociais de natureza dialógica (BAKHTIN, 2003), o que difere apenas de

adivinhações captadas sobre o texto com várias direções de sentidos para o texto, mas situa-se nas relações de sentidos do texto-leitor-autor.

Tal afirmação, só confirma que a leitura interativa e dialógica foge da concepção tradicionalista, prática, geralmente, seguida por muitos professores e escolas do país inteiro. Nestas palavras, deduz-se que ler para a professora implica em compreender e interpretar os elementos contextuais e entrar em sintonia com os sentidos do mundo, isto é, ao lermos, ativamos nossos conhecimentos de mundo, ampliamos nosso diálogo e assumimos posturas responsivas com relação ao contexto social e aos interlocutores do discurso.

Para a professora D21, assim como o pensamento de Freire (1989), “A leitura é algo libertador, é muito além de decodificar símbolos, pois ler é viajar no mundo da imaginação”. Ao fazer tal afirmação, a participante expande o processo de leitura indo além das etapas da decodificação individual, ou seja, a locução adverbial “além de” expressa uma ação que transcende a decodificação, avançando para as etapas da compreensão, da interpretação, da argumentação, das inferências e da construção de sentidos. Com essa relação, em atividade, o leitor reconhece a temática e as informações do texto e participa de sua construção, ao mesmo tempo em que ele faz uso de sua capacidade crítica, analítica e reflexiva, partindo para momentos de seleções, inferências, predições e confirmações no/a partir do texto. Em outras palavras, o leitor realiza um movimento ativamente da concepção de leitura pela interação. Dessa forma, para a professora D21, o leitor é aquele que vai além da linearidade do texto (decodificação), o leitor é aquele que atribui significado e interpreta o que lê a partir das visões de mundo e das interlocuções (autor-texto-leitor).

Na mesma direção do que foi apresentado anteriormente, para a professora E24, a leitura “É mais do que decodificar códigos, é adquirir/extrair significados de contextos diversos, perpassa os muros da escola”. Na voz da professora, os sentidos deslocam do instrumento da comunicação/ensino descritivo e normativo da língua, para a produção de significados e interações sociais diversificadas fora dos muros da escola, uma espécie de transposição de concepções e ensino. Na decodificação os sentidos que se encontram no texto focam em um modelo de leitura linear do sujeito, modelo ascendente (favorece a decifração da palavra, da frase, da sílaba e da letra). Para essa concepção, Leffa (1999, p. 18) afirma “[...] que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração”.

Ao contrário da extração, a atribuição remete ao conhecimento que ocorre de modo descendente (prevê o significado do texto na base das predições/conhecimento). Assim, para

conceber a leitura como dialógica e interativa são necessários que os significados sejam produzidos pelos sujeitos leitores e seus aspectos sociais (sistemas autônomos e processos de significação do contexto interlocutivo), momento em que o leitor concorda, refuta e reformula uma ideia, uma hipótese, apresentando novas informações (parcial ou total).

Posto isso, a voz da professora E24 evidencia uma postura de processamento dialógico e interacional, cujo foco está na construção de sentidos com o meio em que o leitor se encontra. Nesse processo de extração de “significado”, conforme a professora supõe, o leitor extrai as informações do texto, mas não fica preso ao modelo, pois ele transcorre para outras possibilidades externas do meio social que denota uma formação ativa, indo além da mecanização do texto escrito. Ao leitor é permitido a reconstrução de saberes com as informações contidas no texto, ou seja, há diálogo de forma ativa do leitor com o texto ao concordar, discordar e compartilhar conhecimentos.

Ao contrário da interação e do dialogismo, o estruturalismo tende a centrar somente na perspectiva do texto, reproduzindo a ideia de um leitor passivo, um mero reprodutor, pois identifica o código escrito, ligando-o a um significado. Na leitura como decodificação, as informações se dão por meio da associação de palavra por palavra, elemento por elemento até chegar à compreensão do texto. O texto, por sua vez, é tido como uma espécie de mapeamento de informações gráficas em que o leitor passa o olho para captar as informações, prática considerada como monológica e tradicional, pois não considera a interação entre autor, texto, leitor e sentidos sociais.

A compreensão do conceito de leitura nas falas das professoras B13 e F28, em parte, é repleta de uma resposta do tipo genérica. Ou seja, há um tangenciamento da teoria, não há uma resposta clara do que seja leitura com foco no texto, foco no leitor, foco na interação para as participantes, que demonstre conhecimento teórico ou prática associativa da concepção de leitura. Trata-se, expressamente, de uma resposta prenhe de reformulação, de complemento e de aprofundamento conceitual.

Menegassi (2008, p. 86) afirma que “a prática de docência em língua portuguesa exige do professor conhecimentos que nem sempre são alcançados durante a graduação universitária, e um desses conhecimentos diz respeito à leitura”. O não conhecer as teorias, conseqüentemente, interfere na prática docente, sendo necessário formação em serviço, pós-graduações para sanar as lacunas da universidade. Além disso, estamos em constantes transformações, rompendo paradigmas em relação ao ensino de épocas distantes.

Acerca do questionamento em que lugar a leitura acontece, as respostas concebem afirmações dos lugares mais habituais/prováveis, como a “[...] sala de aula, em casa, no decorrer

de uma viagem, no ônibus, no carro, em uma praia...” (A12; B13; D21; F23), àqueles de domínio sociocognitivo e/ou subjetivo: “A leitura acontece em todo lugar, a todo momento, a qualquer hora e dia, a leitura não se atribui como algo fixo, ela simplesmente acontece. [...] desde o seio familiar, contexto social em que o indivíduo está inserido, no ambiente escolar, na vida” (C15; E24). De fato, a leitura tende a se realizar na ação voluntária do sujeito e isso independe dos espaços físicos. A receptividade acontece nas vivências cotidianas e em diferentes esferas da sociedade. Um leitor pode pegar um voo de um continente a outro realizando uma leitura sem nenhum prejuízo, tendo em vista que seu espaço se delimita a sua capacidade de compreensão, interpretação e ativação de sentidos.

Diante das vozes apresentadas, percebemos certa restrição nas concepções de leitura, as professoras ora focam somente no texto, ora focam apenas no leitor. Por outro lado, observamos nas falas de algumas professoras que há indícios de uma concepção interativa, dialógica, responsiva e ativa, pois a leitura corresponde à compreensão de mundo dos sujeitos, às vivências que perpassam os muros da escola, indo além da extração do texto e do ensino tradicional.

Na sequência, apresentamos as respostas para a segunda pergunta: **“Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento?”**, a qual dialoga com a primeira.

Professora A12: A leitura é importante porque é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo.

Professora B13: É por meio da leitura que tenho acesso ao conhecimento, novas informações e interação social.

Professora C15: A concretização da formação de leitores exige um processo educativo e ações que estimula o pensamento, a criticidade, a criação, a análise, a compreensão e interpretação, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, para o processo de ensino/aprendizagem e para formação de um leitor crítico.

Professora D21: Porque a leitura é a base de tudo. E o dialogismo só acontece mediante a leitura.

Professora E24: Porque através da leitura adquire-se mundividência, autoestima cognitiva, boa performance na escrita, etc.

Professora F28: Porque ajuda e orienta na forma de trabalhar com os estudantes.

A resposta para essa pergunta complementa a pergunta anterior, ela envolve situações singulares e plurais que perpassam o nível linguístico, habitualmente situado para manifestar dizeres de natureza sociocognitiva e extralinguística. Com isso, para a professora A12, a leitura é importante para a formação e o desenvolvimento do sujeito porque ela “[...] é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo”. Isso significa que o ato de ler se concretiza quando há a junção de

“elementos intertextuais, aqueles apresentados pelo próprio texto, e aqueles elementos trazidos pelo leitor. Ao possibilitar o diálogo entre texto e leitor, promovem-se a absorção e transformação de outros textos” (FUZA, 2010, p. 31).

Essa resposta se confirma no exercício de nossas atividades diárias, integrando-se às mudanças de atitudes; à construção, desconstrução e reconstrução por meio das relações entre as pessoas. Esse processo é responsável por inserir o sujeito em práticas discursivas que ultrapassam os desafios impostos. Diante disso, infere-se que a leitura reflete e refrata o mundo por meio de atitudes responsivas com o outro (interlocutores/pessoas/auditório) e com o meio (contexto social/coisas), implicando em projetos sociopolíticos de participações enunciativo-discursivas específicas.

Se para a professora A12 a leitura é o caminho para entender o mundo, para a professora C15 ela é a responsável por “[...] um processo educativo e ações que estimula o pensamento, a criticidade, a criação, a análise, a compreensão e interpretação, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, para o processo de ensino/aprendizagem e para formação de um leitor crítico”. Ao pensar na enunciação da língua, submetem-na à estrutura do pensamento. Ou seja, para que sua ação seja realizada, não se trata da unilateralidade da expressão do pensamento, mas da percepção e interpretação efetiva de seus interlocutores. A criticidade do leitor nato surge na interação com o seu interlocutor, numa resposta viva para um enunciado vivo (voz/fala/discurso) (BAKHTIN, 2003).

A leitura, como processo educativo, emana um conjunto de fatores ligados à situação imediata e às condições de produção do sujeito que se inter-relacionam por meio da linguagem. A linguagem, por sua vez, é essencialmente importante para as relações entre os indivíduos que, por meio do emprego da língua, efetua-se em diferentes campos da atividade humana: da comunicação, da jurídica, da estilística, entre outras. Assim sendo, segundo a professora, a leitura, enquanto possibilitadora de formação e desenvolvimento do leitor, incentiva o pensamento crítico e criativo, possibilita a aquisição da linguagem, facilitando a análise, a compreensão, a interpretação e a argumentação para o enriquecimento e variedade vocabular em situações verbais (orais ou de escrita).

Com base no que foi revelado, no Ensino Médio, a leitura se torna mais importante para a consecução de novas aprendizagens, pois, à medida em que avança a escolaridade, também aumentam as exigências de leitura, por isso se torna mais independente, evidente, consistente e eficaz por parte dos alunos. Para Batista-Santos (2019), a partir da leitura que o aluno realiza, espera-se, por exemplo, que este tenha a competência de compreender um texto de mediana complexidade e de escrever um texto legível (coerente e claro), adequado às características de

um determinado gênero de amplo uso social (informativo ou argumentativo) e que corresponda às expectativas socioculturais que recobrem a modalidade escrita formal da língua, ou seja, que o texto se mostre adequado em termos de morfossintaxe e de ortografia.

Ratificamos uma concepção semelhante à anterior em E24, pois, para a participante “através da leitura adquire-se mundividência, autoestima cognitiva, boa performance na escrita, etc.”. Nessas palavras, temos, no cerne fundamental da leitura, um processo dialógico que permite a percepção dos fatos, da história, da sociedade, da linguagem e, conseqüentemente, da vida. Essa percepção se dá no espaço-tempo (cronotopo, em Bakhtin (1998)): vivências de mundo do sujeito para a construção do seu eu fundamentado nas relações espaciais e temporais.

O que nos interessa nessa abordagem são os efeitos de sentidos discursivos que ecoam na fala da professora, uma vez que a leitura para ela ocasiona a construção de mundo real e determina suas escolhas alicerçadas nas experiências e performances. Ou seja, valendo-se de sua voz e de seus ecos ideológicos, a participante desenvolve/apresenta formas de comunicação atribuídas ao contexto sociodiscursivo do qual ela faz parte. Dessa forma, dada a relação do sujeito leitor com situações específicas, ao ler um texto e compartilhar das ideias que foram assumidas pelo autor, o leitor pode confrontar com outras ideias que contribuam para a elaboração de significados importantes para a construção social, isto é, pensar e agir ativamente.

Nessa assertiva, confirmamos nas palavras das professoras B13, D21 e F28, posturas conectadas aos modos de leitura para adquirir novos conhecimentos, extrair e atribuir novas informações, interagir com o contexto e organizar o trabalho e a convivência social (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

4.2 Enredamentos de leitura nas vozes das professoras participantes

A maneira de trabalhar uma aula de leitura pode variar de professor para professor e do objetivo que é determinado para dado objeto de conhecimento. Se a aula do professor propuser críticas dispostas a partir de diferentes perspectivas sobre um fator social, temos a proposta de uma aula que possibilita a construção de significados e sentidos por parte dos alunos, na qual estes exercem posturas ativas. Por outro lado, se o professor permanecer na extração e no nível literal do texto com perguntas de leitura e atividades dirigidas, compreendemos que seu trabalho parte de uma premissa instrumentalizada e de expressão do pensamento, a qual prioriza uma parte das habilidades individuais e sociais, mas que não considera a dimensão real total da linguagem e a participação do contexto e de seus interlocutores. A partir daí, tratamos de

concepções de professores mais inovadores (interativos e dialógicos) e de professores mais conservadores (detentores de um saber e tradicionais).

Sabemos também que existem diferentes questões numa unidade educacional que influenciam o que ali foi empregado e, conseqüentemente, os resultados que foram alcançados. Professores e alunos lidam diariamente com desafios do ensino-aprendizagem que vão desde situações mais simples às mais complexas.

Nesse sentido, as próximas análises contemplam as dimensões da leitura na escola. As participantes nos mostram como concebem a leitura, como notam a estrutura formadora da escola para o aluno leitor e quais os desafios são encontrados na formação de leitores. Isso é apresentado a partir da materialidade linguística (transcrição das falas) e de representações multissemióticas (quadros, modelos, linhas, gráficos, figuras e outros elementos).

4.2.1 Fragilidades da escola e dificuldades das professoras

O primeiro princípio desta etapa de análise consiste nas respostas das participantes em relação à existência de alguma fragilidade na/da unidade de ensino: **“Você tem algum ponto negativo para citar de sua escola? Se sim, cite qual(is)?”** Das seis participantes, três professoras disseram não terem nenhuma observação para fazer da escola em que atuam. Outras três disseram que na unidade há “Falta de materiais e recursos” (C15), “O espaço físico da sala dos professores e da sala de planejamento poderia ser mais arejado e confortável” (E24) e “Rotatividade de docentes” (F28).

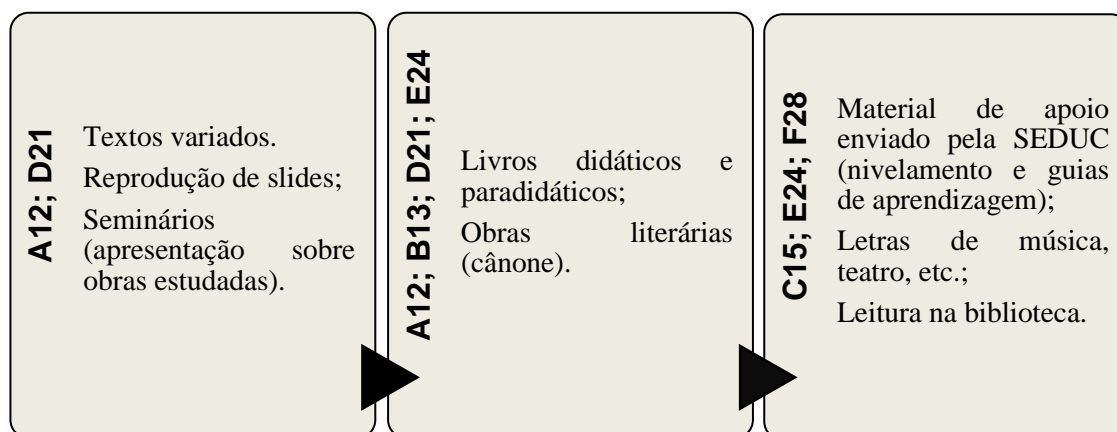
Nestas palavras, notamos uma problemática recorrente das escolas públicas de todo o país. Os três pontos citados refletem a falta de investimentos na educação, o que reverbera um processo de ensino cada vez mais desafiador. A prática de leitura que estamos visando, além de outras práticas de ensino do professor em sala de aula, em diferentes disciplinas, resulta numa variável mediana das progressões de ensino do país.

Na referida escola, a “falta de materiais e recursos”, evidenciado na fala da professora C15, é o essencial para que as professoras possam exercer seu trabalho, contribuindo para a educação e formação do aluno. A problemática apontada pela professora E24 denota a falta de um espaço físico e amplo para que as professoras possam planejar e se organizar adequadamente. Estudos no campo da psicologia apontam para a necessidade de um espaço organizado e amplo do profissional, que tende a melhorar a qualidade do trabalho e preservar a saúde mental da equipe. Na última fala, da professora F28, entendemos que ela remete indiretamente aos contratos temporários que existem nas escolas, o que acarreta em mudanças

e substituições constantes de docentes, sendo assim, permanecem por pouco tempo, sem garantia estabilizada, o que gera a chamada “rotatividade” de professores nas escolas. Para mudar o cenário é necessário que o Governo Federal e os entes municipalistas e estaduais tenham um olhar mais atento para a categoria docente, sem tal apreciação tão pouco a educação atingirá seus objetivos em níveis e qualidade de ensino, como os esperados pelo Plano Nacional da Educação (PNE), BNCC e outros departamentos de avaliação e implementação dos currículos escolares.

Sobre “qual o tipo de material de apoio que as professoras usam para dar suas aulas de leitura”, as respostas são representadas na ilustração 3.

Ilustração 4 – Tipos de materiais de apoio às aulas de Língua Portuguesa (leitura)



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

Como podemos notar, na ilustração 3, as professoras (A12; D21) afirmam fazer uso de “textos variados”. Isso nos leva a inferir que as aulas de leitura são organizadas com diferentes textos e gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003), as categorias de gêneros discursivos dispostas nas correias de comunicação do contexto social são infinitas. Os gêneros do discurso, por natureza, comportam diferentes campos de utilização da língua, como os da esfera religiosa, criação literária, publicitária, jornalística, científica, escolar e cotidiana, facilmente prontos para trabalhar a compreensão, a interpretação e a argumentação. Assim, a visão marcada pela abordagem discursiva de textos variados propicia uma correlação entre a diversidade de enunciados (os gêneros) e suas funções sociointeracionistas. Além disso, nos excertos destacados, notamos a passagem de recursos áudio e verbo-visual (“reprodução de slides e seminários”), geralmente, contribuindo para ampliar a compreensão e ajudar a reter as informações por mais tempo.

A partir das falas apresentadas, destacamos o trecho da voz de uma das participantes pela relevância para nossa discussão. Trata-se do excerto da professora D21.

Utilizo vários textos, livros(obras). Além disso, trabalho um momento dialógico, no qual acontece a discussão sobre o texto, e não só o texto. Mas, os estudantes refletem e discutem muito além do que está no texto. E com o posicionamento de cada um, vamos tendo um momento dialógico.

Percebemos nesta fala a presença de um discurso dialógico. A participante diz realizar discussões **sobre o texto** (momento de levantamento das informações, reconhecimento das estruturas linguísticas, semânticas, sintáticas e verbo-visual sobre a temática) e **além do texto** (fazem inferências, avaliam a capacidade de compreensão, interpretação e aprendizagem, levantam hipóteses, discordam, concordam, recriam e reescrevem), processo em que o aluno é levado à construção de conhecimentos. Nesse sentido, o que a professora propõe em sua aula é um momento de aprendizado, sem priorizar o texto ou a leitura, no qual é permitido ao aluno leitor construir uma nova informação e uma reflexão sobre essa nova informação como resposta ativa ao texto lido, movimento considerado amplamente significativo para o ensino de língua portuguesa.

Ainda sobre o discurso de D21, é possível inferir que ela utiliza em suas aulas estratégias de leitura, ao dizer “trabalho um momento dialógico, no qual acontece discussão sobre o texto, e não só texto”. Essa discussão denota, segundo Solé (1998, p. 70), estratégias de compreensão leitora, as quais devem predominar “a construção e uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas”.

Ao afirmar que “os estudantes refletem e discutem muito além do que está no texto.”, notamos que eles pensam, discutem e buscam respostas para a leitura fora do texto. O “momento dialógico” entre professora e estudantes implica em “elos com o contexto social, com outras leituras e conhecimentos inferenciais” (SANTOS, 2019, p. 142). Segundo os PCNs, “uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre professor e alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos[...]” (BRASIL, 1998, p. 24). Sendo assim, a resposta da professora demonstra que o momento de leitura é desenvolvido com estratégias e objetivos definidos. Percebemos que os estudantes são conduzidos à produção de suas contrapalavras.

No segundo quadro, as professoras A12, B13, D21 e E24, em sua maioria, utilizam “livros didáticos” (aqueles de uso mais frequente para auxiliar no ensino de metodologias por meio de uma didática) e “paradidáticos” (indicados para aprofundamento conceitual sobre temas tratados no livro didático). Além das “obras literárias”, citadas pelas professoras no mesmo bloco, serem amplamente indicadas em livros didáticos. Em vista disso, para aprofundar num determinado tema, o aluno faz uso de algum livro paradidático disponível para este fim, como as clássicas obras canônicas estudadas ao longo do Ensino Médio.

A partir disso, consideramos o evento destacado no terceiro quadro como uma extensão proposta pela SEDUC para auxiliar as professoras e alunos em suas atividades. O “nivelamento” e os “guias de aprendizagem” são blocos de atividades que visam o aprofundamento dos alunos em suas atividades. O primeiro (o nivelamento) estima promover o desenvolvimento de habilidades não desenvolvidas em períodos anteriores. Já o segundo (os guias de aprendizagem), é um documento que pretende melhorar a qualidade do ensino integral, com foco nas habilidades que serão desenvolvidas em cada disciplina ao longo do bimestre. Dessa forma, o material de apoio do professor possui uma variação quanto a sua finalidade, como já vimos, vai do livro didático até perpassar por esses outros materiais de apoio ao professor e ao aluno. Para a efetivação das ações, a Secretaria de Educação possui atuação nas escolas, dando suporte com materiais diversificados, simplificados e dinâmicos, trazendo características regionais e locais e seus aspectos socioculturais.

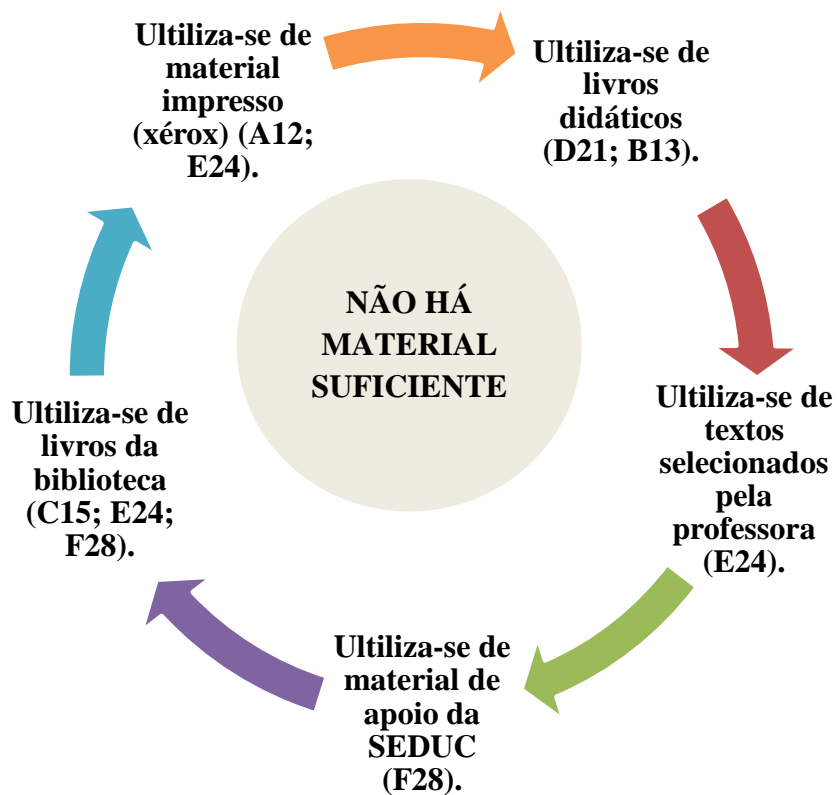
Nessa direção, a exploração da biblioteca pelo professor e pelo aluno é sem dúvida uma atividade extremamente importante. As professoras C15, E24 e F28, ao evidenciarem a biblioteca como espaço de aprendizado, estão incentivando seus alunos a lerem, a conhecerem a biblioteca, a ingressarem nos romances, nos livros de autoajuda e em outros livros de ficção. Uma aula de leitura na biblioteca da escola não deve ser uma imposição, mas um convite que se realiza a partir das vontades de cada aluno. Portanto, manter a visitação sistemática dos alunos às bibliotecas, é nutrir nestes jovens a ideia de que a leitura é um direito e deve ser realizada com prazer e de forma intuitiva, a fim de aprofundar no uso real do texto. Sabemos que as produções devem sempre fazer parte do processo avaliativo, mas, nesse momento, elas não devem ser pautadas na categoria “somativa”, de modo estanque, racionalizadas e teorizadas sobre o uso formalizado de tipologias e gêneros textuais, mas concebida por meio de um processo contínuo, a longo prazo, orientada pela formação e pelo processo da aula.

Diante disso, a atitude das professoras numa aula de “leitura na biblioteca” evidencia ser uma prática integrada e interativa que visa estimular habilidades e competências do aluno para questionar e dialogar com o texto, de modo que promova a troca de conhecimentos com

base no nível consciente e consistente do uso da língua e da linguagem em seus contextos usuais (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017). A atividade envolve a performance interativa, com respostas mais abertas para o formato e *feedbacks* individualizado, e em grupo, constituindo um processo de ensino alternativo e, por vezes, esclarecedor.

Acerca da pergunta: “**Sua escola dispõe de material suficiente para trabalhar a leitura em sala de aula? Se sim, qual(is)? Se não, fale dos recursos que você utiliza em suas aulas?**”. As participantes afirmam não possuir recursos o suficiente para planejar suas aulas.

Ilustração 5 – Disponibilidade de recursos didáticos



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

A partir do que foi apresentado pelas professoras, notamos que, na escola, há falta de recursos de ensino, o mínimo para que a aprendizagem seja efetivada com qualidade. As professoras alegam a falta de material didático adequado. Essa é uma visão clássica de grande parte das escolas públicas do país. Vivemos em tempos em que a profissão de professor se tornou um desafio para a sociedade, o docente se depara constantemente com situações adversas ao ensino, e que devem ser superadas para manter a atenção dos alunos e promover uma formação de qualidade.

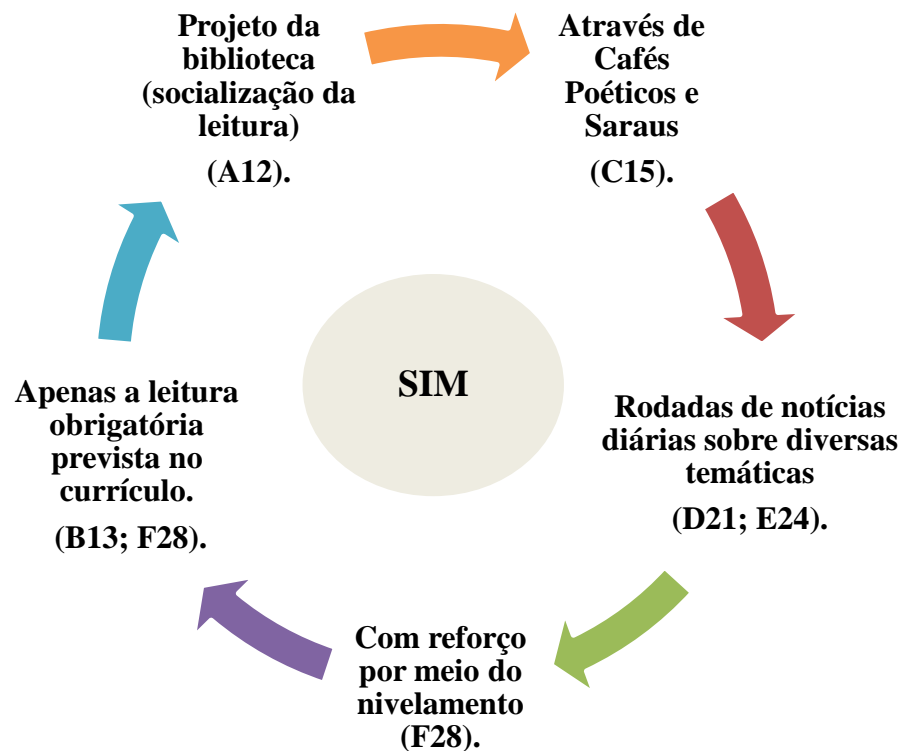
Na escola supracitada, até existem materiais de auxílio para professores e alunos, todavia, em quantidade limitada, o que faz com que a aula e a aprendizagem não ocorram no nível e da forma planejada. Se cada aluno dispusesse de seu material específico para acompanhar a aula do professor; se o professor tivesse ao seu dispor vários materiais de trabalho, incluindo os tecnológicos, certamente, o desenvolvimento e os resultados da turma seriam bem melhores, evitando, muitas vezes, o velho problema da educação, que é a evasão escolar e a formação do aluno pela metade. A falta desses materiais causa um impacto negativo na qualidade da educação. A disposição de diferentes materiais de ensino visa influenciar significativamente na dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, eles pretendem atender os objetivos de cada aula específica que asseguram o direito ao livro didático nas escolas públicas, de livros literários e tecnologia. Sendo assim, a falta de recursos infringe as leis, como, a Resolução de nº 3 de 11 de janeiro de 2008, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garantem o direito ao livro e materiais didáticos na escola.

4.2.2 O planejamento e práticas alternativas

O trabalho com Projetos, em contexto educacional, evidencia a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades. E, para promover o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, os professores planejam e implementam ações em vários níveis de reflexão, as quais congregam conceitos, dinâmicas e estratégias de trabalho que se pautam na resolução de problemas emergentes no contexto ou no desenvolvimento de projetos no ambiente escolar. Assim, “as competências são construídas somente no confronto com verdadeiros obstáculos, em um processo de projeto ou resolução de problemas” (PERRENOUD, 2014, p. 69).

Nessa linha de raciocínio, sabendo da importância de projetos de leitura na escola e com a intenção de questionar sobre o **“trabalho com projetos de leitura”**, as respostas das participantes são sintetizadas na ilustração 5.

Ilustração 6 - Projetos de leitura



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

Os projetos de leitura tendem a explorar temáticas diversas, os quais, muitas vezes, são interdisciplinares com outras áreas. A didática de um projeto deve enriquecer o letramento do aluno, desenvolver o seu lado cognitivo, efetivar a comunicação e a atuação de uma leitura estratégica. Nesse sentido, deve-se abordar a leitura em projetos na perspectiva da língua como processo de interação social (CEREJA & MAGALHÃES, 2013).

Segundo Bakhtin (2003), a interação está diretamente relacionada ao ato dialógico, pois, para o autor, o sujeito ocupa no texto uma atitude responsiva, ativa e dialógica, podendo ele concordar ou discordar com as ideias do autor, de modo a completar e prepará-la para o seu uso, levando em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Nessa atividade, a interação compreende uma resposta ativa do aluno para a produção de novas informações com o questionamento das ações, como as réplicas em resposta aos dizeres do outro. Sendo assim, o leitor constrói significados, produz sentidos, extrai e atribui sentidos, e o texto é tido como espaço de interlocução e suporte ativo.

Com base na fala da professora A12 (“Projeto da biblioteca”), sem citar o nome do projeto, pressupõe-se certa relevância do que é realizado neste ambiente, uma vez que o convite

aos alunos para ir à biblioteca, tende fomentar e atrair a atenção do aluno para a leitura, já que, neste espaço, ele irá encontrar diversos livros propícios ao seu gosto pessoal, social e profissional, além de ampliar o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, impactando positivamente no interesse da comunidade escolar para com a biblioteca. Destarte, desenvolve-se no aluno a ideia de que a leitura faz parte da vida e que ela é pessoal e intransferível, permitindo que ele faça e questione o texto e as diversas situações imediatas colocadas à sua frente, postura amplamente evidenciada nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000). Tais estímulos só se efetivarão se o professor manter rotinas de leituras; realizar visitação sistemática dos alunos às bibliotecas; propor atividades de leitura integradas (não racionalizantes) e valer-se da intera o, compreensão, interpreta o, análise e produ o de texto.

De forma similar, os “Cafés Poéticos e Saraus” (C15) e as “Rodadas de notícias diárias sobre diversas temáticas” (D21; E24), ditas pelas professoras, presumem atitudes didáticas que cumprem a mesma fun o, pois o compromisso com as atividades pode ser traduzido numa proposta integralizada, participativa e colaborativa dos alunos por meio de projetos de leitura. Isso implica em pesquisa e leitura de diferentes gêneros de forma interacional e de conhecimentos aprofundados sobre outros assuntos que possam efetivar as a o s propostas pelas professoras.

Entretanto, na mesma dire o e com algumas ressalvas, as professoras F28, B13 e F28 (“Apenas a leitura obrigatória prevista no currículo”) revelam uma postura dependente do livro didático e, de certa forma, tradicionalista. Em princípio, nas palavras da professora F28, notamos um trabalho centrado no “reforço escolar através do nivelamento”. Complementamos que o nivelamento não se trata de um reforço, pois a sua fun o   trabalhar habilidades que não foram desenvolvidas durante os anos anteriores do ensino escolar, de modo que os alunos possam aprimorá-las, juntamente com o professor e os demais colegas de turma. Outro ponto a destacar nessa fala,   que as atividades de nivelamento e o reforço escolar, propriamente ditos, não podem ser considerados projetos de leitura, porque desempenham outras fun o s, diferentes de um projeto com foco em habilidades voltadas para práticas de linguagem em situa o s de uso. A prática do reforço, em si, pode acarretar em um agravante para o aluno, tornando-se um processo não tão significativo, uma vez que tal método sobrecarrega o professor, além de reforçar no aluno críticas individuais sobre o seu baixo desempenho, que deve ser superado junto com a turma, trabalhando habilidades cognitivas necessárias para o avanço e supera o de aprendizagens.

Com o objetivo de atender “apenas a leitura obrigatória prevista do currículo”, evidenciado nos discursos das professoras B13 e F28, percebemos certa dependência do

professor no uso do livro didático, não indo muito além disso. Essa noção é considerada tradicional, uma postura mecânica do professor, uma vez que existem diferentes possibilidades para o ensino de língua. O professor pode flexibilizar o currículo, propor novas atividades, partindo para o contexto do aluno, da escola e da comunidade, que, muitas vezes, não são contempladas de perto pelo currículo das secretarias de educação.

Na pergunta “**Como a leitura é trabalhada em suas aulas?**”, requer que as participantes falem da proposta leitora em aulas de língua portuguesa. E, assim, é apresentado:

Professora A12: Leitura colaborativa, roda de leitura e sarau.

Professora B13: Debates e seminários.

Professora C15: Leituras em voz alta, leitura através de recortes de textos, leituras através de letras de músicas e poemas. Começamos com momento de pré-leitura (ler o título e tentar deduzir do que aquele texto vai discorrer), momento de leitura (a leitura do texto na íntegra, aqui divido partes do texto e distribuo para os alunos, assim promovo uma leitura dinâmica) e momento de pós leitura (aqui analisamos, compreendemos, interpretamos e questionamos o texto lido).

Professora D21: Com discussões tanto do texto quanto da leitura do mundo dos estudantes.

Professora E24: De forma dinâmica, a cada aula 3 a 4 estudantes ficam responsáveis por falarem sobre uma notícia do dia (política, saúde, economia, tecnologia...), o objetivo é criar experiências que desenvolvam a argumentação. Concomitante a este trabalho semanal, acontece a leitura da obra literária bimestral.

Professora F28: Em todo tempo: na explicação de conteúdo, nas apresentações literárias...

Na fala da professora C15, identificamos ecos de um discurso a partir de dois contrapontos. Inicialmente, a participante enaltece a “Leitura em voz alta” como um recurso para chamar a atenção dos alunos, que, por sua vez, concretiza-se por meio dos “[...] recortes de textos, leituras através de letras de músicas e poemas” apresentados aos alunos. Cabe mencionar aqui, que quando se trata de recortes de textos, a questão não é recortar textos para se trabalhar a leitura, mas, supomos que se trata de realizar a seleção de textos para que o estudante tenha contato, por exemplo, com o jornal, e não com texto recortado.

Em relação a leitura em voz alta, somente ela, tende a se tornar um processo obsoleto, pois muitos professores priorizam a entonação fonêmica do leitor e as estruturas verbalizadas do pensamento enquanto lê, estratégia usada quase sempre para verificar e auxiliar na compreensão do texto lido. Essa prática concentra-se em um ensino voltado para a expressão do pensamento, para a instrumentalização da língua e para a formação de um sujeito leitor passivo. O que os pesquisadores da atualidade enfatizam é que a leitura é um ato dialógico e recomendam que não deve ser realizada apenas em voz alta, mas também em voz baixa, de maneira silenciosa, quer seja individual ou coletiva, concebendo diferentes entretons (KLEIMAN, 2016; SOLÉ, 1998).

O segundo ponto destacado na fala da professora corresponde às estratégias de leitura, aferidas a partir da disposição de métodos para facilitar a compreensão e a interpretação das informações situadas no texto, concebido pela pesquisadora Isabel Solé, na obra *Estratégias de Leitura*, de 1988.

Assim esclarece a professora C15:

Começamos com o momento de pré-leitura (ler o título e tentar deduzir do que aquele texto vai discorrer), momento de leitura (a leitura do texto na íntegra, aqui divido partes do texto e distribuo para os alunos, assim promovo uma leitura dinâmica) e momento de pós leitura (aqui analisamos, compreendemos, interpretamos e questionamos o texto lido) (C15).

A leitura neste aspecto é processada por meio de três etapas (SOLÉ, 1998): 1) **Pré-leitura** (antes): momento em que identifica-se a finalidade e o objetivo da leitura do texto, além de acionar os conhecimentos prévios dos alunos a partir de uma abordagem inicial sobre o tema; 2) **Momento da leitura** (durante): etapa em que o professor solicita a leitura individual e coletiva com a intenção de levantar questionamentos sobre o texto lido; identificar a organização e estrutura do texto; identificar os elementos verbais e sociais do texto; levantar questionamentos sobre a temática e pontos de vista, vocabulário e ideias do autor no texto; 3) **Pós-leitura** (após): o professor apresenta a elaboração de resumos, mapas mentais e outros recursos textuais, avalia significativamente a capacidade de compreensão, interpretação e aprendizagem do aluno; levanta a elaboração de textos e reescrita, como processo a fim de aprimorar o que foi trabalhado.

A representação da professora C15 é extremamente relevante para o trabalho com estratégias de leitura, pois, os professores, geralmente, partem de situações linguísticas e extralinguísticas ordenadas para a consecução de uma finalidade, que, neste caso, direciona à formação de leitores autônomos e cidadãos capazes de enfrentar situações adjacentes em suas várias dimensões. O trabalho com leitura em sala de aula implica em “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” em leitura. (BRASIL, 1998, p. 70).

Entendemos que as estratégias permitem ao professor avançar em todas as etapas, enfatizando a ideia de que a leitura transcorra em uma visão global, em que aluno e professor construam elos ativos e receptivos da atividade leitora. Seguir os ciclos, conforme o momento, corresponde à construção de um trabalho significativo, pois respeitam-se as etapas de emissão, verificação, constatação e ativação das informações, processo consequente do dialogismo. Sendo assim, trabalhar apenas uma dessas etapas é cumprir o processo pela metade e situar

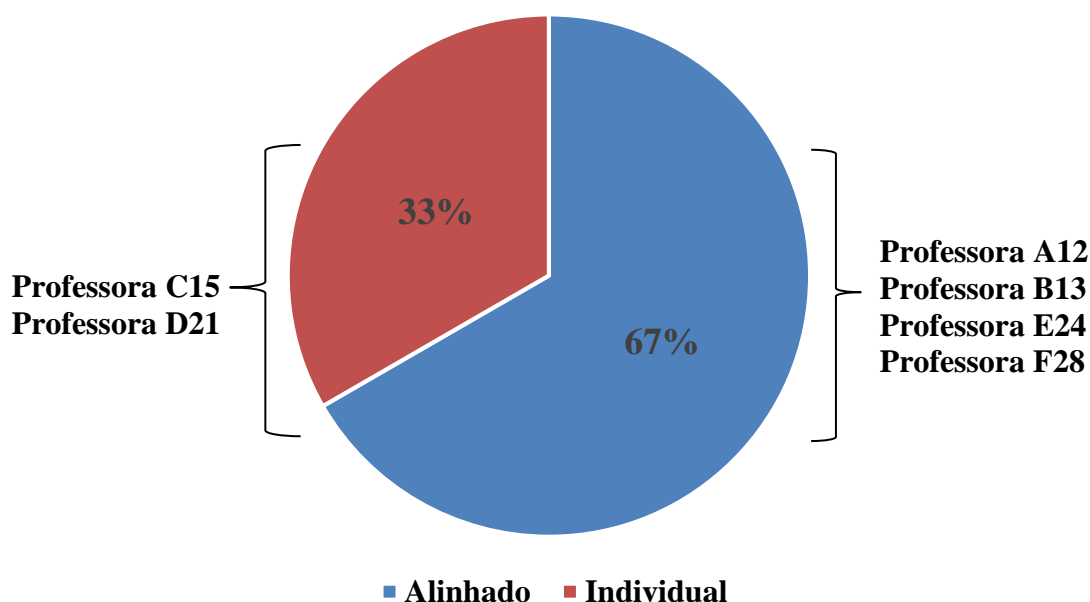
numa concepção de ensino tradicionalista. É de suma importância que os professores conheçam as estratégias de leitura e a leitura seja ensinada na sala de aula (SOLÉ, 1998).

Na voz da professora E24, a leitura também é tida como processo interativo e dialógico. É trabalhada “De forma dinâmica, a cada aula 3 a 4 estudantes ficam responsáveis por falarem sobre uma notícia do dia (política, saúde, economia, tecnologia...)”. A professora E24 envolve os alunos em temas do cotidiano, facilmente identificados no campo jornalístico-midiático, provenientes da pesquisa e produção científica. Nesse sentido, a aula decorre de efetiva atuação da professora em propor uma alternativa de ensino-aprendizagem para a concretização do estudante em práticas de linguagem que envolvem experiências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, situadas nos referidos dos campos de atuação da BNCC (BRASIL, 2018). Ademais, a dinâmica da aula confirma o objetivo de “[...] criar experiências que desenvolvam a argumentação. Concomitante a este trabalho semanal, acontece a leitura da obra literária bimestral”. Ou seja, há na voz da professora uma postura inovadora com relação ao processo de ensino, tendo em vista que ela organiza sua aula para contemplar e envolver os alunos no saber-fazer, provocando sensações específicas sobre os temas estudados, o que demanda uma resposta ativa do aluno diante do texto, face que provém da reflexão sobre a própria experiência de realização dessas práticas/atividades.

Verificamos, nas palavras das professoras A12, B13, D21 e F28, um trabalho articulado com a turma que demanda da colaboração dos alunos para a realização das ações, como no “sarau”, nos “debates e seminários”, “na explicação de conteúdo, nas apresentações literárias”, entre outras. Uma aula de leitura não se separa dos demais objetos do conhecimento, concerne à implicação e contextualização das etapas no processamento de ensino-aprendizagem. Não se trata em separar o que seja leitura daquilo que não é. Incontestavelmente, algumas aulas, com alguns objetos do conhecimento exigem que a prática leitora seja mais evidente, outras movimentam diferentes leituras, inicialmente a leitura de textos e depois a leitura de mundo.

Ao analisarmos o questionamento sobre a forma como “**o planejamento das aulas de Língua Portuguesa**” é desenvolvido, temos o seguinte resultado disposto na ilustração 6.

Ilustração 7 - Planejamento de área



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

O planejamento das aulas das professoras se mostra alinhado, principalmente pela composição de objetos do conhecimento e ações a serem realizadas na escola. Apenas duas professoras dizem realizar o planejamento sozinhas (C15 e D21).

O alinhamento das atividades implica em atividade significativa, tendo em vista que, ao realizar um trabalho de forma coletiva e colaborativa com os objetos e ações definidos, a tendência é que os alunos possuam um rendimento escolar cada vez mais ajustado ao seu nível de ensino. Isso flexibiliza a pedagogia de ensino e a construção de sujeitos igualmente capazes de pensar e realizar suas conquistas pessoais (e profissionais). Os professores se apoiam uns aos outros no segmento da elaboração de material didático e compartilhamento de seus resultados e conhecimentos teórico-práticos.

O planejamento das aulas se torna uma ferramenta segura para evitar a improvisação e o despreparo do professor em sala de aula, permitindo que este realize uma pesquisa prévia dos objetos de ensino e depois trace um perfil com base nas especificidades dos alunos. A ação de planejar não significa preencher formulários para controle administrativo e pedagógico da escola, mas da organização e ordenação didática concreta para os níveis de ensino dos alunos. E, para isso, é imprescindível que os materiais didáticos e recursos tecnológicos estejam à disposição do professor. Para Vasconcellos (2000, p. 43), “planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um

processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade”.

A falta de recursos didáticos e tecnológicos, além de um espaço físico adequado para o planejamento, acarretam em desafios para o professor. Perguntamos “**que dificuldades as professoras possuem para elaborar sua aula de leitura**” e as respostas são apresentadas na ilustração 7.

Ilustração 8 – Complexidades no planejamento de atividades

Desinteresse dos alunos (receptividade) (**Professoras A12; F25**)

Nunca tive dificuldades (**Professora B13**)

Inovação no planejamento das aulas (**Professoras C15; D21**)

Material didático insuficiente (**Professora E24**)

Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

O crescente desafio na formação de leitores é uma predisposição a ser superada pela escola e que só acontecerá com a participação efetiva de toda sociedade civil. Diante desse panorama, foi perguntado para as participantes sobre quais dificuldades elas possuíam para planejar suas aulas. As respostas variam muito. Inclusive, elas podem ser captadas nas discussões realizadas até aqui. Inicialmente, a complexidade recai no planejamento das aulas, cabendo às professoras elaborar uma aula inovadora em meio a falta de recursos didáticos; e depois, o reflexo negativo se dá na prática com a turma, momento aferido pela pouca participação e entrega dos alunos nas atividades.

Percebemos que um item acarreta na consequência do outro, sendo que a ponta desse processo (os alunos) não recebe o produto (a aula) da forma adequada, o que regularmente demonstra o desinteresse, a indisciplina e o mediano retorno de uma turma. As complexidades apresentadas nas falas das professoras revelam que a educação na(s) escola(s) necessita(m) de uma atenção especial, sobretudo daqueles contrapontos que o professor nota e propõe novos direcionamentos. O caminho é justamente ouvir a voz do professor que conhece melhor que ninguém o chão da sala de aula.

Nessa direção, para que a aula do professor seja bem recepcionada, dentre outras coisas, é importante que a curiosidade que o aluno possui sobre determinados assuntos e temas seja valorizada e não sufocada com exercícios tendenciosos. É fundamental provocar no aluno a

curiosidade, de maneira que ele se sinta motivado a estar em sala de aula, em participar ativamente e a ter posicionamentos críticos. Esse processo requer o auxílio do professor em demandar situações apropriadas para a turma, que estimulem os alunos a conhecer e desenvolver o interesse pela leitura em livros digitais e/ou impressos, com investimentos na atividade leitora.

A respeito do questionamento que busca aferir a opinião das professoras sobre **“o que poderia ser feito para melhorar o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere à prática leitora”**, temos o seguinte:

Professora A12: Alfabetização e letramento e que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Professora B13: Material didático adequado, formação continuada efetiva e de boa qualidade.

Professora C15: Ter projetos que estimulem a leitura, mostrar à comunidade escolar que leitura não é simplesmente um texto escrito em um papel, que leitura ela é prazerosa e não como algo obrigatório.

Professora D21: Acredito que o melhor a ser feito para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e principalmente da leitura. É investimento na formação de professores no campo do estudo acerca da leitura. E além disso, políticas públicas no incentivo à leitura por parte dos estudantes.

Professora E24: Inicialmente, fortalecer a qualidade na fase da alfabetização. Depois vem inovação no currículo que inclui material de qualidade e formação adequada de professores.

Professora F28: Penso que algumas coisas... Mas a princípio seria o governo investir melhor no ensino básico e os pais terem consciência que o papel de incentivo à leitura não é apenas da escola, mas da família também.

Nas falas das professoras A12 e E24, inferimos que o ensino depende de uma ação conjunta das autoridades competentes para fortalecer a qualidade de ensino, isto é, o governo, as secretarias, as escolas e as famílias devem atuar fortemente na concretização da “alfabetização e letramento” dos estudantes. Preocupadas com um processo de ensino inicial de qualidade, as vozes tencionam resguardar o aluno de uma possível defasagem em uma das etapas seguintes, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Superior. Feito isso, depois vem outra preocupação voltada para a “inovação no currículo que inclui material de qualidade e formação adequada de professores”, enfatizado na palavra da professora E24 e também evidenciada na voz das professoras B13 e D21.

As discussões sobre o currículo são de extrema importância, uma vez que a intenção é atualizar cada vez mais o programa para que o melhor possa chegar às mãos do professor e do aluno, para ser compreendido, interpretado, argumentado. Isso significa inserir atividades formativas que cumpram com vários objetos do conhecimento a partir do contexto e do cotidiano social do aluno, numa valoração contemplativa e abrangente. As experiências do

cotidiano contribuem de forma efetiva para a ampliação dos letramentos do aluno, possibilitando a sua participação significativa e crítica em diversas instâncias sociais permeadas pela construção de saberes.

Ao aprofundar a questão do material didático adequado e de qualidade, também evidenciado na fala da professora B13, é muito importante que o professor saiba escolher os textos a serem lidos, os melhores são aqueles que levam os alunos a inúmeras interpretações e, assim, construam novos sentidos e significados. É preciso levar os alunos a pensar e buscar fora do texto. Os livros didáticos servem como um suporte dado ao trabalho do professor e ao aprendizado do aluno, ele não é de natureza única e irrepetível. O professor necessita dominar habilidades que sejam essenciais para sua turma, almejando a formação leitora do seu aluno por meio de textos e leituras selecionadas que são importantes para a construção social, pessoal e profissional desse sujeito. Sendo assim, o plano de ensino é elemento primordial para a formação contínua de metas e objetivos a serem alcançados.

Ademais, é evidenciado na fala das professoras que a formação continuada de professores precisa ocorrer de forma efetiva e de qualidade, ou seja, deve-se haver formações constantes que possam suprir as necessidades dos professores. Logo, com base nisso, o resultado será de professores cada vez mais atualizados, ativos, dialógicos e interativos, com práticas de ensino exitosas e de excelência.

Nessa assertiva, para a professora F28, “o governo [deve] investir melhor no ensino básico e os pais terem consciência que o papel de incentivo à leitura não é apenas da escola, mas da família também”. Verificamos que o discernimento esperado pela participante depende da participação valorativa do governo para que o ensino seja mais eficiente, no sentido de que haja investimentos públicos e oportunidades a todos. A responsabilidade também recai na família, sendo que ela é a responsável pela instrução e educação inicial dos filhos, incluindo a indicação de livros e o incentivo à leitura. A tendência atual de muitos pais é se ausentar da educação dos filhos, deixando essa função somente para a escola e exigindo resultados de base que devem ser orientados por eles. Assim, concordando com o processo da formação leitora, a professora D21 entende que as políticas públicas de incentivo à leitura na formação do aluno são necessárias para a construção de uma sociedade cada vez mais eficiente e igualitária.

A escola tem um papel político. A partir disso, ao falar de ensino e aprendizagens, é necessário também apontar a escola como um sistema enunciativo de ações e ideias do sistema educacional. Na forma da lei, os sistemas de ensino, em sintonia com suas especificidades, devem considerar a participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar local,

com vistas a propor políticas de formação concreta de seu público, envolvendo-os para os desafios da realidade local.

Por esse viés, à medida que praticamos a linguagem como instrumento de interação e argumentação, configura-se na participação de todos os envolvidos no espaço da escola e da sala de aula o pressuposto para a construção de uma realidade contextualizada. Essa intenção requer pensarmos em tomadas de decisões ativas, se considerarmos, em especial, a forma dialógica produzida por meio de suas interações e intenções, abrindo possibilidades para a ampliação de oportunidades, participação, autonomia e criticidade.

Na visão da professora C15, é importante que a escola tenha “[...] projetos que estimulem a leitura, mostrar à comunidade escolar que leitura não é simplesmente um texto escrito em um papel, que leitura ela é prazerosa e não como algo obrigatório”. Essa passagem representa ser uma importante ação da professora, se considerarmos os processos iniciais e finais de uma aula. Os projetos validam uma sequência de oficinas e atividades a serem cumpridas, que dependem inicialmente de uma finalidade para se chegar aos resultados esperados. Nesse sentido, a imaginação, a criação e a memória leitora proporcionam tal concretização. A passagem de uma leitura obrigatória para uma leitura autônoma e prazerosa se dá na mediação e provocação do professor sobre as etapas de estudo, as quais buscam ressignificar sua prática com posturas que pretendem chamar a atenção do aluno, por exemplo, por meio do incentivo e do convite para a leitura; da disponibilidade de livros e visitação sistemática dos alunos à biblioteca.

Por outro lado, os alunos se veem envolvidos nas atividades propostas, opinando e formulando respostas ativamente responsivas (BAKHTIN, 2003), de tal modo que os livros instruem e direcionam os alunos para a concretização de objetivos. Assim, eles são capazes de compreender e de explicar, com confiança e desenvoltura; desenvolvem melhor a comunicação e, conseqüentemente, a escrita, na qual passam de um mero leitor a escritor, acometidos de inspiração das obras lidas e de suas narrativas de vida. Em síntese, os alunos leitores estão aptos a se posicionarem em relação a diferentes perspectivas sobre leitura e sobre aprender a ler, dissentindo argumentos e justificando suas posições com segurança.

Nesse pressuposto, a construção de uma educação voltada para a formação de natureza social e dialógica da leitura crítica e reflexiva do aluno nos faz pensar no discurso sócio-histórico e ideológico do professor, pois a voz deste reflete as múltiplas ações a serem consideradas pela/na escola e envolvidas no ato de ler, que capacitam o leitor proficiente para participar de diferentes âmbitos sociais com convicção e criticidade. Assim, o ensino deve-se

atender das práticas alternativas às práticas pedagógicas mais comuns da sala de aula, contemplando o aluno e suas várias realidades.

4.2.3 O aluno e a formação leitora

Para a pergunta “**Como você vê as dificuldades dos alunos com a leitura?**”, em suma, apresentamos as seguintes respostas.

Ilustração 9 - Percepções sobre as dificuldades de leitura dos alunos

Desinteresse; dislexias (**Professoras A12; B13**)

Falta de incentivo dos professores e familiares (**Professoras D21; C15**)

Alfabetizar o aluno na idade certa (**Professora F28**)

Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

Essas respostas refletem parte dos fatores que conduzem ao (in)sucesso da leitura no mundo contemporâneo. Geralmente, a ausência habitual da leitura na vida dos jovens é causada pela baixa e desigual distribuição de renda; pelo analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional; pela ausência de incentivo à leitura em casa e na escola; pela falta de bibliotecas nas escolas para livre acesso dos alunos; dentre outros fatores. As causas do insucesso em leitura podem ser desencadeadas pela situação socioeconômica e política que nosso país atravessa há anos. Como consequência disso, temos cada vez mais a evasão escolar e o baixo número de leitores capazes de ler criticamente o mundo à sua volta, o que se configura em um grande desafio para os professores da sociedade atual.

Como representação para auxiliar o aluno e evitar tais disparidades na escola, a fala da professora E24 apresenta uma alternativa para enfrentar as adversidades do leitor no ambiente, o que se verifica na seguinte proposição.

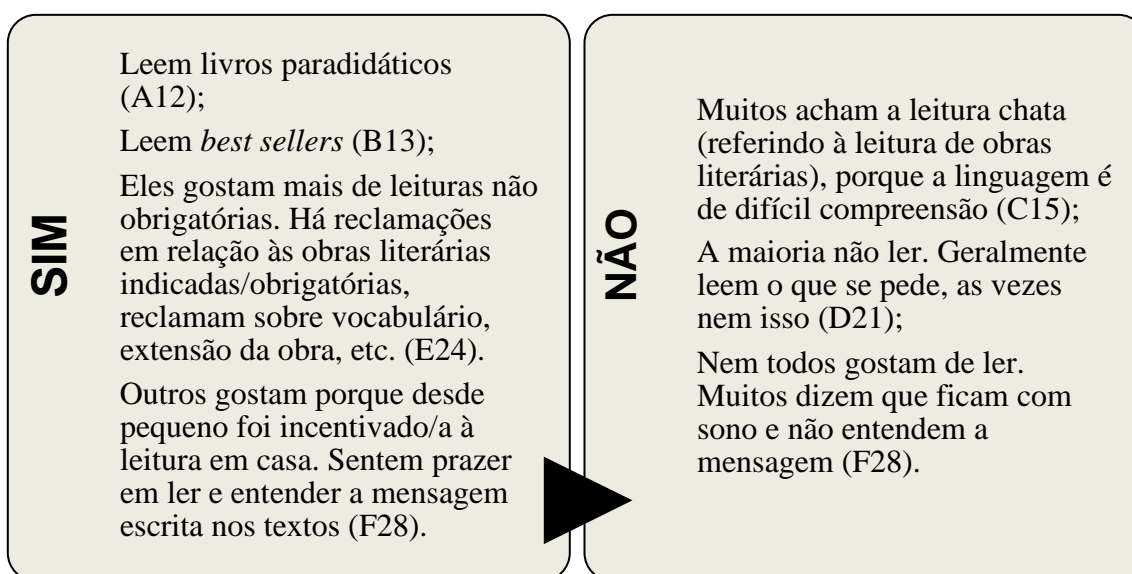
As dificuldades são diversas e complexas, vão desde problemas cognitivos específicos à falta de interesse. O que pode ser feito inicialmente é um mapeamento juntamente com o setor de orientação educacional para diferenciar cada caso e partir para as estratégias necessárias dentro de cada realidade. A exemplo, material adaptado no caso de quem necessita e incentivo à prática da leitura no geral (E24).

A capacidade de solucionar e driblar os desafios é uma característica presente na vida do professor, e a professora E24 demonstra essa postura a partir da proposta de um trabalho articulado por meio do mapeamento dos casos específicos dos alunos com problemas em leitura, atuando com estratégias que visem contemplar a realidade do leitor e promover a sua formação sociocognitiva. Essa ideia é igualmente defendida por Solé (1998), pois o professor deve abrir caminhos para que aluno processe a aula e depois faça suas intervenções, considerando todos os processos de aprendizagem (decodificação, compreensão, interpretação e argumentação).

Diante dessa realidade, práticas exitosas que objetivam a construção de alunos assíduos, críticos e reflexivos no exercício de sua cidadania são primordiais em sala de aula. Para que isso aconteça, o plano de ensino é um elemento fundamental para dar cara e corpo na consecução de metas e objetivos a serem alcançados. Compete, portanto, ao ensino de língua materna e prática de leitura proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de tal modo que a participação do aluno seja significativa nas diversas instâncias sociais permeadas pela construção de saberes e aprendizagens.

A problemática está ligada à pergunta que busca uma compreensão das professoras sobre o envolvimento dos alunos com a leitura: **“Seus alunos gostam de ler? Eles leem além daquilo que você sugere em sala de aula?”**

Ilustração 10 - Práticas de leitura dos alunos



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

As falas das participantes sobre o ato de ler dos alunos fortalecem a ideia de que a leitura é um processo que deve ser forjado para que se instaure na vida do aluno e se torne um hábito

significativo na sua rotina, tendo, nesse sentido, o incentivo de toda a sociedade, direta e indiretamente.

Ao atestarem que os alunos leem em suas aulas, nas vozes das professoras A12, B13, E14 e F28, notamos que essa leitura transita por meio de diferentes gêneros, dos “livros paradidáticos” aos “best sellers”, em geral. No movimento contrário, as professoras C15, D21 e F28 afirmam que os alunos não leem devido à difícil compreensão do texto. Nas duas alternativas de respostas (“sim” e “não”), temos assertivas parciais, uma vez que elas se referem quase que exclusivamente às leituras obrigatórias do currículo de ensino, o que significa que na prática os alunos leem e muito, mas, aquilo diferente de suas escolhas individuais.

Constatamos nas falas das participantes uma certa resistência dos alunos para a leitura de livros obrigatórios do currículo escolar. Comumente, essas leituras são consideradas maçantes, de difícil entendimento e que, muitas vezes, não possuem uma resposta valorativa para o aluno, pois, na maioria das vezes, a ilustração e temática não chamam a atenção do aluno, o texto não possui imagens para dialogar com o texto, além do vocabulário com termos arcaicos, o que torna a leitura complexa e impede a progressão e raciocínio do texto, transmitindo uma aula teorizante e tediosa. Desse modo, quando o aluno realiza uma leitura complexa e tediosa, os níveis de compreensão e interpretação não são atingidos, tendo em vista que a leitura fica na superficialidade do texto, no “tanto faz” e “faz de conta” da leitura, cumprindo a atividade apenas como “passatempo” da aula, esperando o sinal tocar para a próxima aula.

Diante dessa problemática, o professor pode ressignificar sua aula, iniciando pelo planejamento com atividades que busquem contemplar de maneira mais próxima o contexto do aluno, a atualidade e os movimentos precisos para a construção de um sujeito-autor-leitor experiente. A proposta, geralmente, é dinamizar o objeto do conhecimento e interligar com outros momentos da história, da sociedade e da vida do aluno. Essa reconfiguração da aula obriga que o professor seja inovador e propositivo, fugindo um pouco do currículo engessado, provocando no aluno a sua resposta e sua participação, de tal modo que a atenção esteja voltada para a compreensão, interpretação e argumentação do texto lido, implicando em uma leitura prazerosa.

Nos tempos atuais, dizer que os alunos não leem ou que não querem ler, pode ser visto ou entendido, de primeira instância, como um absurdo. Como dizer isso hoje, principalmente quando se fala da realidade das crianças e adolescentes no Brasil, se podemos observar as complexas interações que são empreendidas nas redes de compartilhamento de dados de vidas e de estabelecimentos de relações para além da instância do real, em que informações estão a

todo tempo aparecendo nas *timelines* dos usuários? Não precisamos ir tão longe para averiguar essa situação, basta que olhemos para as pessoas mais próximas de nós. Uma criança menor de dez anos, por exemplo, um filho, um sobrinho, um neto, um bisneto, um vizinho, seja ela quem for, consegue com uma habilidade de leitura singular, acessar um dispositivo móvel e, com uma velocidade que nos faz perder de vista os movimentos de seus dedos, acessar o vídeo que deseja no *YouTube*, enviar uma mensagem a um amigo no *WhatsApp* e/ou, então, acessar um aplicativo de jogo. A leitura transita nestes diversos espaços de interações e precisamos considerar isso.

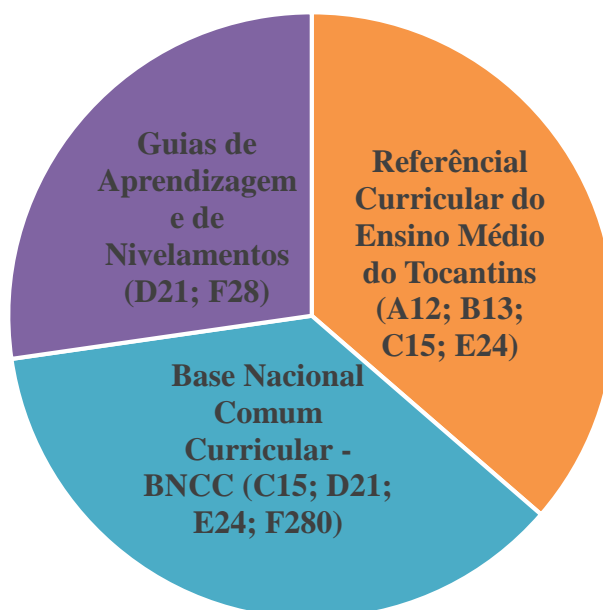
Com base nisso, ficamos cientes de que é preciso que façamos duas ressalvas para que possamos entender melhor a construção e o aprimoramento do leitor proficiente. Primeiro, as estratégias de leitura empreendidas por esse aluno estão intrinsecamente vinculadas a um contexto real e significativo para a sua vida. Isso porque desenvolveu um conjunto de habilidades e competências de leitura com vistas a atender suas demandas pessoais, as quais estão relacionadas ao entretenimento – é importante que se diga que a escola, de fato, não deve se restringir ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos alunos com vistas ao entretenimento apenas. E segundo, a escola tem se distanciado das realidades e das necessidades dos seus alunos, insistindo em ensinar leitura de gêneros textuais específicos – seja em relação à estrutura, seja ao tema ou ao estilo – que, muitas vezes, não fazem sentido para a vida do sujeito. A leitura é um processo muito complexo que envolve vários domínios humanos, como o social, o cultural, o psicológico, o econômico, o gênero, a etnia, a sexualidade, enfim, uma infinidade de elementos e fatores que convergem ou divergem em relação à decodificação, à compreensão e à interpretação de um texto por um sujeito.

4.2.4 Orientação educacional e formação docente inicial e continuada

É pertinente dizer que a gestão pedagógica ou gestão de orientação educacional situada na esfera da escola deve assegurar o ensino e a aprendizagem do aluno de forma efetiva, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determina a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, de que as obrigações de planejar, orientar e avaliar tendem a se tornar significativas para o desenvolvimento e qualidade do ensino.

Nesse sentido, entra em foco as questões dos “**documentos orientadores seguidos pela escola para que as professoras exerçam seu trabalho**”, que regularmente fazem parte do currículo obrigatório da escola.

Ilustração 11 – Documentos orientadores de ensino



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

Para planejar as aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, de leitura e outros eixos/práticas de linguagem, as professoras utilizam os documentos citados, o **Referencial Curricular do Ensino Médio do Tocantins**; a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e os **Guias de Aprendizagem e de Nivelamentos**. Esses documentos servem de base para que os professores da rede planejem suas aulas, nas quais indicam os objetos do conhecimento a serem seguidos, dando autonomia pedagógica para que a escola e os professores exerçam suas atividades práticas com base na concretização de ações para que o aluno possa atingir determinadas competências (mobilização de conhecimentos) e habilidades (capacidades cognitivas e socioemocionais).

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Sendo assim, as aprendizagens essenciais na educação básica serão desenvolvidas a partir de conhecimentos, competências e habilidades, e passam a constituir os documentos das secretarias de educação,

servindo como auxílio para a elaboração e planejamento dos currículos escolares, além de outros documentos relacionados à educação básica.

Ratificamos que, apesar das professoras se referirem à BNCC como apoio para planejar suas atividades, o documento atualizado e adaptado para o currículo do Ensino Médio da rede estadual do Tocantins só entrará oficialmente em vigência no primeiro semestre de 2022. O que vem sendo feito no momento são formações voltadas para as habilidades e competências da BNCC que contempla o Novo Ensino Médio. Destacamos que algumas escolas da rede, incluindo o CMTO, desde 2020, vem impondo que os professores trabalhem com foco no novo documento, tornando-se um desafio a mais para o ofício docente, uma vez que a maioria dos professores não possuem domínio para trabalhar com habilidades e competências conforme exige o documento. Diante disso, o Referencial Curricular do Ensino Médio do Tocantins sofre alterações e ganha uma nova roupagem, sobretudo, para contemplar o Novo Ensino Médio, compondo o Documento Curricular do Tocantins (DCT), que inclui a formação geral básica e itinerários formativos e diversificados, redirecionando o currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas do aluno contemplados na BNCC, já utilizada desde 2020 em escolas da rede municipal de ensino da capital Palmas, Tocantins.

Segundo Souza *et. al.* (2020, p. 49), o Novo Ensino Médio desconsidera disciplinas importantes para a formação do “sujeito crítico, reflexivo e questionador”, como a Sociologia, Filosofia e Artes, que passaria de obrigatória à optativa, uma vez que são consideradas disciplinas “minoritárias” do currículo escolar, com uma carga horária menor. As autoras destacam ainda que o DCT parte da composição da BNCC, e que, conseqüentemente, devido a implantação do documento oficial, obrigatoriamente, as escolas passam a usar o DCT. Souza *et. al.* (2020, p. 53) enfatizam que apesar das formações de ambas, BNCC e DCT, “apresentadas nas escolas serem referentes ao Ensino Fundamental, [...] também se referia ao Ensino Médio”, considerado pelas autoras como um grande problema, “já que se tratava de um documento que ainda não [havia sido] implantado nas escolas, a BNCC da Lei no 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio”.

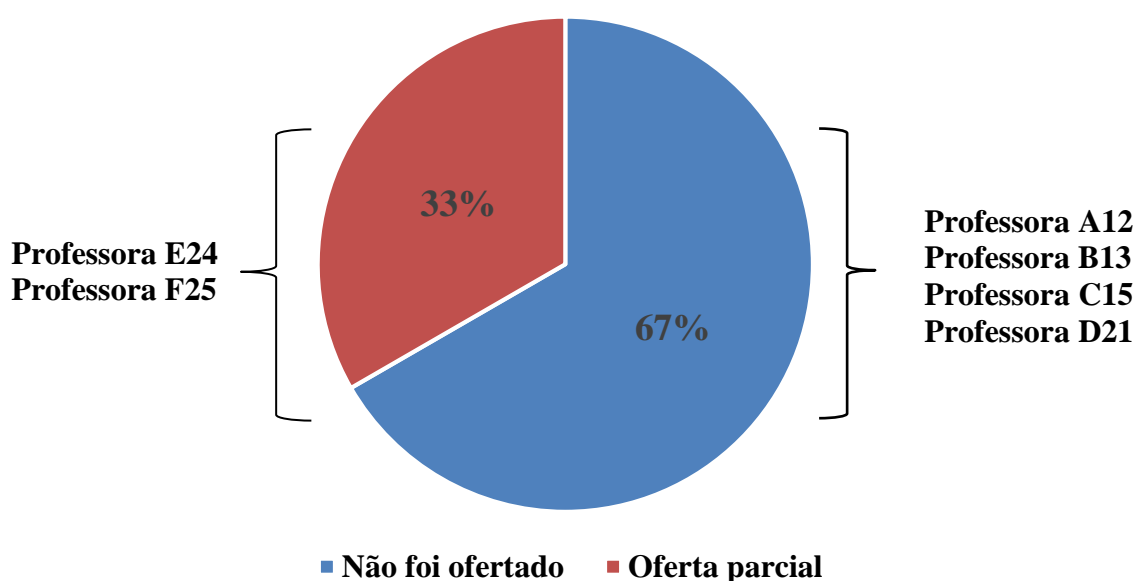
Ao examinarmos essas considerações, notamos que a escola prioriza o currículo de ensino da secretaria de educação do estado, com o objetivo de atender aos requisitos necessários para uma reforma curricular no Ensino Médio. Diante disso, o professor se encontra na direção do cumprimento das exigências, mesmo que encontre dificuldades para a realização de um planejamento eficiente. Compreendemos que, na escola pesquisada, a coordenação pedagógica acompanha as professoras nas atividades, como já foi mencionado anteriormente, no entanto, outras questões de base formativa são essenciais para o sucesso das tarefas.

O não padrão do currículo e suas várias direções causa confusão no professor, pois, ao manusear tantos materiais para cumprir as obrigações educacionais, deixa-se de lado as atenções necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o professor se perde sem saber qual documento seguir; que objetos do conhecimento ele deve priorizar; como deve planejar determinados conteúdos; quais objetivos traçar em sua aula; que foco deve dar no ensino; como ajudar seus alunos com níveis de aprendizagem e dificuldades diferentes; como administrar seu tempo; entre outras.

Para que os professores entendam os velhos e novos documentos, é necessário dar a eles uma constante instrução e formação inicial e continuada, para que, depois, eles possam construir com seus alunos o conhecimento e flexibilizar a aprendizagem, haja vista uma exposição prévia das atividades para a resolução de problemas.

A partir disso, buscando saber das professoras sobre o “**acesso aos cursos de formação inicial e continuada**” oferecidos pela SEDUC ou pela própria instituição escolar, temos as seguintes respostas agrupadas na ilustração 11.

Ilustração 12 – Oferta de cursos de formação inicial e continuada



Fonte: Organizado pelo autor a partir das respostas das participantes (2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 e o Plano Nacional da Educação, nos artigos e metas que tratam dos profissionais da educação, asseguram que a formação dos professores deve ser garantida para atender aos objetivos dos níveis e modalidades de ensino, o que deve ter como formação mínima o nível superior e, durante a docência, deve haver formação continuada para os professores que atuam na educação básica.

Sendo assim, mesmo as leis garantindo a formação aos professores que atuam na Educação Básica nas áreas específicas de atuação, observamos que esta exigência ainda é um desafio a ser vencido, pois, apesar de algumas regiões apresentarem resultados positivos, em outras, é notório que, com o passar dos anos, há retrocessos. As escolas tentam cumprir as formações de ensino de tal modo que possam contemplar toda rede, mas percebemos que, a cada ano, as formações oferecidas nas escolas tendem a ocorrer cada vez mais em um curto espaço de tempo e, muitas vezes, não contemplam a voz e a realidade do professor. São várias as dificuldades enfrentadas pelos professores que necessitam de um acompanhamento mais preciso, principalmente, para que estes possam dar continuidade ao que de novo é impetrado. Existem professores que possuem uma formação tradicionalista e que com o tempo não conseguem acompanhar o desenvolvimento e as mudanças requeridas. Deve-se, portanto, haver uma atenção para essas especificidades.

As oportunidades precisam chegar aos profissionais para que estes possam ter acesso à formação necessária, bem como o próprio sujeito deve dispor de investimentos para promover a sua qualificação profissional. A busca é por melhorias na educação, as formações docentes são um indicador a ser cumprido para que sejamos mais eficientes em termos de educação, afinal, garantir educação de qualidade a todos, também é pensar no professor numa perspectiva panorâmica, em seus elos de formação e na sua valorização enquanto docente.

A escola como um lugar de formação humana não pode apressar sua falência à mostra de sua pobreza. Pobreza de letramento, de formação docente, de materiais de ensino, pobreza de investimentos. A leitura se baseia no desejo e no prazer, e o professor precisa acompanhá-la criticamente, “não vamos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foi ensinado, nem vamos esperar que aprendam de uma vez só e para sempre” (SOLÉ, 1998, p. 171).

A ausência da formação de professores pode custar muito caro para a educação do Brasil, tendo em vista que a tendência é permanecer estagnado no ensino, repetindo maneiras fixas e estáticas, capazes de replicar um futuro incerto. Entendemos que o atual momento requer que os professores estejam atualizados, dominem habilidades tecnológicas e estejam preparados para contemplar os diagnósticos solicitados pela escola, que saibam e tenham condições de romper com paradigmas na educação. Sendo assim, é essencial que o professor seja formado, informado e atualizado sobre conceitos e teorias específicas de área para trabalhar com leitura, pautando suas ações na interação texto, autor e leitor.

Com essa relação entre linguagem e gestão pedagógica, implica-nos estabelecer uma habilidade orientada voltada não somente para o componente de Língua Portuguesa, mas para todos os componentes curriculares, como pressuposto para a construção de uma realidade

contextualizada, mediante à atuação dos professores e da gestão de ensino, evitando o desalinhamento acerca do ensino-aprendizagem. Essa escolha requer refletir em tomadas de decisões pensadas, se considerarmos, em especial, a forma dialógica e interativa produzida por meio de intenções, abrindo possibilidades para a ampliação de oportunidades, participação, autonomia e criticidade em diferentes contextos nos quais o professor e o aluno se inserem.

4.2.5 Posturas ativas e posturas passivas

A partir de algumas alternativas de leitura, demonstramos ao longo desta pesquisa como a leitura é importante e o quanto ela é necessária em sala de aula e na vida do sujeito, além do olhar atento para que o professor de Língua Portuguesa possa aprimorar seus conhecimentos legitimados e não de teorias obsoletas.

Sabemos que para uma aula eficiente, o professor antes de tudo, traça caminhos para chegar em determinados pontos estratégicos: pesquisa, seleciona e planeja. Assim, consideramos relevante o processo de ensino e suas complexidades, traçado pelas professoras para conceberem a prática de leitura em suas aulas.

Dessa forma, representamos no quadro sinóptico a seguir as amostragens deste estudo: **posturas ativas e posturas passivas** dos discursos das participantes.

Quadro 5 - Processos ativos e passivos nas vozes das professoras

Atitudes Ativas	Atitudes Passivas
Concepções de leitura	
<ul style="list-style-type: none"> ● As professoras A12, C15, D21 e E24 se mostraram atentas e atualizadas com relação à teoria das concepções de leitura interativa e dialógica. ● A leitura é para as professoras um processo de construção de sentidos e significações do mundo, o que equivale à presença da interação e das relações dialógicas dos sujeitos leitores e demais interlocutores. ● As professoras concebem a leitura como uma atividade importante para formação do sujeito e que deve ser realizada concomitante com a escola, a família e a sociedade. ● As professoras entendem que não se pode separar a leitura de contextos externos, quanto à questão ligada a fatores internos e externos da leitura. ● Observamos nas concepções das professoras indícios de uma leitura que corresponde à compreensão de mundo dos sujeitos, às vivências que perpassam os muros da escola, indo além da extração do texto e do ensino tradicional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● As professoras B13 e F28 não possuem um entendimento claro de concepções de leitura, suas respostas em parte são genéricas e tangenciadas da abordagem teórica, prenhe de reformulação, complemento e aprofundamento conceitual. ● Os estudos demonstraram que, em parte, as professoras ficaram presas ao senso comum, muitas vezes desconhecendo certas abordagens de estudo e ensino. ● Percebemos certa restrição nas concepções de leitura das professoras, pois ora focam somente no texto (ascendente), ora focam apenas no leitor (descendente). ● A postura das professoras denota que elas necessitam de formação continuada para acabamento do assunto e pensarem criticamente sobre o tema.
Enredamentos/complexidades de leitura e ensino	
<ul style="list-style-type: none"> ● As professoras C15 e D21 se mostraram inovadoras e atualizadas com o ensino interativo e dialógico, pois se utilizam de estratégias de leitura com seus alunos, situando discussões sobre o texto e além do texto, ou seja, levam em consideração as situações linguísticas e extralinguísticas - estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Segundo as professoras, a escola necessita de melhorias, sobretudo em materiais/recursos didáticos para professores e alunos; infraestrutura da escola, sala de professores e sala de planejamento que deixam a desejar pelo espaço que é pequeno. ● Na escola supracitada não há material didático suficiente, o que faz com que a aula seja limitada e a aprendizagem não ocorra no nível e da forma planejada e/ou desejada.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Para a professora E24, a leitura também é tida como processo interativo e dialógico, uma vez que ela envolve os alunos em situações enunciativas com base em temas do cotidiano, identificados no campo jornalístico-midiático, provenientes da pesquisa e produção científica.• Notamos que não há uma dependência da maioria das professoras com relação ao uso do livro didático, sendo que elas fazem uso de outros materiais de apoio, como a pesquisa e os eventos internos de fluxo colaborativo da equipe de linguagem.• O texto para a professora A12 é tido como suporte/auxílio para explorar outros recursos, como seminários e debates.• As professoras A12, C15, D21 e E24, ao evidenciarem a biblioteca como espaço de aprendizado estimulam uma prática que visa a autocrítica e o desenvolvimento de habilidades e competências leitora dos alunos.• Na visão das professoras é importante que a escola tenha projetos de leitura, o que valida uma sequência de oficinas e atividades a serem cumpridas pelo professor e aluno, por meio da disposição e escolhas individuais e coletivas dos estudantes.• O planejamento das aulas das professoras se mostra alinhado, principalmente pela composição de objetos do conhecimento e ações a serem realizadas na escola.• Verificamos que na escola pesquisada a coordenação pedagógica acompanha as professoras nas atividades de planejamento para alinhamento das atividades e ações.• Para a professora E24, o problema de leitura dos alunos deve, inicialmente, passar pelo mapeamento dos casos específicos dos alunos com problemas em leitura, para, depois atuar com estratégias que contempla a realidade do leitor e promova a sua formação sociocognitiva.• Para planejar as aulas, as professoras utilizam os documentos citados: o Referencial Curricular do Ensino Médio do Tocantins; a Base Nacional Comum Curricular e os Guias de Aprendizagem e de Nivelamentos. | <ul style="list-style-type: none">• As professoras B13 e F28, em parte, revelaram uma postura dependente do livro didático que de certa forma se torna tradicionalista, pois reforça o cumprimento do livro didático, não inovando e buscando alternativas pedagógicas fora do instrumento de apoio.• Ao usar o livro didático e obras literárias obrigatórias, sentimos, por meio das vozes apresentadas, que não há uma dinamização da linguagem complexa e seleção dos textos a serem lidos, o que torna difícil a atenção, a compreensão, a interpretação e a argumentação. É preciso levar os alunos a pensar e buscar fora do texto.• Nos discursos, a complexidade das aulas de Língua Portuguesa recai no planejamento das aulas, cabendo às professoras elaborar uma aula inovadora em meio a falta de recursos didáticos; e depois, o reflexo negativo se dá na prática com a turma, momento aferido pela pouca participação e entrega dos alunos nas atividades.• Em suma, as professoras assumem que seus alunos leem, mas afirmam que eles possuem dificuldades de compreensão do texto lido, devido a difícil linguagem quase que exclusivamente relacionada aos textos obrigatórios do currículo de ensino.• Para as professoras os problemas de leitura estão relacionados à ausência da baixa e desigual distribuição de renda; pelo analfabetismo; interesse dos alunos para ler; pela ausência de incentivo à leitura em casa e na escola; pela falta de bibliotecas nas escolas para livre acesso dos alunos; dentre outros fatores.• As professoras questionam a participação da família, da escola, da secretaria e do governo na ação conjunta para a formação de leitores e resoluções dos déficits que a escola apresenta, já que elas |
|--|--|

<ul style="list-style-type: none">• As discussões sobre o currículo são de extrema importância, uma vez que a intenção é atualizar cada vez mais o programa para que o melhor possa chegar nas mãos do professor e do aluno, para ser compreendido, interpretado, argumentado.• Em suma, as professoras enfatizam uma linguagem adequada ao processo de ensino; se inscrevem em práticas inovadoras; acreditam na qualidade da educação pública; são críticas e responsivas com suas atividades e com o que procuram levar para seus alunos.	<p>sentem que a sociedade cobra muito responsabilidade do professor na consecução das ações e resultados.</p> <ul style="list-style-type: none">• Notamos a necessidade de se pensar mais no contexto do aluno, mesmo que isso tenha sido evidenciado pelas professoras em algum momento, acreditamos que há uma postura passiva de direcionamento do aluno e seu protagonismo na escola e na sua comunidade, a ser evidenciado nas falas das professoras. Isso significa inserir atividades formativas que cumpram com vários objetos do conhecimento a partir do contexto e do cotidiano social do aluno, numa valorização contemplativa e abrangente. As experiências do cotidiano contribuem de forma efetiva para a ampliação dos letramentos do aluno, possibilitando a sua participação significativa e crítica em diversas instâncias sociais permeadas pela construção de saberes.• Foi evidenciado na fala das professoras que a formação continuada de professores precisa ocorrer de forma efetiva e de qualidade, já que para a maioria as formações não suprem as necessidades da escola, e em especial, dos professores, com novos e velhos instrumentos de avaliação e ensino.
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos discursos das professoras (2021).

Os fragmentos apresentados no quadro acima demonstram atitudes ativas (que conduzem a linguagem da pesquisa para procedimentos de ensino eficientes) e passivas (que denotam posturas não eficientes para o ensino de Língua Portuguesa e a formação do aluno proficiente e do professor possibilitador/facilitador do conhecimento). Como foi apresentado, as posições práticas das professoras, em geral, configuram-se em atitudes responsivas, pois diante de tantas adversidades na educação contemporânea as participantes resgatam condutas que são inovadoras.

Ao adotarmos a concepção de linguagem centrada na interação e no dialogismo, consideramos importante a necessidade da construção de um processo dialógico entre professor, aluno e escola para a efetivação de um conhecimento interacional, que seja, portanto, mais consistente, crítico e autônomo. Nesse contexto, para evidenciarmos as vozes em leitura, julgamos importante traçar o percurso complexo dado pelas professoras participantes para que os resultados fossem completos, já que para o ensino dialógico e interativo, antes de qualquer possibilidade requer pensarmos no seu planejamento, na verificação de habilidades e em competências necessárias para a aula, entre outras.

Como frisamos ao longo do texto, numa aula de leitura é importante que a tríade, leitor, texto e autor, estejam envolvidos numa relação interativa/dialógica, de modo que o aluno possa ir além da linearidade do texto e encontre estética, beleza e crítica, no que está explícito, implícito, inferencial e subentendido, para que, a partir daí, ele possa construir sentidos e significados de sua prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às conclusões de um estudo de dois anos acreditando que os resultados da pesquisa são relevantes para a educação, para a sociedade e seus apreciadores. Em nosso entendimento, a palavra do professor é um artifício poderoso para o exercício da prática de ensino, por isso, neste estudo, concebemos momentos significativos de diálogos com as professoras participantes, as quais nos possibilitaram uma maior compreensão das práticas de leitura que perpassam a sala de aula e suas compreensões enquanto professoras da educação básica. Estamos convictos de que esta investigação se constitui numa correia de elementos que dar entrada para outras pesquisas que consideram as vozes dos professores, uma categoria tão especial e ao mesmo tempo tão silenciada.

Quanto aos benefícios, a pesquisa procurou contribuir no processo de reflexão das professoras a respeito de suas práticas e do papel que sua disciplina desempenha na escola, e que, por isso, estejam sempre dispostas à ressignificação de suas condutas. Os benefícios em si são de caráter público, uma vez que tratamos de conceitos/concepções e enredamentos/complexidades das práticas das participantes, que envolve a formação de professores e o diálogo para o desenvolvimento de um ensino público e de qualidade. Outro benefício da pesquisa é a possibilidade de propor às participantes que pensem na mudança de paradigmas da educação, nos estudos da leitura, com uma postura contextualizada, engajada e inovadora.

As discussões realizadas no âmbito desta pesquisa proporcionaram-nos uma reflexão sobre as compreensões de leitura e os processos que dela decorrem. Ou seja, reportarmos às compreensões de leitura das seis professoras de Língua Portuguesa que atuam no Colégio da Polícia Militar, para evidenciarmos, além de suas concepções de ensino e de leitura, os percursos por elas vivenciados para que o ensino seja efetivado. Assim sendo, para falar de leitura e concepções, entendemos que os enredamentos também são importantes para compreender o processo e o seu produto final. Cremos que os resultados somam a vários outros da mesma temática já apresentados em outras pesquisas.

O diferencial deste estudo está em trazer elementos de uma escola local, do segmento militarista, e que damos destaque para as vozes/discursos das professoras sobre os procedimentos de ensino que vêm sendo realizados na rede de educação do Estado do Tocantins. Ressaltamos que a unidade de ensino, pertencente ao governo do estado e mantida em cooperação pela Polícia Militar do Tocantins, desempenha uma gestão administrativa e pedagógica compartilhada, em que militares e diretor, atuam na rotina disciplinar baseada em

valores éticos para o bom funcionamento e zelo das ações internas. As ações do Projeto Político Pedagógico se mostraram alinhadas, padronizadas e organizadas, visando o processo e sua finalização. O ensino é articulado entre coordenadores pedagógicos e professores, e os alunos seguem normas internas conforme o regimento disciplinar. A escola supracitada é bastante procurada pelos alunos, acreditamos que isso ocorre devido a referência e vocação dos jovens, e também, interesse dos pais, pela modalidade cívico-militar.

Em nenhum momento as participantes da pesquisa reclamaram da modalidade de ensino integral e da forma colaborativa entre militares e não militares, uma vez que durante as perguntas houve espaço para o desfecho de suas inquietações. Ademais, na avaliação das professoras, a escola recebe um conceito mensurável, que fica entre “bom” e “ótimo”.

A princípio, os resultados do estudo de caso evidenciado nos discursos das professoras podem parecer simples e óbvios, mas, ao mesmo tempo, em meio a reformas e desafios na educação brasileira, acreditamos que as informações são específicas e controversas. Retomamos os objetivos da pesquisa que procurou revelar as compreensões de leitura das professoras e como esta norteia a prática de ensino, além de analisar as complexidades de ensino evidenciadas em suas vozes.

A discussão teórica principal da pesquisa remete à abordagem do interacionismo e do dialogismo bakhtiniano, que não só se realiza no curso da voz/discurso do outro, mas no discurso de si próprio. As abordagens, como vimos no decorrer do texto, condicionam o ensino para uma postura do professor mais atualizada e inovadora, que requer planejamento de sua prática para um ensino-aprendizagem crítico, reflexivo e questionador. Sendo assim, para refletir na leitura dialógica/interativa e em concepções de ensino exitosas a partir das concepções de Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (2006/1929), necessitamos, antes de tudo, pensar nas situações de interação entre os interlocutores (sujeitos/pessoas) e nos seus discursos; na realidade fundante e imediata das situações contextuais; nos fenômenos sociais da linguagem e em suas ideologias; na responsividade dos sujeitos da comunicação, ou seja, professores e alunos em processo de conhecimento; em provocações e possibilidades dadas pelo ato interativo-resposta; e nas funções dialógicas entre enunciadores/leitores, autores, textos e contextos sociais diversos.

A leitura sob a perspectiva dialógica e interativa compreende a participação ativa dos interlocutores – o leitor, o texto e o professor – que se formam na resposta ativa à circunstância da aula. O professor, ao considerar a participação plena do aluno numa aula, independente do objeto do conhecimento, proporciona condições específicas para uma reflexão primorosa, uma argumentação consistente e objetiva, que, sob olhares críticos, tanto do aluno quanto do

professor, chegam às respostas transformadoras da ação realizada. Sendo assim, uma aula de leitura dialógica e interativa torna-se eficiente uma vez que o professor concebe as múltiplas vozes por meio da interação dialógica e do embate de ideias na construção do conhecimento.

Destacamos, no entanto, que a proposta desta pesquisa não foi idealizada somente para evidenciar a aula eficiente como sendo uma aula dialógica, mas, na mesma proporção, para reverberar os enredamentos da prática do professor para que essa aula se torne dialógica, ou seja, consideramos o percurso, o caminho, como ponto importante para conceber a leitura. A partir disso, julgamos o caminho representado pelas professoras para que suas aulas possuam os objetivos e os resultados que nos foram mencionados. Nesse sentido, a proposta voltou-se para a compreensão das práticas languageiras que circulam na escola, visando uma formação crítica e uma conseqüente melhoria nos procedimentos de leitura por meio da abordagem pressuposta pelo dialogismo e interacionismo da linguagem.

O tema central das discussões desta pesquisa foi a leitura e seus enredamentos. A leitura é um dos aspectos que possibilita a aquisição da linguagem e do conhecimento, propiciando a compreensão, a interpretação e a argumentação para o enriquecimento da variedade vocabular do sujeito em diferentes situações verbais (orais ou de escrita). Menegassi (1995) enfatiza que a compreensão, a interpretação e a argumentação estão ligadas em um conjunto harmônico para o discernimento total do texto e utilização da capacidade crítica do leitor, momentos importantes que se fazem necessários para julgamentos sobre o que lê. Neste aspecto, temos um trabalho que “é forjado por quem lê, por quem estuda” (FREIRE, 2001, p. 265).

Nesse entranhamento, ler é um ato civilizador que permite ao leitor sentir-se integrante do meio e que adquira condições para exercer sua cidadania. A leitura deve ser acessível para todos, do leigo ao intelectual. O leitor constrói representações da realidade a partir de seus conhecimentos prévios e dos elementos constitutivos da cultura (valores, ideologias, procedimentos comunicativos, etc.), aproximando informações outras para sua própria cultura, determinada pelos objetivos e intenções do texto e da aula que o professor planeja.

Uma vez dada a oportunidade de pensar criticamente, o leitor deve usar a linguagem e partir de seu lugar histórico, social e ideológico marcado para envolver-se nas práticas letradas. Quando a escola limita em apenas ensinar o superficial ao aluno, de forma despreziosa, ela cumpre seu papel pela metade, pois deixa-se de lado a criticidade, a proficiência e a autonomia, para reforçar o crescimento de desigualdades e posteriores fracassos do sujeito perante a sociedade.

Na escola, o professor deve elaborar os objetivos da aula com base em cada objeto do conhecimento, seja de um gênero do discurso/texto, uma tipologia textual ou outra qualquer,

visando, sempre, estimular a compreensão leitora e a aprendizagem significativa do estudante. Assim, é preciso que a escola contemple o que o aluno tem vivenciado, o que pode ser feito a partir do uso das tecnologias digitais e das redes sociais digitais em sala de aula, por exemplo. O trabalho com a leitura é um processo que deve ser realizado pelo aluno concomitante com a escola. Aprimorar e dispor aos alunos mecanismos ativos de compreensão e interpretação textual para o exercício social é um caminho a se seguir.

Na pesquisa, observamos que os indícios de uma concepção interativa e dialógica foram mais precisos, o que corresponde à compreensão de mundo dos interlocutores (professor, aluno-leitor e texto-autor), em que as experiências vão além do nível textual, em significações contextualizadas.

Constatamos no estudo que as professoras progredem para a criticidade, propondo e inovando em suas aulas. Em meio as vozes, destacamos a professora C15, considerada a professora mais nova de carreira docente, com apenas um ano de experiência em sala aula, mas que possui um engajamento crítico extremamente relevante para a prática docente. Notamos em sua fala, em diferentes momentos, que há uma noção clara do que seja leitura e sua importância na formação do sujeito. A participante entende que na aula de leitura deve haver a participação do texto-leitor-autor de forma que a aprendizagem envolva criticidade, compreensão, criação, análise e interpretação dos objetos do conhecimento e contexto sociocultural. A professora também se mostra inquieta para os problemas que a escola apresenta na rotina de ensino, questionando e indicando o alinhamento das ações internas para que o ensino-aprendizagem aconteça da melhor forma.

Na mesma direção, a professora D21, acredita que a prática leitora é um processo de construção de sentidos e significações do mundo, o que equivale à presença da interação e das relações dialógicas dos sujeitos leitores e demais interlocutores. As vozes de C15, D21, E24 e A12 centram em melhorias para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na disposição de materiais/recursos didáticos para professores e alunos; melhorias na infraestrutura da escola, sala de professores e sala de planejamento; necessidades de formações continuadas de professores; entre outros pontos. As vozes se mostram propositivas para que os projetos de leitura, o planejamento e a recepção teórico-prática da aula sejam dispostos da melhor maneira para os alunos e que haja resultados significativos.

Na direção oposta do que estamos propondo, as professoras B13 e F28 não possuem um entendimento claro das concepções de leitura, suas vozes, em parte, são genéricas e tangenciadas da abordagem teórica, prenehe de reformulação, complemento e aprofundamento conceitual. Há a presença de algumas restrições no processo, pois ora as participantes focam

somente no texto, ora focam apenas no leitor, concentrando em práticas tradicionais. Além disso, constatamos nas respostas das participantes certa dependência do livro didático, e não houve a apresentação de propostas que levassem a atitudes inovadoras, diferentes das tradicionais trazidas por professores de décadas anteriores, como as mencionadas no decorrer da teoria da pesquisa. Entendemos que para manter a prática atualizada, inovadora e propositiva, o professor precisa ter contato com a formação inicial e continuada para que esteja atento e apto às mudanças na educação. Não conhecer as teorias, conseqüentemente, interfere na prática docente, sendo necessária formação em serviço, para sanar as lacunas da universidade. Além disso, estamos em constantes transformações, rompendo paradigmas em relação ao ensino de épocas distantes.

Em relação ao aluno leitor, costumeiramente, verificamos que os alunos consideram as leituras obrigatórias como maçantes e tediantes, sendo de difícil entendimento, e que, muitas vezes, não possuem uma resposta valorativa para eles. Desse modo, quando o aluno realiza uma leitura complexa e tediante, os níveis de compreensão e interpretação não são atingidos, tendo em vista que a leitura fica na superficialidade do texto, no “tanto faz” e “faz de conta” da leitura, cumprindo a atividade apenas como “passatempo” da aula. Por outro lado, o estímulo, o convite e o prazer na leitura condicionam o leitor para as descobertas e possibilidades. O objetivo dessa prática precisa ser socializado com quem irá construir o conhecimento para que o mesmo entenda que assim como a leitura para estudar é importante, a leitura por prazer também é, e que ambas precisam andar juntas, uma a serviço da outra. Dos problemas mais simples às questões mais complexas a leitura sempre esteve presente e ela sempre se fará presente na vida dos estudantes, em alguns com mais presença e em outros nem tanto, mas sabendo o professor que ela deve ser o foco de atenções e necessidades essenciais para formação do leitor ativo, crítico e proficiente.

A tarefa do professor é muito mais que pedir leituras superficiais, rasas, sem sentidos. Não se trata de leituras de textos antiquados, como nas obras cânones dos currículos escolares que muitas vezes não apresentam sentido para o aluno, que sem efeitos, torna-se um mero “fazer por fazer”, quase que uma obrigação a ser cumprida para receber nota no final do bimestre. Aqui, o texto, a que se pretende aguçar o senso crítico do aluno leitor, não pode ser aquele texto fragmentado do livro didático que supõe ficar no comodismo e na superficialidade de leituras de gêneros do cotidiano. Não se trata de uma abordagem preconceituosa do que seja o emprego desse tipo de leitura, mas para não apropriarmos disso como único e verdadeiro. Em larga escala, o sujeito aprende com o a história, com a realidade, com o social, com aquilo que está aos seus olhos para uma reflexão aprofundada que lhe dá sentido, prazer e alegria. Isto é,

trazer mecanismos discursivos da comunidade local para enfatizar os atores sociais e a riqueza cultural existente é uma importante decisão, pois estimula a formação de um sujeito integrado também à sua realidade. Há de se considerar que um texto pobre/fragmentado proporcionará uma leitura pobre; e que um texto profundo/completo corresponderá na mesma circunstância. A leitura é viva e está em constante movimento com o texto, ambas se assemelham a conhecimentos e espaços de escrita consagradas para o sujeito se situar e mesmo construir, para si e para o outro, o seu percurso de vida.

Percebemos que um item acarreta na consequência do outro, sendo que a ponta desse processo (os alunos) não recebe o produto (a aula) da forma adequada, o que regularmente demonstra o desinteresse, a indisciplina e o mediano retorno de uma turma diante das avaliações. As complexidades apresentadas nas falas das professoras revelam que a educação na(s) escola(s) necessita de uma atenção especial, sobretudo daqueles contrapontos que o professor nota e propõe novos direcionamentos. O caminho é ouvir a voz do professor que conhece melhor que ninguém o chão da sala de aula.

O professor constrói sua prática à medida que ele tem o amparo da instituição e da sociedade, tendo em vista que sozinho e sem incentivo tão pouco conseguirá atingir suas expectativas e as expectativas da escola. Daí a importância do trabalho articulado e reconhecido com a finalidade de construir campos de interação. O que vemos são professores cansados da jornada de trabalho, não por falta de amor e dedicação à profissão, mas devido às condições de trabalho que são limitadas, geralmente por falta de apoio pedagógico, recursos audiovisuais, materiais didáticos e paradidáticos, além das infraestruturas precárias das escolas que denunciam um sistema público de ensino sucateado e desigual. Com isso, o profissional deve cumprir todas as exigências que lhes são postas, aprender a driblar as dificuldades e exercer seu trabalho a partir dos poucos recursos que lhes são oferecidos para garantir o mínimo a seus alunos e os índices da educação no país.

Nesse sentido, cumpre ao componente curricular de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma que permita a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas pela construção de saberes, dentro e fora da escola. É necessário que não somente os professores repensem seus papéis dentro da sociedade, mas, sobretudo, que a escola reflita sobre o seu caminho, sobre suas reais funções, tais como a avaliação, a configuração da aula, entre outros. Trabalhar com diferentes linguagens em uma sociedade tecnológica implica criar situações de autonomia, protagonismo e compartilhamento de conhecimentos. Destarte, se a escola não se adaptar às novas demandas sociais – coisa que ela aparentemente vem fazendo a passos lentos

–, as tendências são: avaliações cada vez mais piores em leitura e, conseqüentemente, aumento da evasão escolar.

Em suma, esperamos ter atingido o objetivo desta pesquisa de trazer à tona as vozes das professoras de leitura do CMTO, escola pública da rede estadual do Tocantins, e suas compreensões sobre o ensino e complexidades que enfrentam, para que possamos refletir sobre os resultados no contexto local. Acreditamos que é questionando uma dada realidade que podemos transformá-la, assim, as reflexões sobre as práticas das professoras configuram numa contribuição e mudança de perspectiva para o ensino e aprendizagem da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Salvador: **Revista da FAERRA**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003 [2011].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BATISTA-SANTOS, D. O. Concepção de leitura e de leitor de monitores do programa de apoio ao discente iniciante na universidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1729-1749, out./dez. 2019.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin – dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 45-69.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, SEM. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1ª a 3ª Série**. Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12598:publicacoes>. Acesso em: 03 de ago. 2020.
- BRASIL, MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 de fev. 2021.
- BRASIL. MEC. **Resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados> Acesso em: 05 de fev. 2021.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. - 9.394/96**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. MEC. **Lei 13.005 de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 17 de fev. 2021.

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

CASTRO, V. S. De que vêm se ocupando os linguistas ultimamente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 22, p. 25-31, jul./dez. 1993.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística aplicada à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 115-126.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: UNB, 1996. p. 69-75.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2010.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (Orgs.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14. n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1. p. 259-286, jan./jun. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020 [1996].

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, A. F. **Palavra:** signo ideológico. Maceió: EDUFAL, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41-48.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola, Brasília.** v. 9, n. 17, p. 381-396. Jul./dez. 2015.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.

GERON, K. M. **Concepções de leitura e ensino:** um estudo diagnóstico com professores do projeto “LER & EDUCAR – OBEDUC”. 2016, 171 f. (Dissertação em Estudos Linguísticos). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó: SC, 2016.

GUIMARÃES, S. P. M. **Construção de Práticas de ensino de Leitura:** com a palavra o professor. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás: Catalão, 2013.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCK, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7 ed. Campinas: Pontes Editores, 2000 [2008].

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 16 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada. In: Seminário de Pesquisa em Linguística Aplicada. 5 ed. **Anais...** Taubaté: Universidade de Taubaté - UNITAU, 2009, p. 1-14.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisas em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Língua & Letras**. Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-141, 2009.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-59.
- MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 87-108.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010b. p. 167-189.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**. São Paulo, v. 7 n. 2. jul./dez., p. 142-165, 2012.
- OHUSHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina (UEL): Londrina, 2013.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- PERRENOUD, P. **Construindo competências desde a escola**. TRAD. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2014.
- PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 46, jul./dez., p. 283-297, 2007.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PPP. CMTO. **Projeto Político Pedagógico**. SEDUC/TO, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 149-168.

RITTER, L. C. B. Prática de leitura e de análise linguística: modo de ensinar e de aprender. In: PERFEITO, A.; RITTER, L. C. B.; KRAEMER, M. A. D. **Gêneros discursivos: possibilidades e reflexões de abordagens pedagógicas em práticas linguageiras**. São Carlos: Pedro & João, 2016, p. 57-92.

SANTOS, M. das G. A. **Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**, 2019. 200 f, Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução do suíço Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: aprender e ensinar com textos. **Revista Veja**, São Paulo, v. 1, n. 1559, p. 31-32, 1997.

SILVA, E. T. Formação de leitores literários: o professor leitor. In. SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura: discussão e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 26-36.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SOUZA, N. N.; et. al. O ensino médio sob auspício da Lei nº 13.415/2017: o estado do Tocantins e a reforma desse nível de ensino. In. SOUZA, N. N.; et. al. (Orgs.). **Políticas e Legislação no Ensino Médio: componentes curriculares em debate**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 20-57.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva: Florianópolis**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

STRIQUER, M. S, D. O livro didático e as concepções e as práticas que constituem o ensino da leitura. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará**, n. 11, p. 156-170, out./dez., 2017.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino: Rio de Janeiro**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TOCANTINS, SEDUC. **Referencial Curricular do Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Tocantins: SEDUC/TO, p. 260-261, 2009.

TOCANTINS, Governo do. **Decreto 6.095, de 15 de maio de 2020** - enfrentamento da pandemia de COVID-19 (novo Coronavírus). Disponível em: <https://diariooficial.to.gov.br/busca/?por=edicao&edicao=5.607> Acesso em 12 fev. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 20, p. 383-386, set./out., 2007.

VIEIRA, S. L. **Educação básica:** política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro. 2009.

VOLOCHINOV, V./BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte.** (sobre poética sociológica). Trad. Para uso didático feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1926/1976.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. Paraná: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

APÊNDICE A - Perguntas de pesquisa do instrumento questionário

PERGUNTAS COM FOCO NO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR

1. Você é professor: () Contrato () Concursado () Voluntário () Outro
2. Qual é a sua formação?
3. Há quanto tempo atua na docência?
4. Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?
5. Qual é a modalidade de ensino? () Regular () Tempo Integral
6. Quais são as suas séries? () 1º ano () 2º ano () 3º ano
7. Como você avalia sua escola? () Excelente () Ótimo () Bom () Regular

PERGUNTAS COM FOCO EM CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS PARTICIPANTES

1. O que é leitura para você e onde ela acontece?
2. Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento? Qual é o tipo de material que você usa como apoio para trabalhar a leitura com seus alunos?

PERGUNTAS COM FOCO NOS ENREDAMENTOS DE LEITURA E SUAS VOZES NO PROCESSO DE ENSINO

1. Você tem algum ponto negativo para citar de sua escola? Se sim, cite qual(is)?
2. Que tipo de material didático ou de apoio você usa para ministrar suas aulas?
3. Sua escola dispõe de material suficiente para trabalhar a leitura em sala de aula? Se sim, qual(is)? Se não, descreva os recursos que você utiliza?
4. Você trabalha com projetos de leitura? Se sim, de que forma?
5. Como a leitura é trabalhada em suas aulas?
6. O planejamento das aulas de leitura é feito em conjunto com outros/as professores ou sozinho (a)?
7. Você enfrenta alguma dificuldade em suas atividades de ensino?
8. Para você, o que poderia ser feito para melhorar o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere ao processo de leitura?
9. Como você vê as dificuldades dos alunos com a leitura?
10. Seus alunos gostam de ler? Eles leem além daquilo que você sugere em sala de aula? (Não. Por quê?) - (Sim. Por quê?)
11. Quais documentos você segue para elaborar o planejamento de suas atividades?
12. Você tem acesso a cursos de formação continuada de leitura oferecidos pela SEDUC? Ou, a instituição nunca ofereceu?

APÊNDICE B - Respostas das perguntas do questionário de pesquisa

PERGUNTAS COM FOCO EM CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS PARTICIPANTES

Participantes	Pergunta: O que é leitura para você e onde ela acontece?
Professora A12	A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas. Acontece em sala de aula e em casa.
Professora B13	A leitura é essencial para mim. Acontece todo tempo, toda a minha prática cotidiana envolve leitura.
Professora C15	A leitura é uma importância vital para processo na formação do leitor crítico, e que contribui para o desenvolvimento de termos leitores capazes de compreender, interpretar, sem deixar de mencionar a contribuição da leitura para seu conhecimento de mundo, isto é, a sua bagagem sócio cultural. A leitura acontece em todo lugar, a todo momento, a qualquer hora e dia, a leitura não se atribui como algo fixo, ela simplesmente acontece.
Professora D21	Leitura é algo libertador, e muito além de decodificar símbolos, pois ler é viajar no mundo da imaginação. Acredito que a leitura acontece o tempo todo no nosso dia a dia.
Professora E24	É mais do que decodificar códigos, é extrair significados de contextos diversos, perpassa os muros da escola. Ela acontece desde o seio familiar, contexto social em que o indivíduo está inserido, no ambiente escolar, na vida.
Professora F28	É um estado de espírito! Acontece em um canto reservado da casa, mas às vezes no decorrer de uma viagem no ônibus, no carro, em uma praia...

Participantes	Pergunta: Por que é importante o ato de ler na sua formação e desenvolvimento?
Professora A12	A leitura é importante porque é o caminho necessário para entender o mundo, sem deixar de respeitar as diferenças culturais, sociais e políticas do indivíduo.
Professora B13	É por meio da leitura que tenho acesso ao conhecimento, novas informações e interação social.
Professora C15	A concretização da formação de leitores exige um processo educativo ações que estimulem o pensamento, a criticidade, a criação, a análise, a compreensão e interpretação, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, para o processo de ensino/aprendizagem e para formação de um leitor crítico.
Professora D21	Porque a leitura é a base de tudo. E o dialogismo só acontece mediante a leitura.
Professora E24	Porque através da leitura adquire-se mundividência, autoestima cognitiva, boa performance na escrita, etc.
Professora F28	Porque ajuda e orienta na forma de trabalhar com os estudantes.

PERGUNTAS COM FOCO NOS ENREDAMENTOS DE LEITURA E SUAS VOZES NO PROCESSO DE ENSINO

Participantes	Pergunta: Você tem algum ponto negativo para citar de sua escola? Se sim, cite qual(is)?
Professora A12	Não
Professora B13	Não
Professora C15	Falta de materiais e Recursos
Professora D21	Não
Professora E24	Sim. O espaço físico da sala dos professores e da sala de planejamento poderia ser mais arejado e confortável.
Professora F28	Rotatividade de docentes.

Participantes	Pergunta: Que tipo de material didático ou de apoio você usa para ministrar suas aulas?
Professora A12	Textos variados xerox, livro didático e paradidáticos
Professora B13	Obras literárias.
Professora C15	Músicas, teatro, biblioteca, objetos, recortes etc.
Professora D21	Utilizo vários textos, livros(obras). Além disso, trabalho um momento dialógico, no qual acontece discussão sobre o texto, e não só texto. Mas, os estudantes refletem e discutem muito além do que está no texto. E com o posicionamento de cada um, vamos tendo um momento dialógico.
Professora E24	Obras literárias obrigatórias para cada bimestre letivo, livro didático, material enviado pela secretaria de educação - nivelamento, artigos, notícias, etc.
Professora F28	Livro didático e literário; revistas; jornais; blogs.

Participantes	Pergunta: Sua escola dispõe de material suficiente para trabalhar a leitura em sala de aula? Se sim, qual(is)? Se não, descreva os recursos que você utiliza?
Professora A12	Muitas vezes utiliza-se xérox
Professora B13	Não possui material suficiente.
Professora C15	Não. A Escola tem somente a biblioteca como apoio.
Professora D21	Tem livros na biblioteca e livro didático. Mas, não são suficientes.
Professora E24	Não é 100%, mas de acordo com o planejamento do professor, há a sala de impressão disponível para este fim. Os materiais variam, desde o material disponível na biblioteca, livro didático e o que o professor seleciona para impressão.
Professora F28	Existe apenas livro literário.

Participantes	Pergunta: Você trabalha com projetos de leitura? Se sim, de que forma?
Professora A12	Projeto biblioteca
Professora B13	Apenas o previsto no currículo básico como leitura obrigatória.
Professora C15	Sim, através de Café Poéticos e Saraus.
Professora D21	Sim! Trabalho um momento dialógico, no qual acontecem leituras e discussões sobre o texto, e não só texto. Mas, os estudantes refletem e

	discutem muito além do que está no texto. E com o posicionamento de cada um, vamos tendo um momento dialógico.
Professora E24	Sim, rodada de notícias diárias sobre diversas temáticas, nivelamento (poemas, crônicas, reportagem, textos diversos), obras literárias.
Professora F28	Sim. Com reforço através do Nivelamento.

Participantes	Pergunta: Como a leitura é trabalhada em suas aulas?
Professora A12	Leitura colaborativa, roda de leitura e sarau
Professora B13	Debates e seminários.
Professora C15	Leituras em voz alta, leitura através de recortes de textos, leituras através de letras de músicas e poemas. Começamos com momento de pré-leitura (ler o título e tentar deduzir do que aquele texto vai discorrer), momento de leitura (a leitura do texto na íntegra, aqui divido partes do texto e distribuo para os alunos, assim promovo uma leitura dinâmica) e momento de pós leitura (aqui analisamos, compreendemos, interpretamos e questionamos o texto lido).
Professora D21	Com discussões tanto do texto quanto da leitura do mundo dos estudantes.
Professora E24	De forma dinâmica, a cada aula 3 a 4 estudantes ficam responsáveis por falarem sobre uma notícia do dia (política, saúde, economia, tecnologia...), o objetivo é criar experiências que desenvolvam a argumentação. Concomitante a este trabalho semanal, acontece a leitura da obra literária bimestral.
Professora F28	Em todo tempo: na explicação de conteúdos, nas apresentações literárias...

Participantes	Pergunta: O planejamento das aulas de leitura é feito em conjunto com outros/as professores ou sozinho (a)?
Professora A12	Em conjunto
Professora B13	Em conjunto.
Professora C15	Sozinho
Professora D21	Faço sozinha!
Professora E24	Boa parte em conjunto porque o trabalho é alinhado - alinhamento de conteúdos e ações.
Professora F28	Normalmente em conjunto com os professores da área de linguagem.

Participantes	Pergunta: Você enfrenta alguma dificuldade em suas atividades de ensino?
Professora A12	Sim, dificuldades na leitura e escrita
Professora B13	Sim, principalmente quando a atividade exige uma leitura mais demorada e que demanda um processo maior para compreensão.
Professora C15	Sim. Preciso de apoio e recursos da escola. Isso impede de realizarmos um trabalho com mais eficácia.
Professora D21	Sim! Acredito que umas das maiores dificuldades é a falta de interesse por parte de alguns alunos.
Professora E24	Várias. Na docência exige-se um pensar constante sobre a prática, buscando estratégias para melhorar a didática, despertar o interesse dos estudantes. Um pesquisador constante!

Professora F28	Algumas vezes sim. A falta de aparelho digital no Colégio e da internet, para complementar conteúdos em sala de aula, são algumas das dificuldades.
----------------	---

Participantes	Pergunta: Para você, o que poderia ser feito para melhorar a qualidade de ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere ao processo de leitura?
Professora A12	Alfabetização e letramento e que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade
Professora B13	Material didático adequado, formação continuada efetiva e de boa qualidade.
Professora C15	Ter projetos que estimulem a leitura, mostrar à comunidade escolar que leitura não é simplesmente um texto escrito em um papel, que leitura ela é prazerosa e não como algo obrigatório.
Professora D21	Acredito que o melhor a ser feito para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa e principalmente da leitura. É investimento na formação de professores no campo do estudo acerca da leitura. E além disso, políticas públicas no incentivo à leitura por parte dos estudantes.
Professora E24	Inicialmente, fortalecer a qualidade na fase da alfabetização. Depois vem inovação no currículo que inclui material de qualidade e formação adequada de professores.
Professora F28	Penso que algumas coisas... Mas a princípio seria o governo investir melhor no ensino básico e os pais terem consciência que o papel de incentivo à leitura não é apenas da escola, mas da família também.

Participantes	Pergunta: Como você vê as dificuldades dos alunos com a leitura?
Professora A12	Dislexias, desinteresse, desatenção. Promover campanhas de leituras.
Professora B13	A leitura da obra sugerida nem sempre acontece de forma efetiva. A inclusão de obras literárias para discussão com as demais áreas além da área de linguagens.
Professora C15	Vejo a falta de estímulo para leitura nos alunos. Trabalhar a leitura e literatura de forma didática e dinâmica em sala de aula, na qual desperte o interesse dos alunos.
Professora D21	Percebo que os estudantes usam muito o que está no texto. Nesse sentido, apenas tiram informações que estão no texto. Mas, com as aulas de leitura, em que fazemos um momento dialógico. Percebo que esse está sendo uma boa didática para solucionar esse problema.
Professora E24	As dificuldades são diversas e complexas, vão desde problemas cognitivos específicos à falta de interesse. O que pode ser feito inicialmente é um mapeamento juntamente com o setor de orientação educacional para diferenciar cada caso e partir para as estratégias necessárias dentro de cada realidade. A exemplo, material adaptado no caso de quem necessita e incentivo à prática da leitura no geral.
Professora F28	Alguns já chegam com uma "deficiência" não sanada no ensino infantil. A escola pública (governo) deveria ser mais cuidadosa com a alfabetização.

Participantes	Pergunta: Seus alunos gostam de ler? Eles leem além daquilo que você sugere em sala de aula? (Não. Por quê?) - (Sim. Por quê?)
----------------------	---

Professora A12	Sim, os livros paradidáticos.
Professora B13	Sempre estão lendo, leem <i>best sellers</i> na maioria das vezes. Mas se mostram resistentes à leitura de clássicos da literatura brasileira.
Professora C15	Não. A resposta é geral, acham a leitura chata, me refiro aqui a principal leitura que são as obras literárias, sempre justificam que a linguagem é de difícil compreensão e que não gostam deste tipo de leitura.
Professora D21	A maioria não lê. Geralmente leem o que se pede, às vezes nem isso.
Professora E24	Boa parte sim. Eles gostam mais de leituras não obrigatórias. Há reclamações em relação às obras literárias indicadas/obrigatórias, reclamam sobre vocabulário, extensão da obra, etc.
Professora F28	Nem todos gostam de ler. Muitos dizem que ficam com sono e não entendem a mensagem. Outros gostam porque desde pequeno foi incentivado/a à leitura em casa. Sentem prazer em ler e entender a mensagem escrita nos textos.

Participantes	Pergunta: Quais documentos você segue para elaborar o planejamento de suas atividades?
Professora A12	Grade curricular SEDUC
Professora B13	O Referencial Curricular do Ensino Médio
Professora C15	A proposta da SEDUC, BNCC, e o que a escola repassa à coordenação de área.
Professora D21	BNCC e Guia de aprendizagem - SEDUC
Professora E24	Primeiramente o referencial curricular da SEDUC- TO, BNCC e outros.
Professora F28	O Guia de Aprendizagem enviado pela SEDUC/TO e BNCC.

Participantes	Pergunta: Você tem acesso a cursos de formação inicial e continuada de leitura oferecidos pela SEDUC? Ou, a instituição nunca ofereceu?
Professora A12	Não
Professora B13	Não foi oferecido.
Professora C15	Não.
Professora D21	Em um ano de trabalho. Não participei de nenhuma sobre leitura.
Professora E24	Geralmente os cursos abrangem a prática do ensino de Língua Portuguesa como um todo.
Professora F25	Hoje não tenho acesso, mas um tempo atrás, entre os anos de 2007 a 2009, em parceria com a CESGRANRIO, foi oferecido um curso de formação continuada que se transformou em uma especialização em leitura e escrita.

ANEXO A - Autorização para realizar pesquisa do CMTO

Ofício. 01/2020/DIR/CPM

Palmas, 17 de Junho de 2020

Ao Conselho de Ética da UFT

Assunto: Autorização para realização de Pesquisa

Eu, Rafael Silva Crespo, diretor do Colégio Militar, Unidade II, Palmas, estado do Tocantins, RG nº 051311-1, CPF nº 008.867.791-54, AUTORIZO, o professor de linguagens Ricardo Ferreira de Sousa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Porto Nacional, matrícula 2019235424, a realizar uma pesquisa de mestrado com o tema: ESTUDO DE CASO EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA VOZ DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, com os seguintes procedimentos metodológicos: estudo de caso, observação e entrevista semiestruturada com aplicação de questionário, o grupo que irá participar da pesquisa serão professores de Língua Portuguesa desta unidade de ensino, cujo objetivo principal será refletir sobre a prática do ensino de leitura no contexto escolar, buscando analisar os dizeres acerca do trabalho docente e suas especificidades.

O pesquisador acima qualificado compromete:

- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e do Código Civil, artigo 20.



Atenciosamente,



Rafael Silva Crespo

Rafael Silva Crespo-MAJ QOPM
Diretor - Port. nº 403/2019
CPM-Colégio da Polícia Militar
Matrícula 72139

Diretor do Colégio Militar de Palmas – Unidade II

ANEXO B - Autorização de pesquisa da SEDUC-TO

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE
E ESPORTES

TOCANTINS
GOVERNO DO ESTADO



Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910
Tel: +55 63 3218 1400|1419
www.seduc.to.gov.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, Robson Vila Nova Lopes, Secretário Executivo da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, RG nº 636.938, CPF nº 002.392.761-59, AUTORIZO, o professor de Língua Portuguesa **Ricardo Ferreira de Sousa**, matrícula 2019235424, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) campus de Porto Nacional, a realizar pesquisa de mestrado com o tema: **ESTUDO DE CASO EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA VOZ DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**, junto a esta Secretaria, no Colégio Militar de Palmas, Unidade II, com os seguintes procedimentos metodológicos: estudo de caso, observação e entrevista semiestruturada, com aplicação de questionário. O objetivo principal da pesquisa é refletir sobre a prática do ensino de leitura no contexto escolar, buscando analisar os dizeres acerca do trabalho docente e suas especificidades. O grupo que irá participar da pesquisa serão professores de Língua Portuguesa daquela unidade de ensino.

O pesquisador acima qualificado compromete:

- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos;
- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos;
- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não serão utilizadas as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e do Código Civil, artigo 20.

Palmas, 9 de julho de 2020.

ROBSON VILA NOVA LOPES

Secretário Executivo da Educação, Juventude e Esportes

Robson Vila Nova Lopes
Secretário Executivo
ATO Nº 240 - NM

ANEXO C - Autorização de pesquisa com seres humanos do Comitê de Ética em Pesquisa

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DE CASO EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NA VOZ DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador: RICARDO FERREIRA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 32230820.8.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.602.914

Apresentação do Projeto:

Nas últimas décadas, alguns pesquisadores vêm demonstrando certa preocupação com ensino-aprendizagem de leitura no ambiente escolar, revelando que escolas pouco formam leitores proficientes e críticos e de que o trabalho com a leitura não está sendo adequado ou não atende os pressupostos definido pelos documentos especializados, desconsiderando muitas vezes os fatores norte para o professor exercer sua prática e alcançar as metas esperadas pelas organizações superiores de educação. A partir deste pressuposto, procuramos por meio desta pesquisa dar voz aos professores de língua materna sobre sua prática no contexto escolar, especificamente aos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual do município de Palmas, estado do Tocantins.

Na apresentação do projeto, tem-se uma descrição da proposta do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVOS

Esta pesquisa pretende refletir sobre a voz do professor de Língua Portuguesa, voltando para a compreensão das práticas de leitura, cujo processo se remete numa concepção interativa entre a escola e o docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos Riscos , foi realizada adequadamente: no PB - Informações básicas do projeto,

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.602.914

Projeto completo e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto representa uma contribuição para refletir sobre a voz do professor de Língua Portuguesa, voltando para a compreensão das práticas de leitura, cujo processo se remete numa concepção interativa entre a escola e o docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados em conformidade com o exigido.

Recomendações:

TCLE

Falta descrever o tipo de indenização à que terá direito o participante da pesquisa, no caso de sofrer algum dano comprovadamente decorrente da mesma.

Falta inserir uma breve explicação do que é o CEP - UFT.

Falta inserir que em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Tocantins (CEP/UFT) e anexar endereço, telefone, e-mail e horário de atendimento do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve apresentar um relatório final ao CEP, sobre a pesquisa realizada.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1525661.pdf	11/03/2021 18:51:45		Aceito
Outros	TermoVoz.docx	11/03/2021 18:48:17	RICARDO FERREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	11/03/2021 18:45:52	RICARDO FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	11/03/2021 18:29:22	RICARDO FERREIRA DE	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.602.914

Cronograma	Cronograma.docx	11/03/2021 18:29:01	RICARDO FERREIRA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	06/01/2021 14:48:01	RICARDO FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutSecr.pdf	10/07/2020 18:45:52	RICARDO FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutDir.pdf	10/07/2020 18:43:48	RICARDO FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	Custeio.docx	10/07/2020 18:30:45	RICARDO FERREIRA DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AP.docx	29/04/2020 15:43:55	RICARDO FERREIRA DE	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	29/04/2020 15:02:50	RICARDO FERREIRA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 20 de Março de 2021

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3232-8023 **E-mail:** cep_uf@uft.edu.br

ANEXO D - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Estudo de caso em educação: reflexões acerca das práticas de leitura na voz do professor de Língua Portuguesa*”. Meu nome é Ricardo Ferreira de Sousa, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Letras e Linguística. Após os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Caso você não queira participar da pesquisa, esclareço que você não será penalizado(a) de nenhuma forma. Caso você aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa serão esclarecidas pelo pesquisador responsável, pessoalmente, via e-mail ricardof@uft.edu.br e, inclusive, sob a forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (63) 985139557. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins, pelo telefone (63) 3229-4023 ou e-mail: cep_uft@uft.edu.br.

1. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1.1. *Título:* Estudo de caso em educação: reflexões acerca das práticas de leitura na voz do professor de Língua Portuguesa.

Justificativa: esta pesquisa tem sua relevância por procurar se unir a vários outros trabalhos que buscam representar a voz do(a) professor(a) em uma compreensão das práticas de leitura e dos processos interativos entre a escola e o docente. Assim, propõe-se a descrever e a analisar as vozes dos professores de Língua Portuguesa nas práticas que acontecem na escola. A justificativa desta investigação está na articulação do diálogo com o(a) professor(a) de língua materna sobre os procedimentos da leitura e no apoio da escola para o exercício do profissional em sala de aula. Dessa forma, refletir sobre a prática de leitura na escola e as especificidades do(a) professor(a) no contexto escolar é de suma importância para elencarmos possíveis pontos e contrapontos da formação do professor.

Quanto à contribuição, trata-se de uma tentativa de esclarecer e apresentar aos professores que há outros caminhos a serem trilhados além dos modelos tradicionais, que fragmentam e estabilizam a língua. Este estudo se propõe a ter sempre uma postura educadora reflexiva e engajada frente aos seus desafios.

Objetivos: os objetivos da pesquisa são - Geral: refletir sobre a voz do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, evidenciando a compreensão das práticas de leitura cujo processo se remete numa concepção interativa entre a escola e o docente. - Específicos: Apresentar conceitos e concepções de leitura e de ensino de língua materna na/para formação do(a) leitor(a) proficiente; refletir sobre o trabalho com a leitura e de que forma tal prática subjaz no ambiente escolar; identificar a autonomia do(a) professor(a) no desempenho da leitura, demonstrando a importância do trabalho

articulado com a escola, além de descrever e analisar possíveis reincidências por meio dos dados coletados dos participantes da pesquisa-campo.

1.2. Para a geração dos dados serão utilizados os seguintes instrumentos: Questionário; Diário de Campo; Gravador de Voz; Entrevista Semiestruturada; Análise Documental.

Questionário

O questionário busca gerar informações objetivas e outras discursivas. É uma abordagem simples, permitindo ao participante pensar sem tempo pré-determinado para responder às questões. Assim que a pesquisa for iniciada na escola, os(as) professores(as) serão informados(as) sobre como a pesquisa será procedida, em que aspectos de suas disciplinas a pesquisa irá se aprofundar. Depois desses esclarecimentos, todas(os) serão convidadas(os) a participar e decidirão de forma voluntária. A quem aceitar, será entregue o questionário, para esclarecer o seu perfil formativo e profissional, bem como seu entendimento sobre os temas centrais da pesquisa. O questionário é mesclado por questões abertas (discursivas) e por questões fechadas (objetivas). Cada professor(a) terá explicações particularizadas a respeito do questionário.

Diário de campo

O caderno de campo permitirá o registro mais preciso e delimitado por parte do pesquisador, uma vez que possibilitará uma melhor compreensão das informações dos(as) participantes. O diário de campo será usado para facilitar no momento de transcrição dos dados coletados.

Gravador de voz

O gravador de voz servirá para coletar e armazenar as informações da entrevista. Esse procedimento será essencial para a geração dos dados. Considerando que as entrevistas serão gravadas, os(as) professores(as) serão informados(as) sobre este instrumento e receberá um Termo de Autorização de Gravação de Voz a ser assinado pelo participante em duas vias, sendo que uma delas é do participante e a outra do pesquisador responsável, concedendo direito ao pesquisador para realizar a gravação.

Entrevista Semiestruturada

Para os interesses desta pesquisa, a utilização da entrevista semiestruturada tem o propósito de atender a questões mais complexas que não teriam o mesmo tratamento se fossem trazidas no questionário. Sendo assim, a entrevista será realizada em horário previamente agendado e será realizada conforme a disponibilidade do participante, com duração de tempo estimado em média de 50 minutos, a realizar-se dentro das dependências da escola (sala dos professores, biblioteca e/ou auditório). Cada entrevista realizada será gravada em arquivo de áudio e transcrita para compor o *corpus* da pesquisa.

Cada professor(a) participante receberá uma cópia de sua entrevista gravada, bem como uma cópia da transcrição de sua entrevista ao pesquisador.

1.3. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os(as) participantes. Pode-se citar a possibilidade de os participantes sentirem desconforto, constrangimento, exposição, inibição, medo, vergonha, receio de revelar informações, retaliação, sentimento de invasão de privacidade, recordações negativas e estigmatização ao responderem o questionário, uma vez que se trata de um instrumento que revela informações de cunho descritivo acerca das dimensões do sujeito. No entanto, enfatiza-se que os riscos são mínimos porque só participarão da pesquisa os(as) professores(as) voluntários(as), e não há critério de exclusão.

Para evitar a possibilidade de constrangimento ou desconforto, os(as) participantes receberão esclarecimentos prévios sobre a pesquisa por meio da leitura deste documento. Além disso, todo(a) participante terá seu nome verdadeiro mantido em sigilo, no seu lugar será usado um pseudônimo. Para que os resultados não sejam desfavoráveis aos(as) participantes, todos os resultados só serão divulgados depois de serem apresentados aos(as) participantes. A desistência em participar também fica a critério de cada participante, sem que haja punição para quem desistir.

Quanto aos benefícios, a pesquisa procura contribuir no processo de reflexão dos/das professores(as) a respeito de suas práticas e do papel que sua disciplina desempenha na escola e que, por isso, estejam sempre dispostos(as) à ressignificação de sua conduta. Os benefícios em si serão de caráter público, uma vez que trataremos de conceitos e concepções voltadas para práticas de sala de aula, envolvendo a formação de professores e visando o diálogo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Outro benefício da pesquisa é a possibilidade de propor aos participantes pensar a mudança de paradigma na educação, nos estudos da leitura, com uma postura contextualizada, engajada e ética.

1.4. Todo(a) participante que tiver qualquer despesa com a pesquisa terá seu prejuízo ressarcido pelo pesquisador responsável.

1.5. Todo(a) participante terá o seu nome mantido em sigilo, por uso de um pseudônimo.

1.6. A participação na pesquisa é voluntária para qualquer professor(a) que atue na escola, sem critérios impeditivos para a participação ou para a desistência, sem punições a quem desistir.

1.7. Todo(a) participante poderá se recusar a responder aos questionamentos da pesquisa, sem que isso cause qualquer dano acerca de sua participação.

1.8. O(a) participante que se sentir prejudicado pela pesquisa poderá procurar indenização.

1.9. Os instrumentos e dados da pesquisa ficarão em poder do pesquisador para a publicação da Dissertação de Mestrado, bem como para a produção de artigos científicos, por um período de dois anos após a defesa da dissertação. Garantimos que após o término desta pesquisa, o participante terá acesso a divulgação pública dos resultados por meio do Repositório Institucional da Universidade Federal do Tocantins (sítio: www.repositorio.uft.edu.br).

2.0. A pesquisa terá início somente após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Tocantins.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, telefone para contato _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “*Estudo de caso em educação: reflexões acerca das práticas de leitura na voz do professor de língua portuguesa*”, desenvolvida pelo pesquisador responsável, Ricardo Ferreira de Sousa, sob a orientação da Professora Doutora Neila Nunes de Sousa. Informo ter mais de dezoito anos de idade e destaco minha participação na pesquisa de forma voluntária. Afirmando que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Ricardo Ferreira de Sousa, acerca dos métodos e procedimentos da pesquisa, assim como dos possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Reconheço que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Fui também informado(a) de que os resultados desta pesquisa serão publicados em Dissertação de Mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins. Também, que os resultados poderão ser publicados em artigos científicos, após a defesa da Dissertação de Mestrado. Declaro que concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Sendo verdade, firmo o presente.

Palmas, ____ de _____ de 2021.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável