

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Sandrina Wandel Rei de Moraes

A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E AS ATIVIDADES
DE LEITURA REGISTRADAS EM CADERNOS ESCOLARES

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender
vai ler nas folhas do chão
se é outono ou verão;
nas ondas soltas do mar
se é hora de navegar;
[...]
vai ler nas nuvens no céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos tem segredos
difíceis de decifrar.

Aula de Leitura, Ricardo Azevedo

VITÓRIA/ES
2016



SANDRINA WANDEL REI DE MORAES

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO
COM OS PROFESSORES E AS ATIVIDADES DE LEITURA REGISTRADAS EM
CADERNOS ESCOLARES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, linha Educação e Linguagens, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Moraes, Sandrina Wandel Rei de, 1977-

M827I A leitura nos anos finais do ensino fundamental : um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares / Sandrina Wandel Rei de Moraes. – 2016.

259 f. : il.

Orientador: Maria Amélia Dalvi Salgueiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975. 2. Ensino fundamental – Pinheiros (ES). 3. Leitura. 4. Leitura – Prática. 5. Linguagem. I. Salgueiro, Maria Amélia Dalvi, 1983-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

SANDRINA WANDEL REI DE MORAES

A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DIÁLOGO COM OS PROFESSORES E AS ATIVIDADES DE LEITURA REGISTRADAS EM CADERNOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Dilza Côco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo que nos permite dizer ao outro o quanto ele é importante, que passar momentos ao seu lado faz a vida ter sentido. Bartolomeu Campos de Queirós dizia que *toda palavra é composta*. Assim, também, esta pesquisa é composta pelas vozes, diálogos, incentivos e parcerias das pessoas com as quais compartilhei as ideias e os percursos deste trabalho. A todas (os) vocês, meu abraço fraterno.

A Deus, Pai fiel e misericordioso, pelo dom da vida e por me segurar em seus braços todos os momentos de minha vida.

À minha querida orientadora Maria Amélia Dalvi, a quem agradeço imensamente pelo acolhimento carinhoso, pela orientação segura e leituras pontuadas; por, diante das minhas dúvidas, inquietações e falhas, ouvir-me com compreensão, auxiliando-me a encontrar as respostas de meus questionamentos; por me dar a oportunidade de participar no grupo de pesquisa Literatura e Educação e, em especial, por me mostrar o real significado da palavra professora. Maria Amélia, obrigada pela confiança e por ser um exemplo vibrante de dedicação à causa educacional. Sou grata pela valiosa contribuição que prestou a esta trajetória: do incentivo e zelo demonstrado pela pesquisa. Graças à sua orientação, aprendi a admirar aquele que revolucionou os estudos da Linguagem: Mikhail Bakhtin. A você minha eterna gratidão!

À equipe de Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vânia Carvalho de Araújo, Carlos Eduardo Ferraço, Eliza Bartolozzi Ferreira, Cesar Pereira Cola, Geide Rosa Coelho e Janete Magalhães Carvalho pelos saberes compartilhados nas aulas e por contribuírem, de forma dialógica, para um novo olhar frente à educação. Em especial, reitero este agradecimento, às professoras doutoras Maria Amélia Dalvi, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz pelas contribuições à minha qualificação, auxiliando na construção desta pesquisa.

À professora Dilza Côco pela presença e pelas contribuições na banca de defesa desta dissertação.

Às professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz que gentilmente aceitaram compor a banca.

À minhas irmãs Sandra e Rosilene, sobrinhos Matheus, Izabella, Lukas e Beatriz, cunhados Josail, Sivaldo e cunhada Núbia pelo incentivo e amor incondicional. Amo cada pedacinho de vocês!

À minha mãe Luzia pelo exemplo de amor, força e perseverança diante dos tropeços da vida! Amo você, mãe, com todas as forças do meu coração.

Ao meu amado Gilson Teixeira, por seu amor e companheirismo. Que soube ser paciente e compreensivo nestes dois anos de pesquisa, que exigiram de mim (ou seria de nós?) alguns períodos de “clausura”. Obrigada, meu amor, por todas as vezes que entendeu que eu não podia sair aos fins de semana com você; por todas as vezes que disse: “Ufes, devolva minha namorada!”; pelas palavras de incentivo que me deu. Por esses e outros motivos que eu te escolhi como companheiro pra vida toda.

À *amigairmã* Elizete Ferreira dos Santos por tudo que celebramos e partilhamos nesses anos de parceria. Este trabalho também é fruto de nossa amizade. Obrigada por me inserir de forma tão carinhosa em sua vida, concedendo-me a alegria de partilhar de suas histórias, lutas e vitórias. Com carinho e respeito você participa lindamente do meu processo de formação.

Às queridas amigas Iracélia Teixeira, Aliele Mendes, Wiviane Fávaro e Wanésia Fávaro pela presença incentivadora, lágrimas, cafés, sorrisos e alegrias nesta trajetória de estudos.

Aos amigos e parceiros do grupo de pesquisa Literatura e Educação pela cumplicidade nas trocas e experiências e por compartilharem comigo a alegria deste estudo. Às minhas companheiras do mestrado Lorena e Mariana pela presença generosa, incentivadora, instigante, em especial à amiga Mariana, pelas longas conversas ao telefone. Amigos, foi uma honra construir este trabalho ao lado de vocês.

Aos colegas do Mestrado da turma 28 pelos momentos compartilhados e a cumplicidade com que fomos percorrendo esse caminho.

À professora Maria Alayde Âlcântara Salim, companheira e incentivadora, com quem dividi angústias e inseguranças no processo de seleção do mestrado.

À amiga, Marisa Nascimento Carvalho Ziviani, pelas conversas, angústias e saberes compartilhados durante as longas viagens de Pinheiros à Universidade. Obrigada, companheira, sem a sua ajuda eu não teria conseguido terminar essa caminhada.

Às amigas Dusse Mota e Pietra Ziviane Covre que me acolheram com tanto carinho em seus lares.

À Prefeitura Municipal de Pinheiros pela licença concedida e à Secretaria de Educação de Pinheiros por me proporcionar condições para cursar o mestrado.

Aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino fundamental do município de Pinheiros/ES pela confiança e disponibilidade em contribuir com este trabalho.

Aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental por cederem seus cadernos para a realização desta pesquisa.

Às Escolas Governador Carlos Lindenberg, Juracy Cardoso Viana, Dr. Emir de Macedo Gomes e Antônio Brunelli e seus funcionários pela acolhida fraterna e pela colaboração com a pesquisa.

Aos amigos e colegas de trabalho Roberto, Disney, Luzia, Glória, Renata, Almir, Janailda, Eliane, Marinete, Jucélia, Tereza, Irani, Deise, Eliene, Neném, Maíra, Richardson, Toninho, Fabiana e Érica pela força, companheirismo e alegria compartilhada neste percurso.

Aos motoristas da Prefeitura Municipal de Pinheiros Vanilton, Welton, Tata, Guiô e Binho pelas caronas, brincadeiras e por tornarem o percurso Pinheiros x Vitória menos cansativo.

Ao professor Adelson Silva pela tradução do resumo para a Língua Inglesa.

Aos funcionários do PPGE pelos sorrisos trocados, apoio e parceria no decorrer desse curso.

Aos amigos Thiago Palombo e Pedro Leonan pelo apoio e organização das normas técnicas e arte gráfica desta dissertação.

A Leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao lermos o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

Esta dissertação integra um conjunto de estudos da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, particularmente está associado ao grupo de pesquisa “Literatura e Educação”. Com base nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin (2006; 2011), a pesquisa teve como objetivo central investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores atinentes à leitura. Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo de caso de caráter qualitativo, com pesquisa de campo realizada em quatro escolas públicas da rede municipal de ensino de Pinheiros (ES). Como procedimentos e instrumentos de produção de dados, utilizamos aplicação e tabulamento de questionários, grupo focal composto por onze professores de Língua Portuguesa atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental da rede com registros em áudio e escritos e tratamento documental de atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para as análises, foram utilizadas as noções conceituais de “práticas e representações”, de Roger Chartier (1991), “exotopia” de Bakhtin (2006; 2011) e as contribuições de Geraldi (1997; 1998; 2013; 2014). A investigação buscou compreender como as concepções de linguagem e leitura dos professores se presentificam nas práticas de leitura propostas aos alunos dos anos finais. Os resultados da pesquisa nos permitiram conhecer as experiências leitoras dos professores, bem como suas representações em relação à leitura dentro e fora da escola. Constatamos que a maioria das estratégias mediadoras de leitura dos professores é ancorada em concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação e que são raras as práticas de leitura em que o texto é oferecido ao aluno numa visão de leitura como interação para produção de sentidos.

Palavras-chave: Linguagem. Leitura. Ensino Fundamental – Pinheiros (ES). Leitura – Prática. Bakhtin, M. M. (Mikhailovitch), 1895 – 1975.

ABSTRACT

This dissertation integrates a set of line of research studies Education and Languages of the Post-Graduate Program of the Federal University of Espírito Santo, particularly it is associated with the research group "Literature and Education". Based on theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin (2006; 2011), the research had as its main objective to investigate language and reading concepts in connection with practices of relating teachers to reading. Methodologically, it was developed a qualitative case study, with field research conducted in four public schools in Pinheiros town (Espírito Santo State). As procedures and data collection tools, it was used application and tabulation questionnaires, focus group composed by eleven Portuguese teachers working in the final years of elementary school with records audio and written and documentary treatment of reading activities recorded in the students' notebooks of the final years of elementary school. For the analysis, the conceptual notions of "practices and representations" were used, Roger Chartier (1991), "exotopy" and "event", Bakhtin, and the contributions of Geraldi (1997; 1998; 2013; 2014). The study aimed to understand how the concepts of language and reading of the teachers present themselves in reading practices proposed to the students of final years. The survey results have allowed us to know the readers experiences of teachers as well as its representations in relation to reading inside and outside the school. It was noticed that most of the reading mediators strategies of teachers is rooted in concepts of language as an expression of thought and communication tool and are rare reading practices where text is offered to students in reading vision as interaction for production senses.

Keywords: Language. Reading. Reading Practices. Elementary school - Pinheiros (ES). Mikhail Bakhtin.

LISTA DE SIGLAS

CEUNES – Centro Educacional do Norte do Espírito Santo

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EPG – Escola de Primeiro Grau

EPSG – Escola de Primeiro e Segundo Grau

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Programa de Educação básica do Mobral

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fotografias de paisagens do município de Pinheiros – ES.....	86
Imagem 2: Sala dos Professores - Escola A.....	94
Imagem 3: Pátio / Refeitório – Escola A.....	94
Imagem 4: Sala de Aula – Escola A.....	94
Imagem 5: Sala de Leitura – Escola A.....	94
Imagem 6: Mural Incentivo a Leitura – Escola A.....	94
Imagem 7: Imagem 07: Vista Externa da Escola – Escola A.....	94
Imagem 8: Imagem 08: Mural de Boas Vindas – Escola A.....	95
Imagem 9: Imagem 09: Pátio Interno da Escola – Escola A.....	95
Imagem 10: Vista Externa da Escola B.....	98
Imagem 11: Sala dos Professores Escola B.....	98
Imagem 12: Vista Externa da Escola B.....	98
Imagem 13: Pátio / Refeitório Escola B.....	98
Imagem 14: Sala de Aula – Escola B.....	98
Imagem 15: Sala de Leitura – Escola B.....	98
Imagem 16: Sala de AEE – Escola B.....	99
Imagem 17: Imagem 17: Fachada fora da Escola C.....	100
Imagem 18: Sala dos Professores Escola C.....	100
Imagem 19: Sala de Aula Escola C.....	101
Imagem 20: Pátio / Refeitório Escola C.....	101
Imagem 21: Quadra Poliesportiva Escola C.....	101
Imagem 22: Mural de Incentivo à Leitura Escola C.....	101
Imagem 23: Mural Parada da Leitura Escola C.....	101
Imagem 24: Mural Parada da Leitura Escola C.....	101
Imagem 25: Sala de Leitura Escola C.....	102
Imagem 26: Mural de Boas Vindas Escola C.....	102

Imagem 27: Fachada Externa da Escola D.....	104
Imagem 28: Sala dos Professores Escola D.....	104
Imagem 29: Quadra Poliesportiva Escola D.....	105
Imagem 30: Pátio / Refeitório Escola D.....	105
Imagem 31: Sala de Leitura Escola D.....	105
Imagem 32: Mural de Boas Vindas Escola D.....	105
Imagem 33: Mural Projeto Drogas Escola D.....	105
Imagem 34: Atividade avaliativa de leitura para o 8º ano.....	175
Imagem 35: Atividade de leitura para o 6º ano.....	180
Imagem 36: Atividade de leitura para o 7º ano.....	182
Imagem 37: Atividade de leitura para o 7º ano.....	183
Imagem 38: Atividade de leitura para o 7º ano.....	184
Imagem 39: Atividade de leitura para o 6º ano.....	189
Imagem 40: Atividade de leitura para o 7º ano.....	191
Imagem 41: Atividade de leitura para o 7º ano.....	192
Imagem 42: Atividade de leitura para o 7º ano.....	193
Imagem 43: Atividade de leitura para o 6º ano.....	198
Imagem 44: Atividade de leitura para o 7º ano.....	199
Imagem 45: Atividade de leitura para o 7º ano.....	200
Imagem 46: Atividade de leitura para o 8º ano.....	204
Imagem 47: Atividade de leitura para o 8º ano.....	205
Imagem 48: Atividade de leitura para o 8º ano.....	206
Imagem 49: Atividade de leitura para o 8º ano.....	207
Imagem 50: Atividade de leitura para o 8º ano.....	208
Imagem 51: Atividade de leitura para o 7º ano.....	213
Imagem 52: Atividade de leitura para o 7º ano.....	214
Imagem 53: Atividade de leitura para o 7º ano.....	215
Imagem 54: Atividade de produção de texto para o 7º ano.....	216
Imagem 55: Atividade de leitura para o 6º ano.....	218
Imagem 56: Atividade de leitura para o 6º ano.....	219
Imagem 57: Atividades de produção de texto para o 6º ano.....	220

Imagem 58: Atividade de leitura para o 9º ano.....	223
Imagem 59: Atividades de leitura e produção de texto para o 9º ao.....	224
Imagem 60: Atividade de produção de texto para o 9º ano.....	225
Imagem 61: Atividades de produção de texto para o 9º ao.....	226
Imagem 62: Atividade de produção de texto para o 6º ano.....	229

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1: Trabalhos sobre leitura da Universidade Estadual de Campinas.....	29
Quadro 2: Trabalhos sobre leitura e práticas de leitura na linha de pesquisa Educação e Linguagens – 2004 a 2014.....	29
Quadro 3: Informações sobre os professores participantes da pesquisa em relação ao gênero, idade, quantidade de escolas em que trabalhou, jornada de trabalho, ocupação atual, vínculo empregatício, tempo de experiência no magistério, experiência profissional.	107
Quadro 4 - Informações sobre os participantes das pesquisas em relação à formação acadêmica	109
Quadro 5: Informações sobre as professores em relação ao lazer e ao campo cultural.....	112
Quadro 6: Informações sobre os professores em relação à leitura no cotidiano.....	113
Quadro 7: Informações sobre a leitura no cotidiano e no desenvolvimento profissional dos professores.....	115
Quadro 8: Informações sobre como os professores utilizam mais a leitura em sua vida diária.....	116
Quadro 9: Demonstrativo das Concepções de linguagem dos professores.....	162
Quadro10: Informações das Concepções de texto dos professores.....	167
Quadro 11: Informações sobre as Concepções de leitura dos professores.....	169
Quadro 12: Demonstrativo das finalidades para a entrada do texto na sala de aula.....	175
Quadro 13: Categorização das atividades de leitura apresentadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.....	176

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA: MEMÓRIAS DE LEITURA E CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: DIÁLOGOS PROFERIDOS ATÉ AQUI.....	28
1.1 LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO E SÉRIES INICIAIS.....	35
1.2 LEITURA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	43
1.3 LEITURA NO ENSINO MÉDIO.....	44
2. DELINEANDO OS RUMOS DA PROSA: ABORDAGENS DE LEITURA E PRÁTICAS DE LEITURA NAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS.....	50
2.1 ABORDAGENS DE LEITURA.....	50
2.2 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE DECODIFICAR E AVALIAR.....	55
2.2.1 Leitura como decodificação.....	55
2.2.2 Leitura como avaliação.....	57
3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE MIKHAIL BAKHTIN.....	64
3.1 PRIMEIRA LINHA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LINGÜÍSTICO CRITICADA POR BAKHTIN - SUBJETIVISTA INDIVIDUALISTA.....	68
3.2 SEGUNDA LINHA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LINGÜÍSTICO CRITICADA POR BAKHTIN - OBJETIVISTA ABSTRATA	71
3.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL.....	75
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: ESPAÇOS, ENCONTROS, SUJEITOS E PALAVRAS	80
4.1 PRODUÇÃO DE DADOS.....	83
4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	83
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS/CAMPO DA PESQUISA	86
4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS/ CAMPO DA PESQUISA.....	93
4.4.1 EMEF Dr. Emir de Macedo Gomes – Escola A.....	93
4.4.2 EPMEF Antônio Brunelli – Escola B.....	97

4.4.3 EMEF Governador Carlos Lindenberg – Escola C.....	100
4.4.4 EMEF Juracy Cardoso Viana – Escola D.....	103
4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	107
4.6 EXOTOPIA: CONCEITO BAKHTINIANO À LUZ DA CATEGORIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	116

5. ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: OLHARES, DISCURSOS E PRÁTICAS PELAS VOZES DOS PROFESSORES.....123

5.1 COM A PALAVRA OS PROFESSORES: O QUE DIZEM ESSES SUJEITOS SOBRE LEITURA	124
--	-----

5.1.1 Os professores e a leitura	125
---	------------

5.1.2 A importância da leitura	129
---	------------

5.1.3 Importância da leitura para o professor	131
--	------------

5.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS CONDIÇÕES DE LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA	135
--	-----

5.2.1 O trabalho com a leitura na escola	143
---	------------

5.2.2 Suportes de leitura	153
--	------------

5.2.3 Avaliação dos professores sobre a leitura dos alunos.....	158
--	------------

5.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTOS E LEITURA DOS PROFESSORES.....	162
--	-----

5.3.1 Linguagem como meio de comunicação	164
---	------------

5.4 CONCEPÇÕES DE TEXTO E LEITURA	166
---	-----

5.4.1 Texto como conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos	167
---	------------

5.4.2 Texto relacionado à produção de sentidos	168
---	------------

5.5 CONCEPÇÕES DE LEITURA	169
---------------------------------	-----

5.5.1 Leitura é decodificação	169
--	------------

5.5.2 Leitura é compreensão	170
--	------------

5.5.3 Leitura como interação social	171
--	------------

5.6 A PRESENÇA DO TEXTO NA SALA DE AULA: O QUE MOSTRAM AS PRÁTICAS DE LEITURA INDICIADAS PELOS CADERNOS DOS ALUNOS	173
--	-----

5.6.1 A entrada do texto na sala de aula como pretexto para estudos do código linguístico.....	177
5.6.2 A entrada do texto na sala de aula para leitura em busca de informações	188
5.6.3 A entrada do texto na sala de aula como interação verbal.....	203
UMA PAUSA PARA O CAFÉ E UM POUCO MAIS DE PROSA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES.....	250

PARA INÍCIO DE CONVERSA: MEMÓRIAS DE LEITURA E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta,
Pobre ou terrível, que lhes deres:
Trouxestes a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)*

“Trouxestes a chave?” Pergunta-se no último verso do poema acima, escrito por Carlos Drummond de Andrade. Creio que essa pergunta é compartilhada por muitos leitores, que, semelhantes a mim, têm sua história marcada por momentos incríveis de leitura que estão perpetuados em suas memórias. Essa pergunta do poeta dá início às minhas¹ memórias leitoras, as quais tenho o privilégio de compartilhar agora. Ouso perguntar, assim como Drummond: “Trouxestes a chave?” para abrir os caminhos que conduziram os meus primeiros passos rumo à leitura e percorrer as trilhas por onde passei?

Extenso, complexo e desafiador são os caminhos que trilhei na construção de minha formação leitora. Acredito que não existe uma porção mágica para essa construção nem passos lineares na trajetória que percorri. Muitos adquirem essa formação com pessoas da família, outros em instituições escolares, outros, ainda, ao longo da vida. Uns se tornam leitores desde pequenos, outros já adultos e muitos se deixam encantar pela leitura na terceira idade.

Nasci em uma família simples, mas que carregava como bandeira de luta a escolarização dos filhos. Tive a sorte de conviver, ainda na infância, com um grande formador de leitores, meu avô materno João Paulo. Cresci em um ambiente no qual, nas férias escolares, meu avô compartilhava com os netos um pouco de sua sabedoria, que de tão rica parecia ser milenar.

Todas as noites de janeiro, após o jantar, meu avô se sentava na varanda de sua casa, no meio rural, Córrego do Chiado, município de São Mateus, e, aos poucos,

¹Adotarei, neste momento, primeira pessoa do singular para me referir a uma experiência própria, mas, no decorrer do trabalho, passarei a utilizar a primeira pessoa do plural, envolvendo outras vozes que também constituem este discurso e com as quais estabeleço uma relação dialógica nesta pesquisa.

todos nós, aprendizes de leitura, nos aproximávamos para uma deliciosa aventura nos contos que majestosamente eram contados por aquele homem negro, de estatura baixa, humilde e de um coração acolhedor, que, de tão grande, mal cabia em seu peito. Lembro que a turma ia se formando pouco a pouco até a varanda ficar repleta de pequenos iniciantes na leitura. Alguns já sabiam ler fluentemente, outros, ainda liam com certa dificuldade, mas essas diferenças não impediam que todos nós, primos e primas, viajássemos cada um a seu modo e tempo, nas hilariantes histórias contadas por meu avô. O desejo de participar daquele momento e conseguir penetrar no mundo da leitura misturava-se com o fascínio e admiração pela figura paterna que meu avô representava para todos nós.

Toda noite era uma festa e uma nova emoção. Eram as aventuras vividas pelos animais até chegarem à Festa no Céu, era a assustadora mula sem cabeça que ia nos apresentando as riquezas do folclore brasileiro, era a amendrontadora lembrança dos fantasmas que acompanhavam os vizinhos em suas andanças pelas estradas na roça, era o encantamento das rimas e ritmos das poesias que ele amavelmente criava para minha avó Laurita.

Muitas histórias eram contadas em capítulos e, propositalmente, a cada noite era interrompida em momentos de grande expectativa, o que garantia o entusiasmo de todos para o encontro da noite seguinte. Enquanto brincávamos durante o dia, esperávamos ansiosos pela continuação da história. Tudo isso era mágico em minha vida. Ainda sinto o cheiro da galinha caipira que minha avó preparava com tanto gosto e o sabor das inesquecíveis espigas de milho que meu avô assava no fogão à lenha. Os banhos no rio, as diversas quedas de bicicleta e os passeios entre os pés de laranja e café ainda estão bem vivos em minha memória.

Foi com essa herança que ingressei no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Jardim de Infância Antônio Alves Fernandes, no município de Pinheiros. A fantasia presente nas histórias de meu avô parecia tomar forma na atuação de minha professora Fátima Zanoni. Aquele espaço acolhedor do Jardim foi o catalisador do meu processo de constituição como leitora. A cada atividade introduzida, tia Fátima nos apresentava um mundo de descobertas.

O ingresso na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Emir de Macedo Gomes foi muito prazeroso também. As séries iniciais foram marcadas por descobertas incríveis no mundo da leitura. As atividades desenvolvidas pelas professoras, tais como: o rei da leitura, o banquinho do leitor, entre outras, conquistavam-me de tal forma que às vezes em minha inocência de criança perdia o sono, lembrando como tinha sido prazeroso aquele dia na escola. Esse sem dúvida era um ambiente que aguçava a curiosidade dos alunos para desvendarem cada vez mais os tesouros escondidos nas páginas de um livro.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, antigo 1º grau, na Escola de Primeiro Grau (EPG) Dr. Emir de Macedo Gomes, e no Ensino Médio, antigo 2º grau, na Escola de Primeiro e Segundo Grau (EPSG) Nossa Senhora de Lourdes, seguia minha vida escolar sem interromper minha vida de leitora. Apesar de as escolas, nestas modalidades de ensino, não desenvolverem um trabalho marcante com a leitura, eu penetrava cada vez mais nas aventuras de Robinson Crusóé, na alegria do Sítio do Pica-pau Amarelo, no romantismo do índio brasileiro nas narrativas de José de Alencar, no encantamento das poesias de Castro Alves, Olavo Bilac, Carlos Drummond, entre outros.

Ao longo dos anos, muitas experiências em minha vida se misturavam com a escola. Da leitura dos Clássicos da Literatura Infantil aos jogos de handball, dos memoráveis desfiles de Sete de Setembro às animadas festas juninas, o que eu sentia, vivia, conquistava ou mesmo deixava de conquistar tinha as marcas indeléveis da leitura e da escola. Assim foi até a decisão de prestar vestibular em 1997 e cursar a graduação em Letras no Centro Educacional do Norte do Espírito Santo (CEUNES). Durante a graduação tive a oportunidade de participar de encontros e seminários voltados para discussão de práticas leitoras. Estar presente nesses encontros aumentava cada vez mais o meu interesse e fascínio pela temática da leitura. Em 2001 participei do Programa Universidade Solidária com um grupo de alunos e professores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na ocasião, desenvolvemos trabalhos sociais numa cidade chamada Macajuba no estado da Bahia. Foi uma experiência marcante, pois realizamos atividades riquíssimas nas escolas municipais e estaduais. A cada oficina de leitura realizada com os professores ou contação de histórias no coreto da praça fortalecia-se em mim o

desejo de aprofundar meus estudos sobre essa temática. Tenho fortes razões para acreditar que minha opção pela licenciatura em Letras, Especialização em Educação Básica e agora pelo Mestrado em Educação está perpassada por toda essa relação com a leitura e a escola.

As ligações entre a escola, a leitura e minha vida convergiam de forma natural, numa mesma direção: a sala de aula. Certamente as relações que foram estabelecidas entre a escola e eu permitiram que a escola continuasse a agitar-se em meu horizonte, chamando minha atenção, mantendo vivo o meu interesse por ela. A partir dessa relação tão intensa com a escola, no segundo semestre do curso de Letras iniciei a minha trajetória docente. Ao longo dos anos seguintes busquei uma maior aproximação com a pesquisa sobre leitura no espaço escolar. Tenho sempre em mente uma frase de Zilberman (1987) que traduz o que penso sobre o trabalho docente com a leitura “[...] Não é atribuição do professor apenas ensinar a ler e escrever corretamente [...] é ainda tarefa sua emergir a compreensão do texto, através do estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção de novos mundos” (p. 25).

Seguindo essa ideia, durante a trajetória da minha vivência dentro do espaço escolar, como professora de Língua Portuguesa, presenciei inúmeros conflitos que permeavam o envolvimento dos alunos com a leitura. Nos encontros de formação dos quais participei e em conversas na sala dos professores, as insatisfações dos meus colegas eram sempre as mesmas: a falta de interesse dos alunos pela leitura. Enquanto participava das discussões, várias inquietações faziam morada em mim e eu questionava: Que concepções de linguagem e leitura ancoram os discursos dos professores de Língua Portuguesa em relação às práticas de leitura na escola? De posse dessa inquietação voltava, então, para a sala de aula e trabalhava com a leitura, ainda que de forma tímida, buscando incentivar os meus alunos a se deixarem cativar pelo mundo da leitura.

A partir das questões abordadas e das indagações sempre presentes em minha vida docente, constatei que somente a minha prática não bastava para sanar as minhas interrogações. O tempo foi passando e as mesmas questões ainda estão presentes em mim, inquietando-me e insistindo em me desafiar. Assim, essas inquietações me

motivaram a ir a campo com o propósito de investigar como os professores promovem a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Pinheiros, onde moro e trabalho. As práticas de leitura que se efetivam em sala de aula proporcionam interações dialógicas entre os sujeitos e os textos lidos? A escola como espaço de promoção do saber concebe a leitura como interação social?

Diante dessas indagações, apresentamos um trecho do livro *Uma escola assim que eu quero pra mim*, do autor Elias José (1999), a fim de proporcionar algumas reflexões sobre o ensino da leitura na escola.

Rodrigo veio do sítio para a escola, sem ter frequentado o pré-primário. Veio doidinho para aprender a descobrir os segredos que havia no encontro das letras.

De cara, levou um susto com a professora [...] Ninguém podia errar que ela virava galinha choca.

_Rodrigo, trouxe os exercícios da semana passada? Perguntou ela:

_Eu truce, mas o dionti eu num consegui.

Nem acabou a frase de dona Marisa berrou:

_Repita: eu trouxe, mas o de ontem não consegui.

_E por que não conseguiu? Perguntou dona Marisa, furiosa.

_Tive uns problemas e num tinha quem mi insinasse.

_Repita: tive alguns problemas e não tinha quem me ensinasse.

E os problemas se acumulavam com o ódio que sentia da escola, da professora e da turma. Ele não conseguia ler, escrever ou entender por que “Ivo viu a uva”.

Rodrigo chegava na casa da avó, com quem estava morando agora, triste e arrasado. Queria desistir da escola, voltar para o sítio. Seria um retireiro feliz, como seu pai.

Uma manhã Rodrigo soltou um “nóis fumo” e a professora mandou que repetisse dez vezes: “nós fomos”. Foi um prato cheio para a turma cair na gozação. Estava vermelho de raiva. Juntou os objetos e saiu voando da classe, chorando, nem ligou para os gritos de Dona Marisa e as risadas dos colegas. O portão estava fechado. A diretora ouviu o barulho e veio para o seu lado.

[...]

_Não liga não. Amanhã ela vai sair de licença maternidade e vem substituí-la a dona Celina. Vocês vão gostar muito dela. Espere para ver...

_Eu sô burro. Num vô memo aprendê.

_Você é inteligente e vivo. Está acostumado no sítio, onde tudo é diferente, e estranhou a escola. Isso é normal. Com o tempo, arrumará amigos e vai aprender a falar dos dois jeitos. Vai amar a escola e aprender bem. É preciso dar tempo ao tempo. Você sabe o que isso quer dizer?

Ele não sabia e ela explicou direitinho.

[...]

Dona Celina chegou magra e pequenina. Quis saber o nome de todos. Rodrigo só falou o seu nome. Não quis continuar, e dona Celina disse que não tinha importância, outro dia ele falaria. [...] Ela falou da beleza que é saber ler, viajar com os livros, suas personagens e histórias encantadas. [...] A turma foi rindo com ela, gostando dela. Rodrigo ficava na moita, olhando tudo com desconfiança. [...] Quando perguntou quem gostava de historinhas, até Rodrigo, envergonhado, levantou o braço.

E dona Celina escolheu um dos livrinhos e leu gostoso. Parecia mesmo uma viagem. Os seus olhos vivos corriam toda a sala. A voz engrossava ou afinava de acordo com a personagem. Soltava até barulhos, as mãos se agitavam. Ria espantava-se e fazia até a turma gargalhar.

[...]

Depois de seis meses de errar, de acertar, de sorrir, cantar, criar e de aprender sem sentir, dona Celina passou o maior susto na turma:

_Amanhã é meu último dia aqui na escola. Vou sentir muita falta de vocês.

[...]

Dona Marisa entrou na sala de aula mais solta e com cara feliz. Falou do seu Marquinhos com carinho. [...] Quando pediu que trouxessem no outro dia a cartilha, Rodrigo não aguentou:

_ A minha eu nem sei onde eu enfiei. E nem sei pra que aquela cartilha, qui a gente já tá cansadu de sabê lê...

Com a turma concordando e falando junto, dona Marisa viu que teria de inventar outros caminhos...

E ela foi descobrindo e trazendo para a sala muitas histórias encantadas, muitos poemas gostosos, desenhos, quadrinhos, coisas coloridas e engraçadas. Inventava e inventavam [...] (JOSÉ, 1999, p. 07-25).

Esta obra relata a vida escolar de Rodrigo que não falava como menino da cidade. Sabia histórias de caboclos, de animais e de plantas. Na escola era proibido falar diferente. Dona Marisa, a professora, não aceitava o jeito diferente de falar de Rodrigo. Um belo dia chegou dona Celina. Com ela vieram leituras de histórias, poesias, invencionices que não acabavam mais. No lugar de medo, a espontaneidade. No lugar da proibição, a criação. Quem não quer uma escola assim? Essa é uma indagação que deveria ser feita para todos os alunos que estão em nossas escolas, clamando por um ensino que desperte neles o gosto e o prazer de ler, assim como fez dona Celina na história de Elias José. Na história de Rodrigo, dona Celina desenvolvia práticas de leitura que motivavam os alunos a querer aprender sempre mais. E no município de Pinheiros? Como se dá o trabalho pedagógico² dos professores de Língua Portuguesa para que a leitura produza sentidos na vida social dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?

Mesmo tendo conhecimento que as pesquisas sobre a leitura na escola não são recentes, entendemos que a realização de mais esse trabalho pode vir a constituir-se como contribuição, à medida que pretende mostrar concepções de linguagem e leitura dos docentes de um município ainda não contemplado pelos estudos

² Nesta dissertação, entendemos como trabalho pedagógico o fazer do professor desde o planejamento até a efetivação das práticas de leitura em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental.

acadêmicos e como essas concepções se dão a ver na mediação entre alunos e práticas leitoras.

Sabemos que atualmente existem diversas pesquisas e avaliações no Brasil promovidas pelos órgãos oficiais e pela academia nas últimas décadas, comprometidas em construir um panorama do país em relação ao livro e à leitura, indicando “que os brasileiros não leem nem dois livros por ano, que nossos estudantes estão entre os piores do mundo em testes de leitura” (NADAI, 2013, p. 23). Podemos citar nesse rol de pesquisas e avaliações o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB³ (2013), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA⁴ (2012) e a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁵ (2012) que revelam a necessidade de avançarmos neste trabalho. Segundo Nadai (2013), as pesquisas e avaliações utilizam metodologias diferentes e apresentam diferenças de embasamento político-ideológico e de metodologias, mas indicam aspectos importantes para se problematizarem discursos sobre leitura e práticas leitoras que se efetivam na escola, bem como para pensar a situação do Brasil em relação a essa problemática.

Acreditamos, também, que, em virtude do município de Pinheiros-ES, cidade onde lecionamos, não contar, ainda, com um estudo específico na temática da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, a presente pesquisa é pertinente, uma vez que aponta a possibilidade de este estudo auxiliar a compreensão sobre o trabalho com a leitura na escola, possibilitando, talvez, uma reorientação do trabalho pedagógico.

Diante das considerações apresentadas, as questões de investigação deste trabalho são:

³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações diagnósticas, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema brasileiro.

⁴ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

⁵ “Retratos da Leitura no Brasil” é uma pesquisa que tem como objetivo central medir intensidade, forma, motivação e condições de leitura da população brasileira.

Quais concepções de linguagem e leitura que os professores de Língua Portuguesa do município de Pinheiro/ES tomam para proporem a leitura aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Quais as vinculações existentes entre essas concepções e as estratégias mediadoras de leitura dos professores?

Com o objetivo de investigar concepções de linguagem e leitura em correlação com práticas dos professores de Língua Portuguesa atinentes à leitura, conduzimos o estudo objetivando especificamente:

- a) Conhecer a formação acadêmica, experiência leitora e práticas de leitura dos profissionais atuantes na disciplina de Língua Portuguesa no contexto das escolas públicas municipais de Pinheiros - ES;
- b) Identificar concepções de linguagem e leitura que têm fundamentado o trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa;
- c) Analisar a contribuição dessas concepções nas estratégias utilizadas pelos professores para mediar a leitura junto aos alunos.

Nosso relatório da pesquisa empreendida foi sistematizado como uma dissertação em cinco partes. Início com as memórias de leitura, onde apresento um recorte da trajetória da minha formação leitora e as inquietações que motivaram a realização deste trabalho. Neste espaço, apresentamos, ainda, a justificativa e os objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo, dialogamos com duas produções acadêmicas da Universidade Estadual de Campinas e oito produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE). Esses trabalhos foram selecionados tendo em vista a temática desenvolvida e a possibilidade de aproximação com o aporte teórico e metodológico com a pesquisa que desenvolvemos.

No segundo capítulo, apresentamos considerações sobre abordagens de leitura e práticas de leitura no âmbito das investigações científicas.

No terceiro capítulo, optamos em situar o leitor para o entendimento das duas linhas do pensamento filosófico-linguístico, criticadas por Bakhtin (2006), denominadas por ele de subjetivista individualista e objetivista abstrata, nas quais as concepções de linguagem como expressão do pensamento e de linguagem como instrumento de comunicação encontram-se respectivamente fundamentadas para entendermos em seguida a concepção de linguagem como interação verbal e a leitura como produção de sentidos.

A partir do diálogo com o referencial teórico, realizamos, no quarto capítulo o delineamento do percurso metodológico que subsidiou nossa pesquisa que se caracteriza como estudo de caso de caráter qualitativo. Nessa parte, explicitamos o modo como ocorreu nossa inserção em campo, a produção dos dados e a caracterização do município onde se localizam as escolas que foram campo da pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa em seus aspectos socioeconômicos e suas relações com a leitura, o grupo focal e as atividades registradas nos cadernos dos alunos são analisadas no sexto o capítulo, a partir das noções conceituais de práticas e representação de Roger Chartier (1991), exotopia de Bakhtin (2006, 2011) e as contribuições de Geraldi (1997; 1998; 2013; 2014). Em seguida, apresentamos as considerações finais a respeito do estudo, na tentativa de responder a algumas das questões propostas, conforme objetivos apresentados.

1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE LEITURA E PRÁTICAS DE LEITURA: DIÁLOGOS PROFERIDOS ATÉ AQUI

Todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto, o esforço físico necessário para manter a decisão de prosseguir nas buscas das informações, o isolamento voluntário para desenvolver reflexões amadurecidas, a fim de levar a termo a obra começada.

(Antonio Chizzotti)

Considerando o foco da nossa pesquisa como sendo concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa, passamos a buscar produções acadêmicas que pudessem dialogar acerca do objeto de estudo. O contato com as obras acadêmicas nos revelou importantes enfoques acerca dos estudos sobre leitura no espaço escolar. Porém, ao realizar o levantamento dos trabalhos sobre o tema do nosso interesse, percebemos a escassez de títulos abrangendo especificamente o trabalho pedagógico com a leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. Tal fato deixa claro que, apesar dos problemas envolvendo a leitura no Brasil, ainda é preciso avançar consideravelmente nas pesquisas sobre linguagem/leitura e práticas de leitura nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa sobre os trabalhos acadêmicos, realizamos busca no portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no acervo do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal do Espírito Santo, por ser também o lócus de nossa pesquisa. Encontramos vários estudos sobre os descritores linguagem/leitura/práticas de leitura. Em face da abrangência de estudos, selecionamos e filtramos duas teses de doutorado da Universidade Estadual de Campinas por sua abrangência e afinidade com a nossa pesquisa e apropriamo-nos, ainda, das pesquisas referentes aos anos de 2004 a 2014 do PPGE. A contextualização desses trabalhos em nossa revisão de literatura foi importante por sua afinidade teórica e metodológica com a pesquisa que desenvolvemos. Assim, tivemos uma ideia do que foi produzido sobre essa temática, nos últimos dez anos, na linha de pesquisa Educação e Linguagens: verbal e visual, da qual participamos e à qual nossa pesquisa integra.

Com o propósito de dialogarmos mais de perto com as produções acadêmicas, sem a pretensão de realizar uma análise profunda, mas sim conhecer e tentar compreender o que já foi produzido sobre o nosso objeto de estudo, nos apropriamos dos seguintes trabalhos:

Quadro 1: Trabalhos sobre leitura da Universidade Estadual de Campinas

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
1999	Ferreira, Norma Sandra de Almeida	Pesquisa e Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil de 1980 a 1995 ⁶	-
2001	Zappone, Mirian Hisae Yaegashi	Práticas de leitura na escola	Leitura, professores, escola, discursos sobre leitura

Quadro 2: Trabalhos sobre leitura e práticas de leitura na linha de pesquisa Educação e Linguagens – 2004 a 2014

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
2006	Côco, Dilza	Práticas de leitura na alfabetização	Linguagem. Diálogo. Texto. Leitura. Compreensão
2007	Lima, Eunice Negris	Representações e práticas de incentivo à leitura no Espírito Santo no período de 1997 a 2005	Prática de incentivo à leitura. Política Pública de Leitura. Formação de leitor.
2007	Nascimento, Eliane Loyola	A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do Ensino Fundamental	Mediação pedagógica. Interação. Leitura. Sala de aula.

⁶ Não constam palavras-chave no trabalho de Ferreira (1995), intitulado *Pesquisa e Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil de 1980 a 1995*.

2008	Rocha, Tereza Barbosa	Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental: implicações para a formação do leitor crítico	Práticas de leitura. Formação do leitor. Leitor crítico.
2009	Basoni, Isabel Cristina Gomes	A leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos	Leitura. Texto. Ensino. Práticas de leitura.
2010	Falcão, Elis Beatriz Lima	História do ensino da leitura no Espírito Santo	Ensino da leitura. Ensino primário. Escola Nova.
2011	Antunes, Janaína Silva Costa	Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública	Leitura. Texto. Ensino. Práticas de leitura.
2013	Nadai, Gisele Santos de	Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES	Leitura. Prática de leitura. Ensino Fundamental - Serra (ES). IDEB. Roger Chartier.

Quadro 2: Acervo de Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Segundo Silva (1993), em termos de ensino, não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. “É preciso construir e levar à prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentando na vida dos educandos” (p. 85). Assim, partilhando o pensamento de Silva, realizamos as leituras das produções acadêmicas, com o desejo de descobrir os caminhos que estão sendo trilhados no trabalho com a leitura no contexto escolar.

Dessa forma, iniciamos o nosso diálogo com as produções acadêmicas com a tese de doutorado de Norma Sandra de Almeida Ferreira (1999), intitulada *Pesquisa e Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil de 1980 a 1995*. Em seus estudos a autora interroga resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil de 1980 a 1995, das faculdades de Letras/Linguística, Biblioteconomia, Comunicação, Educação e Psicologia. Na primeira parte do trabalho analisa e descreve a trajetória de leitura no Brasil, enquanto campo de produção de conhecimento, destacando: anos de defesa dos trabalhos, locais de produção, áreas de onde se originam as pesquisas, gênero/sexo dos orientadores e orientandos e focos temáticos, utilizando para isso dados bibliográficos que identificam cada pesquisa.

Ao inventariar a quantidade de pesquisas e distribuí-los nos anos que foram defendidos, a autora constata o surgimento e o amadurecimento da leitura enquanto campo de investigação nos programas de pós-graduação. Segundo a autora, esse crescimento se dá com o passar do tempo e “encontra-se articulado com o crescimento da própria pós-graduação, que, por sua vez, está relacionada a uma história da industrialização e a um projeto de modernidade do país a partir da década de 60” (p. 223).

No período cronológico revelado na pesquisa, a autora encontrou uma produção tímida de 22 trabalhos nos anos que antecedem a década de 80, porém verifica que em tempo praticamente igual, de 1980-1995, o total de trabalhos é de 189. Antes dos anos 1980, as primeiras pesquisas se localizam a área de Psicologia (USP) e, com o passar do tempo, as demais áreas (Biblioteconomia, Educação, Letras/Linguísticas e a própria Psicologia), apresentam uma produção significativa.

Em relação ao gênero – sexo dos pesquisadores que tematizam a leitura, a autora constata que,

[...] dos 189 trabalhos localizados, 169 são realizados por mulheres. O interesse pelo tema por parte das mulheres (orientandas) cresce durante os três períodos (1980 – 85; 1986 – 90; 1991 – 95), mas em termos percentuais a quantidade diminui com o passar do tempo. O envolvimento dos homens pelo tema se dá de maneira diferente: cresce com o passar dos períodos e cresce percentualmente mais do que o das mulheres. Quanto

aos orientadores das dissertações e das teses, comparando-os, posso dizer que o crescimento do interesse pela leitura, no decorrer dos anos, é maior nas orientadoras do que nos orientadores (p. 224).

Ferreira (1995) relata que, ao organizar a produção quanto ao direcionamento do trabalho na discussão de certos aspectos relacionados ao nível de escolaridade, percebe que há “predominância de pesquisas no I e II ciclos do Ensino Fundamental (antigas 1ª a 4ª séries do primeiro grau)” (p. 78), ou seja, os pesquisadores optam, principalmente, pelas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa afirmação da autora vem ao encontro com o que revelamos anteriormente. Ao realizarmos o levantamento dos trabalhos sobre o tema do nosso interesse, percebemos a escassez de títulos sobre leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal fato, entre outros, nos motiva a ir a campo e investigar as concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa do município de Pinheiros/ES, a fim de analisar vinculações entre essas concepções e estratégias mediadoras de leitura dos professores para os anos finais.

Ao analisar a produção de conhecimento das teses e dissertações para compor o estado da arte sobre leitura, Ferreira agrupa as 189 pesquisas em 8 focos: 1. Compreensão/desempenho em leitura (76 trabalhos); 2. Proposta didática e análise de ensino de leitura (61); 3. Leitores – preferências, gostos, hábitos, histórias e representações (25); 4. Leitores – preferências, gostos, histórias e representações: o caso do professor/bibliotecário como leitor (15); 5. Texto de leitura usado na escola (8); 6. Memória da leitura, do leitor e do livro (6); 7. Concepção de leitura (3); 8. Trabalhos que não continham resumos (trabalhos sem foco – 4). Dentre os 8 focos da pesquisa agrupados por Ferreira (1995), o nosso trabalho se relaciona dialogicamente com os temas 5 e 7: texto de leitura usado na sala de aula e concepções de leitura, respectivamente.

A partir dessa divisão, Ferreira oferece aos leitores uma visão relativamente ordenada da produção acadêmica sobre o período em questão e explicita as ideias predominantes em cada foco de acordo com os interesses de estudo dos pesquisadores. Relata que no foco 1 (Compreensão/desenvolvimento em leitura) os resumos remetem para “as habilidades, níveis e dificuldades, aspectos de compreensão em leitura que se quer identificar por meio do emprego de técnicas

e/ou de procedimentos que visam verificar ou comparar o desempenho de alunos e/ou grupos de alunos” (p. 88). Estes trabalhos valeram-se de situações experimentais para verificarem os fatores que interferem no melhor ou pior desempenho dos alunos em leitura. O foco 2 (proposta didática e análise de ensino de leitura) procura analisar e discutir uma realidade que produz uma leitura de baixo prestígio social. Existe um esforço em mostrar a responsabilidade da biblioteca e da escola na formação de alunos leitores. Já no foco 3 (leitores – preferências, gostos, hábitos, histórias e representações) os resumos evidenciam o material de leitura que circula nas escolas e nas bibliotecas, especificamente o jornal, e discutem aspectos dos programas de distribuição de acervos pelo governo.

No foco 4 (leitores – preferências, gostos, histórias e representações: o caso do professor/bibliotecário como leitor) “centram-se na discussão dos fatores (família, classe social, escola pública/particular e biblioteca) que interferem na produção do interesse, preferência, hábito e gosto de leitura” (p. 101). Ferreira declara que no foco 5 (texto de leitura usado na escola), os trabalhos voltam-se para a qualificação do professor e/ou do bibliotecário como leitor nos cursos de formação inicial e continuada. No foco 6 (memória da leitura, do leitor e do livro), “reúnem-se pesquisas de cunho historiográfico voltadas ao conhecimento da leitura e do leitor de diferentes época e lugares” (p. 106). No foco 7 (concepção de leitura), os trabalhos voltam-se para as pesquisas de cunho teórico que conceituam, normatizam o que seja leitura e o seu valor para o ser humano. E por fim, no foco 8, encontram-se os trabalhos que não se enquadram em nenhum dos focos citados pela pesquisadora. Esses resumos caracterizam-se pela busca e compreensão do estado do conhecimento, em certo período, interrogando tendências, perspectivas e interesses sobre o tema.

A pesquisa de Ferreira (1999) nos possibilitou visualizar diferentes tendências que as produções acadêmicas vêm delineando nas últimas décadas. Como vimos, alguns focos voltam-se para a formação do leitor crítico, outros para a normatização da leitura, entre outros, porém no trabalho desenvolvido no mestrado procuramos voltar o nosso olhar não só na formação do leitor, na leitura na escola e nas finalidades de leitura, mas nas concepções de linguagem e leitura que ancoram as práticas dos professores ao proporem a leitura para os anos finais do Ensino Fundamental.

O segundo trabalho que tomamos, para configurar a produção de conhecimento sobre leitura e práticas de leitura, foi a pesquisa *Prática de leitura na escola* de Mirian Hisae Yaegashi Zaponne (2001). Em sua pesquisa, a autora analisa um *corpus* formado por relatórios produzidos por professores da região sul-sudeste do Brasil, que, motivados por um concurso intitulado Leia Brasil, patrocinado pela Fundação Victor Civita em 1997, descrevem suas aulas de leitura na educação infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A pesquisa teve por objetivo inicial descrever as formas de ler na escola brasileira da região sul-sudeste. Para isso, numa parte do trabalho, foram estudadas as principais abordagens de leitura correntes no Brasil, supondo-se que essas pudessem, de algum modo, fundamentar as práticas de leitura relatadas.

Segundo Zappone (2001), a análise das atividades de leitura em sala de aula apontou para três modos de leitura: a) um modo de leitura designado na pesquisa como estruturalista, que entende a leitura como decifração e recuperação do sentido do texto; b) um modo de leitura cujo objetivo é patrocinar a interdisciplinaridade; c) modo(s) de leitura que procura(m) recuperar algumas premissas de teoria de leitura com as quais o professor tem contato.

A pesquisadora relata que a análise dos relatórios aponta para uma sobreposição de influências, de modo que a relação entre teorias de leitura e práticas de leitura parece não ser tão direta. Na segunda parte da investigação, Zappone buscou, então, compreender o processo de construção do saber de leitura do professor. Observou que o(s) saber(s) de leitura dos professores se constrói em forma de um grande mosaico, no cruzamento de outras influências entre as quais se destacaram: a) teorias de leitura; b) certas imagens sociais de leitura presentes na mídia; c) os Parâmetros Curriculares Nacionais; d) Propostas didáticas de catálogos de editoras e revistas de divulgação pedagógica, como *Nova Escola*.

Zappone (2001) relata que os resultados revelam que o saber de leitura do professor é um saber mediado e que professores e alunos, enquanto instâncias sociais e históricas, estão sujeitos a modos de ler e a formas de compreender a leitura que são de certo modo, coletivos já que são o resultado de muitas influências que vão se cruzando até compor um todo que, por sua vez, muda de tempos em tempos.

Os estudos de Ferreira (1995) e Zappone (2001) nos levaram a refletir como esse “mosaico” de teorias, conceitos e noções de leitura se configuram no trabalho dos professores com a leitura nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Pinheiros/ES. Além desses, buscamos, também, produções acadêmicas oriundas de investigações realizadas no Espírito Santo a fim de mostrarmos como tem sido o trabalho com a leitura em diferentes etapas da educação sistematizada em nosso estado.

A leitura na escola tem sido uma das grandes preocupações no campo da educação. No entanto, como informamos, a maior parte das pesquisas, no Espírito Santo, que enfatizam a leitura na escola, estão concentradas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e abordam, especialmente, a alfabetização ou estratégias de leitura de modo geral. Nesse sentido, considerando o foco do nosso trabalho que é concepções de linguagem e leitura que ancoram o trabalho dos professores com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, nos reportamos as reflexões apresentadas nesses estudos, por considerarmos que eles permitem refletir sobre mudanças e permanências no trabalho com a leitura ao longo da educação escolar em nosso estado.

1.1 LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO E SÉRIES INICIAIS

Dentre as produções acadêmicas que compõem o corpo bibliográfico inventariado para nossa revisão de literatura que fazem um estudo sobre leitura na alfabetização e séries iniciais, o primeiro trabalho que selecionamos para o nosso diálogo foi o de Côco (2006), intitulado *Práticas de leitura na alfabetização*. Nele encontramos a análise das práticas de leitura em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Vitória. A autora busca compreender as interações estabelecidas entre a criança e o texto, assim como as interações das crianças com outros sujeitos no contexto escolar, que influenciam no processo de produção de sentidos na leitura. Com base numa concepção dialógica de linguagem, utiliza os pressupostos teóricos de Vygotsky e Bakhtin. A metodologia utilizada foi estudo de caso do tipo etnográfico, por “considerar uma abordagem de pesquisa apropriada para captar a complexidade das interações que ocorrem na sala de aula” (p. 20). Na coleta dos dados, utilizou técnicas como fotografias, entrevistas com pais,

profissionais da escola e crianças, análise de documentos, gravações de áudio e filmagens de eventos de leitura.

Côco (2006) relata que as análises dos dados foram organizadas a partir de três suportes de leitura mais recorrentes nas práticas observadas. Dessa forma, são apresentados eventos de leitura com os livros de literatura infantil, os livros didáticos de Língua Portuguesa e com os cadernos das crianças, com a finalidade de dar visibilidade às práticas de leitura constituídas em contexto escolar no período da alfabetização.

A pesquisadora ressalta que o percurso de análise buscou compreender como a organização do espaço físico, o modo como os sujeitos interagem com os suportes de leitura, os objetivos que orientam as atividades e os procedimentos de ensino aprendizagem influenciam o processo de constituição de sentidos ao texto. Côco (2006) considera que as discussões desenvolvidas nas análises dos eventos contribuem para a reflexão das relações de ensino aprendizagem, evidenciando a importância das relações entre os sujeitos e de constituir práticas de ensino, na sala de aula, que considerem a leitura como atividade dialógica. As discussões realizadas por Côco (2006) tiveram grande relevância em nossos estudos, auxiliando-nos nas reflexões sobre linguagem baseadas em Mikhail Bakhtin e apurando o nosso olhar para as atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessa mesma perspectiva de trabalho com a leitura, Lima (2007), em *Representações e práticas de incentivo à leitura no Espírito Santo no período de 1997 a 2005*, analisa o *corpus* formado por documentos do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e projetos produzidos pelos professores e bibliotecários do Espírito Santo que, motivados pelo concurso “Os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil”, uma ação da política pública do Governo Federal para promover a leitura, descrevem práticas consideradas incentivadoras da leitura. Com a pesquisa a autora objetiva investigar representações de professores e bibliotecários do Espírito Santo a respeito das práticas consideradas incentivadoras da leitura e promotoras da formação do leitor, descritas no concurso, no período de 1997 a 2005, e

compreender articulações entre essas práticas e as políticas públicas de incentivo à leitura implementadas pelo Governo Federal.

A autora utiliza a abordagem História Cultural, especificamente os estudos de Roger Chartier e Michel de Certeau em relação às categorias representação social, apropriações, estratégias e táticas de apropriações. A pesquisa se realizou por meio de exploração documental, também conhecida como análise documental.

Ao analisar o *corpus* documental, a autora constatou que, para o PROLER, o leitor era o sujeito que precisava ser motivado a ler para se tornar um sujeito crítico e ter condições de exercer a cidadania. Segundo a autora, essa concepção de leitura esteve presente nos encontros de formação de professores e bibliotecários do Espírito Santo, assim como nas formações em todo o país. Segundo a autora, para conseguir atingir esse tipo de leitor, os documentos mostram que foram pensadas diversas práticas incentivadoras da leitura, como: contação de história, dramatização, encontro com escritores, palestras, oficinas, círculo de leitura em voz alta, entre outros. A pesquisadora constatou que práticas como estas foram desenvolvidas pelos professores e bibliotecários capixabas, o que indica que a política de formação do leitor implementada pelo Governo Federal foi apropriada por profissionais capixabas.

De acordo com Lima (2007), as práticas desenvolvidas por profissionais do Espírito Santo como incentivadoras de leitura tinham como característica principal a culminância com atividades que demonstravam o que o aluno leu, por exemplo, a quantidade de livros literários lidos e a reprodução de sentidos do texto lido. Portanto, não contribuem para que o leitor se torne sujeito crítico, preparado para exercer a cidadania. Nesse sentido, Lima (2007) acredita que a prática de leitura instaurada a partir dessas atividades “não favorece para que o leitor desenvolva capacidades de explorar o texto e de estabelecer diálogos com o impresso que permitam relacioná-lo com as heterogêneas e complexas situações da realidade social” (p. 229).

Lima (2007) relata que os resultados revelam a escola como lugar valorizado para efetivar a política do PROLER e para a realização de práticas incentivadoras da

leitura; os parceiros como fundamentais para conduzir a política pública do Governo Federal; e uma concepção de política pública salvacionista e de leitura como engajamento. A autora constatou que as práticas consideradas incentivadoras da leitura pelos professores e bibliotecários capixabas coincidem com representações sobre práticas incentivadoras da leitura que fundamentam o PROLER. De acordo com Lima (2007),

Apesar de a política implementada pelo PROLER ter trabalhado com a ideia de ampliação dos espaços responsáveis pela formação do leitor, a escola e a biblioteca ainda têm sido consideradas como espaços referenciais para a realização de práticas incentivadoras da leitura, pois foram as duas instituições que mais apareceram nos projetos enviados pelos participantes do concurso *Os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil*, tanto em nível nacional quanto estadual (p. 230).

Ressaltamos que as discussões realizadas pela autora, embora não contemplem os anos finais do Ensino Fundamental, subsidiaram os nossos estudos para análise das vozes dos professores quando relataram que a biblioteca e a escola são espaços referenciais para práticas de incentivo à leitura.

Ao apropriarmos-nos dos estudos de Rocha (2008), *Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental: implicações para a formação do leitor crítico*, observamos que o objetivo da pesquisa é investigar práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental no município de São Mateus, a fim de compreender como essas práticas contribuem ou não para a formação do leitor crítico. A autora fundamentou sua pesquisa na concepção bakhtiniana de linguagem como interação verbal, em que o leitor é concebido como um sujeito histórico e cultural. Vale ressaltar que a metodologia utilizada foi estudo de caso de caráter qualitativo com base na análise de depoimentos das professoras, a partir de questionário e entrevistas individuais, bem como dos registros do diário de campo da observação *in loco*.

Rocha (2008) relata que as práticas de leitura levantadas foram analisadas a partir da identificação de concepções de linguagem, de língua, de texto e de leitura que as fundamentavam. Segundo Rocha (2008), a análise dos dados permitiu conhecer a circulação e o uso de diferentes suportes textuais para o trabalho com a leitura nas salas de aula de 1ª a 4ª série e constatar a predominância de práticas de leitura que

se fundamentam nas concepções de leitura e de texto pautadas em uma visão de linguagem como expressão do pensamento e de linguagem como instrumento de comunicação, em detrimento da concepção discursiva, em que a leitura consistiu um processo de construção de sentidos. Rocha (2008) constatou que foram raras as práticas de leitura que se aproximavam de princípios que sustentavam a concepção de leitura como processo de construção de sentidos e, portanto, favorecedoras da formação do leitor crítico. Os aspectos apontados na pesquisa de Rocha (2008) nos interessam mais de perto, já que nos propomos a investigar concepções de linguagem e leitura dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Outra produção acadêmica que nos aproxima do trabalho com a leitura na escola é o de Falcão (2010), *História do ensino da leitura no Espírito Santo*, que investiga o ensino da leitura na escola primária capixaba no contexto da primeira reforma do ensino primário de iniciativa do Governo Federal, implementada pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O objetivo do estudo é compreender usos e apropriações das orientações para o ensino da leitura a partir dessa reforma, pela escola capixaba de 1946 a 1960.

A pesquisadora explicita que elegeu estudar o ensino da leitura no Espírito Santo tomando como marco temporal o período citado, por ser o momento histórico compreendido entre as duas reformas do ensino primário: a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/1946) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Falcão (2010) faz uso de fontes como atas de reuniões pedagógicas, bilhetes, boletins, cartilhas, documentos internos de escolas, legislação, mensagens de governo, mídia impressa, programas de ensino, e utiliza a abordagem da História Cultural, dialogando com as reflexões de autores como Chartier (1985) e Certeau (1994), principalmente com os conceitos de estratégia, tática, uso, apropriação e representação.

Assim, como base em suas observações, a autora constata que as apropriações e usos diversificados colocados em prática pelos sujeitos das escolas primárias contribuem para deixar explícito que as políticas públicas assumem diferentes nuances dentro das escolas, seja por resistência ao novo, seja pela negociação com práticas já sedimentadas. De acordo com Falcão (2010),

Em relação ao ensino da leitura, não houve uma apropriação da leitura enquanto disciplina, como previa a Lei Orgânica, preferindo os agentes educacionais a permanência da disciplina Língua Vernácula, como em programas de ensino anteriores, o programa de 1943 (ESPÍRITO SANTO, 1943) e o programa de 1936 (ESPÍRITO SANTO 1936). Além disso, os indícios sinalizaram para práticas alicerçadas nos pilares ler, escrever e contar, uma vez que as demais disciplinas previstas para o ensino primário foram raramente referenciadas na práticas discursivas (p. 238).

A pesquisa revela ainda que,

Acerca do método para o ensino da leitura no Espírito Santo, houve, no período pesquisado, liberdade para adoção de métodos para esse ensino defendido tanto pelos responsáveis pela condução da política nacional para o ensino primário, quanto pelos responsáveis pela condução da política estadual, que, apesar de indicarem e sugerirem leitura que abordassem o método global de ensino (analítico), indicado por se mais favorável às conquistas da ciência pedagógica moderna, permitiu a circulação de cartilhas que materializavam métodos de marcha sintética (p. 239).

Ao finalizar a análise dos dados, Falcão (2010) afirma que, apesar de hoje vivermos outro momento histórico, “marcado por variados estudos sobre a linguagem que buscamos romper com concepções que já deram sinais de esgotamento, ainda convivemos com práticas e materiais que continuam a adotar as mesmas concepções de décadas atrás” (p. 239).

O trabalho de Falcão (2010) nos move a pensar sobre o trabalho com a leitura na rede municipal de ensino de Pinheiros/ES na atualidade. Ao longo dos anos, os professores dos anos finais romperam com concepções e práticas de leitura arcaicas ou estão em processo de transformação para que a leitura produza sentidos na vida social dos alunos?

Outro trabalho que tomamos para configurar a produção de conhecimento em torno das práticas de leitura na escola foi o de Antunes (2011), *Práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública*. A pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória-ES. Antunes (2011) explica que a escolha do tema teve como propósito promover reflexões sobre a baixa proficiência em leitura, um tema que, segundo a autora, tem interessado a pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisadora adotou a metodologia de estudo de caso e utilizou como técnica de produção de dados a observação participante em sala de aula como principal estratégia de produção de dados. Ao inserir-se na realidade escolar, Antunes (2011) buscou compreender o modo como os sujeitos interagem com a leitura, os objetivos que orientavam as atividades e como os procedimentos de ensino aprendizagem influenciavam no processo de constituição do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

Segundo Antunes (2011), os resultados do estudo apontaram que as práticas de leitura nas turmas pesquisadas visavam à realização de tarefas na grande maioria dos eventos que aconteceram na sala de aula. As discussões desenvolvidas contribuíram com as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da leitura, ressaltando a necessidade de constituição de práticas de ensino que tratem a leitura como uma atividade dialógica. Assim, através da análise dos dados, a pesquisadora constatou que:

[...] os eventos envolvendo a leitura na investigação indicaram que a leitura *não* era trabalhada de forma a proporcionar uma compreensão ativa e responsiva a partir das leituras realizadas nas aulas. Dessa forma, os dados nos permitem afirmar que as práticas observadas podem *não* contribuir para a formação de leitores, de acordo com nossa concepção de leitura como processo discursivo no qual os sujeitos leitores produzem sentidos a partir de contextos que produzirão outros sentidos. Além disso, podem ainda contribuir para que as crianças associem a leitura sempre à realização de tarefas, muitas vezes, cansativas e enfadonhas, o que afasta a possibilidade de perceber a leitura como atividade dialógica (p. 102).

Ao identificar de que forma as práticas de leitura adotadas nas séries iniciais implicam na formação do leitor, a pesquisa de Antunes (2011) nos proporcionou pensar a leitura como prática social e o leitor dos anos finais como sujeito ativo que assume posição ativa e responsiva no processo de produção de sentidos diante de qualquer texto. A pesquisa da autora revelou para os nossos estudos que a leitura voltada somente para realização de tarefas não pode ser concebida como dialógica, pois não contribui para a produção de sentidos na vida social dos alunos.

E para finalizar o grupo de produções acadêmicas da linha de pesquisa Educação e linguagens em que nos baseamos para a produção desse trabalho, está a pesquisa de Nadai (2013), *Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino*

Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES. Segundo a autora, o trabalho teve por objetivo analisar práticas de leitura em turmas de quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental do Sistema Público de ensino da Serra-ES. Explicou que a escolha do tema teve estreita relação com inquietações advindas de sua prática profissional e pessoal. Com base nos pressupostos teóricos de Roger Chartier e nas noções conceituais de apropriação, representação e práticas, a autora buscou identificar concepções de leitura, modos de ler, finalidade, tempos, espaços e suportes de leitura que configuram práticas leitoras no âmbito escolar.

A metodologia adotada por Nadai (2013) foi o estudo de caso de cunho comparativo, pois vivenciou o cotidiano da sala de aula de turmas inseridas em escolas com desempenho no IDEB diferenciados, e utilizou como técnica de produção de coleta de dados a observação participante em sala de aula. A pesquisadora fez uso de entrevistas e também de análise de documentos e fotografias para constituir o *corpus* da pesquisa.

O estudo de Nadai (2013) mostra que as práticas leitoras nas escolas, independentemente de desempenho IDEB diferenciado, se assemelham, sendo marcadas pelo didatismo escolar, e que o tipo de avaliação que se aplica para aferir nota ao desempenho das crianças nas escolas não dá conta de perceber os intervenientes que constituem esses processos. A pesquisa aponta que as práticas de leitura no espaço escolar

São predominantemente realizadas na modalidade silenciosa ou em voz alta, mediadas pelas professoras, regidas por fins específicos, em tempo e lugares próprios e em suportes iguais. Uma abordagem ou outra diferem, pois são feitas por sujeitos que estão em constante processo de apropriação (p. 152).

O trabalho de Nadai (2013) teve uma relevância significativa na construção de nossa pesquisa, uma vez que nos aproximou das noções conceituais de práticas e representações de Roger Chartier, bem como discussões em relação às modalidades de leitura silenciosa e em voz alta.

1.2 LEITURA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dedicamo-nos agora às pesquisas que, como a nossa, estudam a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Nascimento (2007) em *A Mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do ensino fundamental*, analisa como vem se efetivando o processo de mediação pedagógica nas práticas de leitura nas séries finais do Ensino Fundamental. Para isso, fundamentou a sua pesquisa nos pressupostos teóricos da Perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano em Psicologia, tendo como base os estudos de Vygotsky, Bakhtin e Kleiman. Nascimento (2007) realizou um estudo de caso, com pesquisa de campo em uma escola pública do município da Serra/ES, tendo como sujeitos alunos de uma turma de 5ª série e o professor da disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisadora optou por desenvolver sua pesquisa com alunos de 5ª série porque, segundo ela, esta é uma fase de mudança, em que os alunos deixam de ter um único professor, durante as aulas e passam a conviver em um contexto de um professor para cada disciplina. Como instrumentos para coleta de dados, utilizou a observação das aulas no grupo focal com alunos e entrevistas com professores.

A pesquisadora relata que, em relação ao baixo desempenho acadêmico dos alunos da série em estudo, a maioria dos professores afirma que a não proficiência em leitura é uma das principais razões do problema. Nascimento (2007), ao avançar em suas considerações, faz distinção entre a mediação social e mediação pedagógica. Segundo Nascimento (2007), a mediação social discute a mediação da família, dos amigos e da igreja. Em relação à mediação pedagógica, a autora relata que os alunos que contam com a mediação pedagógica têm maiores possibilidades de êxito nas atividades de leitura, sendo fundamental a interação entre professor/aluno e aluno/alunos, por meio do texto, possibilitando, assim, uma leitura mais polissêmica e a ampliação do horizonte de compreensão da leitura do aluno. Ao analisar os dados da pesquisa, a autora constata que,

Embora o aluno possa lançar diferentes olhares sobre o texto, é necessária a mediação do professor, de modo a tornar possível a circulação de ideias e a compreensão do texto. Havendo uma mediação mais apropriada por parte do professor, poderá se delinear, entre os alunos, uma leitura mais polissêmica do texto. Caso contrário, o aluno pode permanecer com suas

ideias iniciais, o que coloca em dúvida a existência da aprendizagem (p. 137).

De acordo Nascimento (2007), apesar de muitos alunos contarem com a mediação social para o desenvolvimento do hábito da leitura, alguns alunos contam apenas com a escola como possibilidade de crescimento em relação a essa aprendizagem e que por isso era importante investigar esse processo nessa instituição. A pesquisadora relata que, durante a sua permanência na escola para observação, percebeu que o professor se apropriou de diferentes práticas para o trabalho com a leitura. Segundo ela, a leitura na sala era voltada para o livro didático e envolvia, na maioria das vezes, a reprodução de informações presentes na superficialidade do texto, fazendo o aluno não sentir prazer em realizá-la; porém, depois de algumas discussões com a professora, percebeu algumas mudanças na forma da docente trabalhar os textos. Nascimento (2007) relata que a professora passou a promover uma maior interação e instigava uma relação dialógica entre os alunos e os textos, despertando, assim, novos sentidos para os alunos.

O trabalho da autora interessou-nos mais de perto, uma vez que a pesquisadora ressalta a importância da mediação pedagógica na leitura e produção de sentidos. De acordo com Nascimento (2007), essa mediação torna possível a circulação de ideias e compreensão do texto, podendo promover uma leitura mais polissêmica e menos presa aos sentidos do texto trazidos pelo autor como prontos e inquestionáveis. Para que isso aconteça é necessária a presença atuante do professor como mediador de todo o processo e que entenda a leitura como uma interação entre sujeitos socialmente estabelecidos.

1.3 LEITURA NO ENSINO MÉDIO

O estudo de Basoni (2009), intitulado *A leitura no Ensino Médio: concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos*, também empreende esforços para tratar de questões relacionadas ao ensino da leitura nesta etapa de ensino. A pesquisa objetivou investigar as concepções dos professores do Ensino Médio Integrado da Unidade de Ensino Descentralizada de Colatina do Sistema Cefetes acerca das relações entre sujeitos e textos. Para atingir o objetivo, a autora

fundamentou seus estudos na concepção bakhtiniana da linguagem e partiu do princípio de que o leitor é um participante ativo no processo de leitura de textos escritos. A leitura foi compreendida como processo altamente complexo de produção de sentidos. O estudo foi realizado como estudo de caso de caráter qualitativo. Para a coleta de dados, foram utilizados o questionário, a entrevista e a análise documental dos materiais de registros dos alunos.

Para evidenciar os resultados da pesquisa, Basoni (2009) relata que, a partir da análise dos dados, foi possível compreender que os professores, ainda que de maneira tímida, começam a apresentar em suas falas uma concepção de que no trabalho com a leitura existe uma relação estabelecida entre sujeitos e textos, que não se faz de forma passiva, mas envolve todo o processo de reflexão e inferência diante do tema em estudo.

O percurso investigativo trilhado por Basoni (2009) nos mostra que começa a estar presente no trabalho com textos nos cursos em estudo um início do uso da leitura numa visão dialógica, mas mesmo com essa visão alguns professores ainda desenvolvem práticas nas quais a leitura é trabalhada como atividade passiva de recepção e reprodução.

As pesquisas aqui apresentadas tornaram-se importantes no desenvolvimento de nosso trabalho, na medida em que apresentam investigações que buscam uma melhor compreensão dos processos de leitura que se efetivam nas escolas. Notamos que, desde a alfabetização até o ensino médio os resultados se assemelham, pois a leitura tem sido trabalhada majoritariamente baseada em concepções de que o leitor mantém uma relação com o texto de forma passiva, buscando apenas informações, muitas vezes, apenas dentro de atividades de decodificação. Algumas pesquisas evidenciaram que existe um trabalho com a leitura mais social nas escolas, porém não priorizam um trabalho que favoreça a leitura como produtora de sentidos na vida dos alunos.

Em relação à metodologia utilizada nas pesquisas, é importante ressaltar que, dos oito trabalhos analisados, Ferreira (1999), Zappone (2001), Côco (2006), Lima (2007), Nascimento (2007), Rocha (2008), Basoni (2009), Falcão (2010), Antunes

(2011) e Nadai (2013) privilegiaram em suas investigações a abordagem qualitativa, por entenderem que possui, como uma de suas características, maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os estudos de Rocha (2008), Basoni (2009) e Antunes (2011) tiveram predominância no estudo de caso. Estas autoras se dedicaram a estudar as práticas de leitura em diversos contextos escolares, de diferentes formas. Com isso, as pesquisas proporcionaram uma maior visão do pesquisador em relação ao trabalho com a leitura em escolas específicas. Esse tipo de trabalho, conforme Basoni (2009), é relevante “para a compreensão de diversos aspectos que envolvem o trabalho com a leitura na escola por ser um tipo de enfoque metodológico particularmente adequado quando se trata de compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos” (p. 32). A partir da análise das produções acadêmicas, percebemos que o estudo de caso é o método que tem uma maior recorrência nas pesquisas. Esse método tem se colocado para os pesquisadores da linguagem/leitura na escola como o mais adequado para a realização dos trabalhos porque, segundo Basoni (2009), “cada escola, cada espaço de leitura apresenta sua singularidade, sendo uma parte de um todo muito mais complexo” (p. 34).

Observamos, ainda, que o estudo de Côco (2006) realizou estudo de caso de cunho etnográfico que, segundo Sarmiento (2003), “impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...]” (p. 152). Já o trabalho de Nadai (2013) se apresentou como estudo de caso de cunho comparativo, no qual a pesquisadora vivenciou o cotidiano da sala de aula de duas escolas com diferente IDEB. O método comparativo procede pela investigação de indivíduos com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Já o trabalho de Nascimento (2007) caracterizou-se como estudo de caso, utilizando o grupo focal com os alunos. Integrando este grupo de pesquisa, o nosso trabalho também caracteriza-se como estudo de caso, utilizando grupo focal com professores de Língua Portuguesa.

Dentre as produções acadêmicas, ainda encontramos os trabalhos de Ferreira (1991), Zappone (2001), Lima (2007) e Falcão (2010), que seguiram o delineamento

de análise documental, também conhecida como exploração documental. Ferreira utilizou o material produzido pelos próprios pesquisadores ao redigirem os resumos de suas pesquisas e Zappone os relatórios por escrito dos professores de suas práticas em relação à leitura. No caso da pesquisa de Lima (2007), a pesquisadora analisa o *corpus* formado por documentos do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e projetos produzidos pelos professores e bibliotecários do Espírito Santo, motivados pelo concurso “Os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil”. Outros documentos podem servir à análise documental como os documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, entre outros. Assim, Falcão (2010), utilizando tais documentos, prioriza o momento histórico compreendido entre as duas reformas do ensino primário: a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/1946) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961) para realização da pesquisa. Em nosso trabalho seguimos o delineamento de análise documental, realizando a análise das atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação aos pressupostos teóricos, percebemos que Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Roger Chartier e Michel Certeau têm sido os mais utilizados na sustentação teórica das pesquisas. Côco (2006) e Nascimento (2007) se basearam nos estudos de Vygotsky e Bakhtin para desenvolverem suas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da linguagem e práticas de leitura no contexto escolar. Ao utilizarem a concepção de linguagem como interação social de Bakhtin e a mediação da aprendizagem desenvolvida por Vygotsky, as pesquisadoras realizaram um encontro coerente entre as ideias dos autores que favoreceu relevantes reflexões sobre o trabalho com a linguagem/leitura no contexto escolar.

As pesquisadoras Rocha (2008), Basoni (2009) e Antunes (2007) utilizaram apenas a perspectiva bakhtiniana de linguagem para desenvolverem seus trabalhos. Focadas na concepção de linguagem como interação social, onde o sujeito é um ser social, histórico e ideológico que se constitui na medida em que interage com outro, analisaram como as práticas de leitura estão sendo desenvolvidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas de Lima (2007), Falcão (2010) e Nadai (2013) se basearam teoricamente nos estudos de Roger Chartier, seguindo os princípios da

História Cultural, que assume como pressuposto que a vida em sociedade está relacionada diretamente ao mundo cultural, por isso é relevante conhecer a história da leitura e do livro no universo social, político e principalmente cultural. Utilizam as ideias de Chartier para analisar as práticas leitoras no âmbito escolar.

Assim, em síntese, revisitando a produção do conhecimento e mapeando as produções acadêmicas, encontramos muitas contribuições importantes para a nossa pesquisa sobre a temática da leitura e práticas de leitura no contexto escolar:

- 1) O trabalho de Ferreira (1995) por oferecer um balanço da produção acadêmica sobre leitura no Brasil de 1980 a 1995 que revelou amplas informações sobre as ideias predominantes de acordo com os interesses de estudo dos pesquisadores;
- 2) O trabalho de Zappone (2001) teve uma relevância significativa por fazer referências às práticas de leitura no contexto escolar e por apresentar uma análise das abordagens teóricas de leitura que circulam no Brasil nos últimos anos;
- 3) O trabalho de Nascimento (2007), por se ater às séries finais do Ensino Fundamental – foco da nossa pesquisa;
- 4) Os trabalhos de Côco (2006), Lima (2007), Rocha (2008), Basoni (2009), Falcão (2010), Antunes (2011) e Nadai (2013), por compreenderem a leitura a partir de uma concepção dialógica da linguagem, pela aproximação do aporte teórico, pelas técnicas de produção de dados, por oferecem contextualizações relevantes para a pesquisa, e por, como já dito, serem trabalhos desenvolvidos pelo programa de pós-graduação em que estamos inseridos.

No âmbito da produção acadêmica, essa abordagem não se esgota nessa tentativa de mapeamento. Dessa forma, entendemos que o nosso diálogo não se fecha com essas vozes aqui apresentadas. Acreditamos que esse seja o primeiro passo para

novos diálogos com o acervo de conhecimentos sobre linguagem, leitura e práticas de leitura numa perspectiva dialógica de linguagem.

2. DELINEANDO OS RUMOS DA PROSA: ABORDAGENS DE LEITURA E PRÁTICAS DE LEITURA NAS INVESTIGAÇÕES CIENTÍFICAS

Como dito, o objeto desta investigação foi construído a partir de questionamentos advindos da nossa atuação como profissional da rede municipal de ensino de Pinheiros-ES, questionamentos que nos levaram a dialogar com a produção acadêmica sobre linguagem, leitura e práticas de leitura, especificamente, sobre como o trabalho com a leitura vem se efetivando no contexto escolar.

Dentre as produções científicas sobre o tema, selecionamos a partir da pesquisa de Zappone (2001), concepções de leitura que sustentaram práticas de leitura na escola. Assim, apresentaremos algumas abordagens e práticas de leitura que vêm predominando no contexto escolar brasileiro, identificando, assim, concepções de leitura que sustentam essas práticas, bem como os princípios teóricos que as fundamentam.

2.1 ABORDAGENS DE LEITURA

Zappone (2001) apresenta uma análise das abordagens teóricas de leitura em circulação no Brasil e organiza as pesquisas em leitura em quatro linhas básicas que são: linha política-diagnóstica, linha cognitiva-processual, linha discursiva e linha estruturalista.

A primeira linha de investigação da autora é denominada por ela de política-diagnóstica, em que ler é engajar-se, reúne um conjunto de textos que se assemelham ao detectarem e denunciarem a situação desfavorável da leitura no Brasil no início da década de 1980. Zappone (2001) traz como representantes dessa linha os autores Paulo Freire (1987, 1982) e Ezequiel Teodoro da Silva (1993, 1987, 1988) por enfatizarem as discussões sobre leitura “ancorada basicamente nas relações escola/sociedade” (p. 48). Os trabalhos dos autores revelam a leitura como uma interpretação crítica em que leitor, “sujeito autor”, é capaz de atribuir sentido ao texto. As reflexões de Paulo Freire apontam para uma concepção de leitura voltada para a inserção do sujeito na sociedade, pois, por meio de sua competência leitora, o leitor seria capaz de agir criticamente diante do texto e das relações sociais que

permeiam o seu meio. A autora revela que, segundo Freire, na medida em que a leitura resulta uma compreensão crítica do mundo, ela significa uma forma de ação contra-hegemônica, uma vez que, ao se tornar o leitor consciente da realidade, o sujeito pode desvelar as contradições do sistema, permitindo uma visão mais clara das relações de dominação.

Segundo Zappone (2001), as ideias de Ezequiel Teodoro da Silva, concomitantes ao pensamento de Freire, ganham espaço e divulgação. O ponto de partida dos estudos de Silva também é a escola. Para Zappone, ele faz uma crítica ao ensino de leitura na escola tanto por sacralizar demasiadamente o texto impresso, destituindo-o da condição de questionamento e interlocução com o leitor (Zappone entende essa sacralização como a atribuição de certa imparcialidade ao texto, como se este contivesse verdades ou ideias inquestionáveis), quanto por a escola não estabelecer objetivos concretos para a leitura. Silva, de acordo com Zappone (2001), propõe uma pedagogia de leitura para a qual se estabeleça uma concepção de homem e de sociedade e que se saiba, a partir dessa pedagogia, que tipo de homem se quer formar e os objetivos a serem alcançados com o processo de formação do leitor. Nesse sentido, “[...] o estabelecimento de objetivos para o trabalho com a leitura pressupõe que o educador assuma e demonstre, na prática, um posicionamento político frente à realidade social e frente ao papel da escola enquanto instrumento de conscientização” (p. 54).

Para Zappone (2001), os autores fazem parte de um contexto de produção teórica sobre leitura que valoriza o leitor como participante do ato da leitura e criticam “[...] a referencialidade do texto enquanto estrutura fechada e dotada de significado”. Sendo assim, enfatizam que a leitura não é “decodificação” da escrita, não é um processo que acaba no período da alfabetização. Ela é entendida como algo que se amplia “[...] na prática crítica de leitura de um leitor que, com sua experiência de mundo, constrói um sentido para o que lê” (p. 55).

Na linha cognitiva-processual, em que ler é interagir com o texto, Zappone (2001) declara que as pesquisas que fazem parte dessa linha preocupam-se em investigar os processos relacionados à aquisição da leitura e da escrita e como acontece o aprendizado da leitura. Nessa linha, os estudos são desenvolvidos sob o ponto de

vista da cognição que se desenvolvem a partir da psicolinguística e da sociolinguística, e o principal interesse é “[...] na investigação das ações psicolinguísticas, vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos)” (p. 57).

No Brasil, de acordo com Zappone (2001), inicialmente, essas abordagens parecem desenvolver-se em pesquisas de leitura instrumental em língua estrangeira. A autora destaca que Mary Kato (1985), em seus estudos, relata que os professores de Língua Inglesa, preocupados com a questão da leitura de seus alunos, constataram que muitas dificuldades com a leitura não eram apenas decorrentes da falta de conhecimento da língua estrangeira, mas, sim, de dificuldades gerais de leitura em língua materna, portanto, nas palavras de Kato, tratava-se de “uma dificuldade de interagir com o texto escrito” (p. 57). De acordo com Zappone (2001), o texto é visto por Kato como um conjunto de pistas, elementos, de informações menos ou mais contínuas que podem, segundo a autora, ser recuperadas ou compreendidas pelo leitor, para que este aprenda os sentidos possíveis que o autor quis atribuir ao texto ao elaborar tais pistas textuais.

Além de Kato, Zappone (2001) declara que Kleiman, também aborda uma concepção interacionista de leitura, explorando mais a questão da interação leitor/autor e, portanto, nos aspectos pragmáticos subjacentes a essa interação. As autoras preocupam-se com o ensino da leitura de forma que suas pesquisas direcionam-se frequentemente para aplicações pedagógicas específicas – formação do bom leitor. Nessa abordagem, a leitura está presente numa noção de que, ao ler, o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor, por meio das marcas por ele deixadas no texto. Segundo Zappone (2001), “a recuperação dessas intenções, pontuadas por marcas textuais específicas é que caracterizam o aspecto pragmático desta abordagem de leitura e a caracterizam como uma forma de interação” (p. 69).

Coracini (apud ZAPPONE, 2001, p. 70), ao fazer uma crítica à linha cognitivo processual, pontua que:

Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou

impossibilita outras, então, o texto é, ainda, autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentidos(s) nele inscrito(s).

Para Zappone (2001), a crítica de Coracini à abordagem interacionista de leitura se apoia na formação de que, nessa linha, há ausência de uma real interação. Zappone declara que Coracini pauta sua crítica numa premissa que Orlandi (1988, 1996) já havia destacado a respeito do jogo interacional. De acordo com essa autora, “[...] a relação que se dá no momento da leitura é uma relação entre leitor virtual e leitor real, sendo, portanto, uma relação de confronto” (ZAPPONE, 2001, p. 73). Zappone (2001) acrescenta que “não é o texto (mesmo com todas as marcas que pode conter) que determina a leitura, como se viu na linha cognitivo processual, mas o leitor” (p. 73). A autora considera que o leitor é um sujeito inserido num determinado contexto histórico-social, por sua vez, gerador de uma formação discursiva que também é determinada por certa formação ideológica. Dessa forma, segundo Orlandi (1996), a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto (apud ZAPPONE, 2001, p. 74),

Já as pesquisas que integram a linha discursiva, segundo Zappone (2001), entendem que ler é produzir sentido. Essa perspectiva ancora seus princípios teóricos sobre a leitura no âmbito da análise do discurso. Para a autora, a leitura ou o ato de ler são concebidos como um processo discursivo onde atuam sujeitos que, por sua vez, produzem sentido, o leitor e o autor, sendo que cada um desses se insere num momento sócio-histórico, sendo, portanto, ideologicamente constituídos. De acordo com a autora, a produção de sentido, que é uma forma de realização do discurso, é construída num espaço histórico-social que é, inevitavelmente, ideológico. Assim, pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas. Com isso, podemos entender que não é o texto que produz sentido, mas, sim, o leitor, que é um sujeito pertencente a um contexto histórico-social, gerador de uma formação discursiva que é determinada por uma certa formação ideológica.

Por fim, a última linha abordada por Zappone (2001) é denominada estruturalista. Os estudos que a integram concebem o ato de ler como “decodificação”. Assim, segundo Zappone (2001), nessa linha, ler é visto como uma operação “por meio da qual o leitor capta o significante, ativado por meio da escrita, e entende o significado do texto” (p. 78). A autora revela que essa linha está fundamentada na *Teoria da Comunicação* que reconhece a linguagem apenas como instrumento de comunicação que envolve: o emissor (quem emite a mensagem); o receptor (quem recebe a mensagem); a mensagem (objeto da comunicação), o canal ou o meio (veículos de comunicação); o código (conjunto codificado de signos usados para transmitir a mensagem); referente (contexto, situação que a mensagem remete). A autora salienta, ainda, que essa forma de compreensão da leitura não considera outros fatores extralinguísticos como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros enquanto intervenientes no ato da leitura.

Segundo Zappone (2001), essa concepção de leitura teve grande repercussão no ensino a partir da década de 1970. Os trabalhos de Whitaker Pentead (1977) e Izidoro Blikstein (1991) demonstram a apropriação brasileira dessa concepção de leitura. A autora ressalta, ainda, que, nessa linha, a boa codificação, feita com signos comuns entre emissor/destinatário, garantiria a eficácia da escrita, e a boa decodificação, a eficácia da leitura, como se fosse possível ao autor ter pleno controle dos sentidos a serem produzidos pelo leitor nos mais diversos contextos de efetivação da leitura.

As abordagens de leitura, descritas por Zappone (2001), são ancoradas teoricamente por concepções de leitura que se referem ao texto e ao leitor. Acreditamos que essas concepções podem trazer implicações para a organização do trabalho com as práticas de leitura na escola. A investigação da autora mostra, ainda, “a importância de se compreender diferentes abordagens de leitura que têm se presentificado na escola e favorecido para que determinadas práticas de leitura assumam centralidade no cotidiano pedagógico” (ROCHA, 2001, p. 41). A seguir faremos algumas reflexões sobre essas práticas de leitura que estão presentes nas escolas.

2.2 PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: ENTRE DECODIFICAR E AVALIAR

Ao analisarmos as investigações de Kleiman (2012), Travaglia (2005) Zappone (2001), Nadai (2013), Antunes, Schwartz (2006) e Geraldi (1997, 1994), constatamos que predominam na escola práticas que abordam, especificamente, a leitura para a decodificação e para a avaliação.

2.2.1 Leitura como decodificação

As reflexões de Kleiman (2012) acerca da leitura como decodificação mostram que essa é “[...] uma atividade que compõe uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (p. 30), ou seja, para que o leitor responda alguma pergunta sobre as informações do texto, basta passar os olhos pelo texto “a procura de trechos que se repitam o material já decodificado da pergunta” (p. 30). Acreditamos que Atividades que exigem do leitor apenas respostas a perguntas sobre informações que estão expressas no texto não favorecem uma relação dialógica entre texto e leitor.

Os estudos de Geraldi (1994) e Travaglia (2006) possibilitam considerar implicações que a leitura como decodificação traz para a formação do leitor. De acordo com Geraldi (1994), a prática de leitura como decodificação é pautada em uma concepção de linguagem em que a língua é vista com um código, ou seja, “[...] conjunto de signos que se combinam segundo regras capazes de transmitir ao receptor certa mensagem” (p. 41). De acordo com Travaglia (2006), “esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada” (p. 22), ou seja, como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

Antunes (2011, p. 100) afirma que a leitura voltada para a realização de tarefas de decodificação não pode ser concebida como dialógica, pois fica resumida, nesse sentido, à dimensão do cumprimento de tarefas escolares e à simples verificação do aprendizado da gramática da língua. De acordo com a autora, a oportunidade de o

leitor produzir discurso a partir dos outros e com os outros fica bastante prejudicada se a leitura se reduz a esse tipo de atividade nas salas de aula.

As práticas de leitura como decodificação na sala de aula também aparecem no trabalho de Zappone (2001), a partir dos relatórios em que professoras descreviam experiências de incentivo à leitura no concurso “Leia Brasil”. Segundo a autora, os exercícios ou perguntas apresentadas aos alunos não ultrapassam a referencialidade textual, ou seja, raramente tais perguntas conseguem provocar no aluno processos de leitura mais complexos do que a decodificação. Não requerem habilidades como intertextualidade, contextualidade, interação entre os elementos lidos para compreensão da coerência textual. De acordo com a autora, nessas propostas, o texto “é dotado de um significado fechado historicamente, inalterável; seu leitor, conseqüentemente, é uma instância sem história de leitura e mesmo de vida” (p. 85). Essas ideias podem ser observadas nos exercícios como estudo das ideias do texto, interpretação do texto, mensagem do texto que são facilmente encontradas nos livros didáticos. Zappone (2001) declara que práticas de decodificação “[...] trabalham a leitura como uma atividade invariável, já que os leitores encontrariam no texto sempre o mesmo sentido, independente das circunstâncias sociais, culturais ou históricas em que a leitura possa ser realizada” (p. 87).

Schwartz (2006), ao investigar textos produzidos por crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental a fim de compreender como as crianças que já haviam passado pelo processo de alfabetização estavam se relacionando, na escola, com a leitura e como esses sentidos se articulam com diferentes concepções de leitura, aponta dentre os resultados apresentados que

[...] a leitura, no contexto escolar pesquisado, é concebida como importante por facilitar o aprendizado e o desenvolvimento da inteligência, o que demonstra que ela é vista pelas crianças como uma atividade circunscrita à realização das atividades escolares, pois, para as crianças, o sentido da leitura está no fato de elas poderem, por meio da leitura, “aprender melhor”, “aprender as coisas na escola”, “aprender a fazer o dever”, revelando que o sentido da leitura se restringe ao universo escolar. Dessa forma, a partir dos sentidos expressos pelas crianças, pode-se inferir que a ênfase das experiências com a leitura na escola tem sido assentada numa abordagem utilitarista da leitura, visto que os sentidos construídos pelas crianças para a leitura se relacionam apenas com a sua utilidade na escola (p. 41).

Nesse sentido, Schwartz (2006) conclui, por meio dos sentidos expressos pelas crianças, que práticas de leitura como decodificação estão presentes no contexto escolar e que práticas assim apenas favorecem para que leitor seja decodificador de mensagens ou “capturador de sentidos”.

Ainda nessa mesma linha de considerações sobre a leitura como decodificação na sala de aula, Nadai (2013) aponta nos resultados de sua pesquisa que a leitura silenciosa foi predominante nas turmas em estudo. Essas práticas de leitura, no âmbito das salas de aula, são controladas pelas professoras, que partem de uma concepção de leitura como mera decodificação do texto, considerada a partir de seu aspecto utilitário, limitando, na maioria das vezes, as crianças a leituras superficiais e acríticas, “como se o fomento ao prazer da leitura não estivesse vinculado à prática pedagógica” (p. 150). Segundo a pesquisadora, essa visão de leitura refletiu-se negativamente na formação do leitor e “[...] revela o quanto a escola distancia o aluno do gosto pela leitura, causando muito mais uma repulsa do que um encantamento e deixando de cumprir o seu papel, que é o de formar sujeitos leitores, ativos e escritores”. (p.150).

Diante do exposto, compreendemos, assim como Rocha (2008) que essa concepção de leitura que entende o ato de ler como decifração de um código e que se perpetuou no ensino brasileiro requer investigações para que seja analisado como a escola favorece essa prática de leitura e como ela se mantém viva ao longo dos anos escolares.

2.2.2 Leitura como avaliação

A leitura como avaliação é outra prática que, segundo Kleiman (2012), prevalece nas escolas brasileiras. Essa prática que, inibe ao invés de promover a formação de leitores caracteriza-se, nas primeiras séries, pela preocupação de aferimento da capacidade de leitura em voz alta pelo professor. A autora discute que, a partir desse tipo de prática, a aula fica reservada exclusivamente para a leitura em voz alta, com interferências que fazem tanto o professor quanto o aluno “perder o fio da estória, quando estão prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta” (p. 32).

Nesse sentido, a autora acrescenta que se o objetivo da atividade for a apreciação estética da linguagem, como a leitura de um poema, por exemplo, a leitura em voz alta possibilitará o aluno engajar-se entusiasmamente e conseguirá perceber e fazer perceber a beleza da linguagem. Segundo Kleiman (2012), a leitura em voz alta também é cobrada nas escolas por meio de resumos, relatórios e preenchimentos de fichas que reduzem a leitura a uma avaliação desmotivadora, ou seja, “a insistência no controle diminui a semelhança entre leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, ajudando na construção de associações desta última com o dever” (p. 34) e não com a construção de sentidos para a vida social.

Nadai (2013) destaca, em seus estudos, situações em que a prática de leitura em voz alta como avaliação se faz recorrente nas escolas em que realizou sua pesquisa. Segundo a autora, a leitura em voz alta⁷ tem sua história marcada por relações de poder e até hoje se configura como uma prática predominantemente exercida por alguém com mais habilidade leitora. De acordo com a autora (2013), no âmbito das práticas leitoras escolares continua-se aplicando aos textos uma função nos mesmos moldes dos séculos passados, pois identificou, na maior parte do tempo que esteve em campo, que a leitura em voz alta se configurou com uma prática incorporada pelas professoras, ou seja, na maioria das vezes, ela era realizada pelas professoras para os alunos, a fim de explicar o conteúdo ou a atividade e de corrigir as tarefas e, “[...] quando realizada pelas crianças, a leitura em voz alta foi feita ou para dar respostas de exercícios à professora ou para fazer uma leitura sequenciada de um texto, ocasião em que cada aluno lia uma parte” (p. 133).

Nadai (2013) declara que em seu diário de campo é possível encontrar diversos relatos de aulas que “mostram como as práticas de leitura em voz alta, quando conduzidas por essas finalidades, se tornaram monótonas e desinteressantes, revelando um automatismo e uma falta de sentido para a ação pedagógica” (p.133). Revela que certo dia, em uma escola pesquisada, a professora iniciou a aula, fazendo a correção do dever de casa sobre antônimos e sinônimos por meio da

⁷ Recorremos a Salim (2009) para compreendermos o “percurso” da tradição da leitura em voz alta. Buscando analisar as práticas de leitura nas escolas capixabas na primeira república, Salim (2009) declara que ler em voz alta era uma atividade de prestígio desde os primórdios da palavra escrita. Acreditava-se que o som fazia as palavras serem vividas com ardor por aqueles que a ouviam. O texto era escrito em rolos para ser ouvido por muitos, a leitura era em geral feita em público e o texto era lido por um grupo pequeno de leitores, pois poucos detinham habilidade de ler.

leitura em voz alta. Fazia a correção, perguntando e a turma respondendo oralmente. A autora relata que, no começo da dinâmica, a professora tentava controlar as falas das crianças, mas como muitas vezes a situação fugia do controle, ela acabava registrando as respostas e silenciando os alunos, de forma a não gerar tumulto na sala de aula. Dentre os resultados apresentados na pesquisa, Nadai (2013) aponta que prevalecem nas escolas pesquisadas práticas leitoras em voz alta com a finalidade de se cumprir alguma tarefa escolar e acrescenta que, “das poucas vezes em que a leitura foi realizada com as crianças com a finalidade de distrair ou passar tempo, foi com o auxílio da pesquisadora, ou, com auxílio da professora responsável pela biblioteca” (p. 141).

Para evidenciar algumas práticas de leitura em voz alta que se contrapõem às práticas das escolas pesquisadas, Nadai (2013) apresenta alguns momentos em que houve a mediação das professoras, auxiliadas pela professora responsável pela biblioteca, no sentido de ouvir os alunos e promover o diálogo com as turmas, na tentativa de mostrar como foi o envolvimento dos alunos e como essas aulas proporcionaram leituras e aprendizagens significativas.

A autora inicia relatando que a professora responsável pela biblioteca entrou na sala de aula da turma pesquisada com uma caixa cheia de literatura. Em seguida conversou com a turma sobre a biblioteca e pediu que alguns alunos fossem à frente contar/dramatizar a história da *Chapeuzinho Vermelho* com fantoches. Depois da dramatização realizada por algumas crianças que demonstraram conhecer bem a história contada, a professora responsável que conduzia a atividade leu para a turma alguns livros de poesias e incentivou o empréstimo de livros para os alunos lerem e levarem para casa.

No outro dia, conforme combinado com a turma e com a professora, a pesquisadora trabalhou a leitura em voz alta com algumas estratégias diferenciadas. Nadai (2013) relata que ao perceber que havia interesse e encantamento das crianças pelos clássicos infantis, socializou com as crianças alguns livros, mas apresentou e leu para elas a história do livro *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, de modo que pudessem discutir os sentidos do texto, dados pelo autor e pelos alunos. Oralmente realizou questionamentos sobre o texto que levavam as crianças a anteciparem

informações, a elaborarem hipóteses e inferências e a corroborarem ou não com as colocações quanto a vários aspectos do texto. Logo após, apresentou à turma outro livro com histórias da *Chapeuzinho Vermelho* em outras versões.

Segundo Nadai (2013), as crianças manusearam os livros, conversaram umas com as outras e leram as histórias. Ao final da atividade, a professora solicitou que a pesquisadora passasse uma atividade sobre o livro. Assim, Nadai (2013) sugeriu aos alunos que produzissem as suas versões para a história, modificando partes assim como fizeram os autores. De acordo com a pesquisadora, as crianças preferiram fazer em dupla e combinaram que cada dupla apresentaria os textos para os colegas no dia seguinte, de modo que realizassem a leitura em voz alta para expor suas histórias. No dia seguinte as crianças chegaram eufóricas, falando de seus textos e cada dupla foi à frente mostrar seu trabalho para os colegas.

Dentre os resultados apontados, a autora ressalta que, nos momentos em que a leitura foi realizada em voz alta pelos alunos de maneira “gratuita”, sem cobrança para realização de tarefas, ou quando feita pelo adulto para fruição, em outros momentos e espaços, revelou-se a atraente e descontraída. Para a pesquisadora, essa observação indica que a escola ainda não percebeu o aluno como ser ativo, integrante e participante do processo ensinar e aprender. Há ainda, de acordo com Nadai (2013), “uma tendência da escola em direcionar determinadas práticas leitoras, como se elas fossem mais importantes do que as outras e como se a leitura não compreendesse tudo o que nos cerca, que nos envolve e que produz sentido para as pessoas” (p.147).

Diante das reflexões acima, compreendemos que se faz necessário refletir sobre os aspectos descritos acerca das práticas de leitura como decodificação e avaliação na escola, uma vez que a leitura trabalhada com esse fim pode interferir de forma negativa no processo de formação de leitores, pois, segundo Rocha (2008), essas práticas “[...] estão sustentadas por uma concepção de texto como produto acabado, como repositório de informações, que favorece o entendimento de que a leitura se resume a uma atividade de extração de informações” (p. 55).

A concepção de leitura como avaliação é abordada por Geraldi (1997) quando trata da “perigosa entrada do texto na sala de aula”. O autor questiona a legitimidade das leituras que se fazem na escola e pergunta: “pra que se lê o que se lê?” A partir dessas indagações, afirma que as leituras propostas no contexto escolar não respondem aos interesses daqueles que se debruçam sobre elas, ou seja, “[...] mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre os textos e sobre a leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações” (p. 169). Assim, os alunos leitores e, portanto, interlocutores leem para atender a legitimidade social da leitura “constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados” (p. 169).

Diante dessa “perigosa entrada do texto na sala de aula”, o autor chama a atenção para a autoridade que se impõe ao eleger os textos que serão levados para as aulas, pois por meio dessa eleição acabam sendo escolarizados e magicamente impostos, tonando-se leituras obrigatórias. Segundo o autor, os textos não são escolhidos por sujeitos que, querendo aprender, vão a eles cheios de perguntas próprias, “[...] em busca de uma oportunidade de discurso ensino/aprendizagem, um diálogo de um com o outro em busca de respostas” (p. 170). Ao contrário, encontram, nessa busca, o discurso de sala de aula que, como a pergunta didática, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Dessa forma, “[...] os alunos passeiam pelo texto e sua superfície em busca de respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o professor pode vir a fazer” (p.170).

Geraldi (1997) sugere que “o remédio pedagógico” para fugir de práticas assim tem sido criar motivações para construir outra legitimidade que não se assente na autoridade, mas que integre a leitura como produção de sentidos na vida dos alunos/leitores. Para que a leitura produza sentidos é preciso que o leitor volte para sua própria experiência (real ou imaginária), buscando nela a inspiração para extrair o que dizer. A partir dessas interpretações é possível tirar o que discutir em sala de aula, descobrindo outras informações e outros modos com que outros viram e veem experiências semelhantes. Neste sentido, Geraldi considera que

[...] a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minha, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente. Atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola (p. 171).

Entendemos, assim como aponta Geraldi (1997), que o trabalho com a leitura na escola precisa seguir um caminho dialógico, por meio do qual o bordado do tecido é realizado por várias mãos que trazem e traçam histórias diferentes. Essas mãos não são amarradas, ao contrário, são livres que produzem o seu bordado com os fios que trazem nas veias de suas histórias. Se fosse diferente, a leitura seria reconhecimento e não produção de sentidos. Geraldi (1997) declara ainda que

[...] é o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão (p. 167).

Diante dos trabalhos acima mencionados, compreendemos que a ação pedagógica com a leitura na escola precisa ser ressignificada para que o encontro desses “fios” possa acontecer na vida dos alunos/leitores e possa, acima de tudo, produzir sentidos para a sua atuação em sociedade. Acreditamos que o trabalho com a leitura não pode ser pautado numa prática de decodificação e avaliação, mas, sim, numa prática onde os interlocutores se encontrem, estabelecendo uma relação dialógica num ambiente leitor de troca e interação.

Dialogando com o pensamento de Klebis (2008), acreditamos que a importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de leitura mais significativas dentro dos muros da escola, apesar de largamente discutida, permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar, e ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola.

Nesse sentido, entendemos que, por sua função mediadora, os professores são figuras importantes na construção das relações entre os sujeitos e leitura na escola. No entanto, para que a produção dessas relações se dê no sentido de uma aproximação concreta entre alunos e leitura, mediada pelo professor, é de fundamental importância que pensemos na formação continuada dos docentes, nas reais condições de trabalho que são dadas aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A respeito da formação do professor, Côco (2006) aponta que é preciso repensar os diferentes aspectos que permeiam as práticas de leitura na escola e atentar para a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação que trabalham com o ensino da língua materna, pois, segundo a autora

A formação, voltada para uma concepção discursiva de linguagem, em que a leitura constitui um processo de produção de sentidos, é um desafio na atualidade. Os investimentos escassos nessa área ajudam a compreender os índices insatisfatórios demonstrados pelos alunos, nos diferentes sistemas de avaliação implementados no país, no campo da leitura, e evidenciam a necessidade de reconhecimento de formação de professores como fundamental para a melhoria da qualidade da educação (CÔCO, 2006, p. 288).

Diante dessas considerações, compreendemos a relevância deste estudo, conforme o problema e objetivos levantados, no sentido de contribuir para a ampliação das discussões que vêm sendo realizadas pela produção científica acerca do tema de leitura no âmbito escolar. Em face às reflexões apresentadas, consideramos fundamental investigar concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa de escolas do Ensino Fundamental do município de Pinheiros, a fim de analisar vinculações entre essas concepções e estratégias mediadoras de leitura dos docentes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE MIKHAIL BAKHTIN

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Bakhtin

Abordaremos, nesta discussão, algumas considerações sobre a linguagem, seguindo os princípios teórico-metodológicos do Círculo de Mikhail Bakhtin, que orientam e sistematizam a nossa pesquisa. Bakhtin⁸ foi um dos pensadores que mais se destacou no campo da linguagem no século XX. Suas ideias trouxeram uma grande contribuição para a filosofia da linguagem e para estudos literários. As reflexões que dizem respeito à linguagem devem ser destacadas, pois é com base nessas teorias que acreditamos ser possível fazer uma análise do objeto de estudo.

Bakhtin e Volochinov pertenciam a um Círculo de intelectuais e de artistas que defendiam ideias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas. Este círculo ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. Voloshinov e Bakhtin são os dois membros que mais extensamente discutiram o tema da linguagem, construindo em conjunto, na segunda metade da década de 1920, uma concepção de linguagem que – ampliada nos textos e manuscritos de Bakhtin posteriores a 1930 – singulariza o Círculo no contexto da história da filosofia da linguagem. No Brasil, a recepção das ideias do Círculo de Bakhtin teve suas peculiaridades. Além dos problemas de tradução, o pensamento do Círculo, com bastante frequência e durante muitos anos, foi identificado quase exclusivamente ao livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o primeiro a ser publicado em português em 1979 (FARACO, 2006, p. 16).

A visão Bakhtiniana de linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a construção do sujeito. Para Bakhtin (2006; 2011), o sujeito se constitui

⁸Bakhtin fazia parte de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, chamado Círculo de Bakhtin. O grupo era um espaço de ideias inovadoras, constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, incluindo, entre vários outros, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. (FARACO, 2006, p. 15)

ouvindo e compreendendo as palavras e os discursos do outro. Todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cerceada de outras palavras (FIORIN, 2005, p. 319).

Segundo o autor, a realização dos discursos se concretiza nos enunciados. Desse modo, o enunciado pressupõe uma dinâmica dialógica de troca entre os sujeitos discursivos no processo de interação verbal. A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na interação verbal (FIORIN, 2005, p. 161). Para Bakhtin (2006; 2011), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. Ele declara que o enunciado tem um significado socialmente construído, no fluxo da linguagem dos homens. A língua como histórica, nos precede, sendo a realização material da linguagem, produto das interações humanas. A linguagem não é a expressão do pensamento e sim sua realização.

Ao dialogar com Bakhtin, Gontijo (2013) declara que a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Para a autora, ao longo do desenvolvimento histórico, “[...] ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois ela sintetiza/cristaliza as práticas sociais, sendo, dessa maneira, simultaneamente, objeto de conhecimento e mediadora do processo de apropriação de produções humanas” (p. 282).

Sobre a mediação por meio da linguagem, Gontijo e Schwartz (2009), baseadas no pensamento de Bakhtin (2006), escrevem que:

É fundamental que a relação das crianças com a linguagem seja mediada por nós, professores. Desse modo, cada suporte que comporta textos ou escritas não pode apenas ser inserido na sala de aula. Precisamos conversar, explicar, ensinar para as crianças aquilo que sabemos e podemos fazer com eles (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 12).

As autoras ressaltam que a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Para isso o professor precisa adotar uma postura de mediador entre os alunos e os objetos de conhecimento. Numa abordagem vygotskyana, essa postura que envolve a presença do outro favorece a relação interpessoal e proporciona a efetividade no processo ensino aprendizagem.

Ao discutirem sobre a mediação do professor em relação às crianças, a linguagem e a leitura, as autoras relatam que “[...] somente por meio da nossa mediação, as crianças podem produzir e se apropriar dos conhecimentos criados ao longo da história humana (p. 12), ou seja, a mediação pedagógica exerce um papel fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita e conseqüentemente da leitura. Segundo as autoras, “a linguagem escrita é de natureza cultural, porque foi criada pelos seres humanos”, assim, é um objeto de natureza cultural, então não é suficiente manusear letras, livros, fichas de leituras para aprender a ler e a escrever. Desse modo, “[...] é fundamental que a relação com a linguagem escrita seja mediada pelos professores” (p. 12).

Seguindo esse pensamento, considerando a problemática e os objetivos deste estudo, entendemos como Rocha (2008) que o trabalho de mediação do professor com a leitura está diretamente relacionado com o seu modo de compreender a linguagem dentro de um contexto social. A partir de suas concepções de linguagem, o professor planeja a sua prática pedagógica e determina “o que e como ensinar e principalmente para que ensinar” (ROCHA, 2008, p. 58). Acreditamos que esses aspectos interferem na forma como o professor trabalha a leitura no âmbito escolar, pois como já apontado por alguns estudiosos (Zappone, 2001; Geraldi, 1997; Schwartz, 2006) as práticas de leitura ancoradas numa visão de decodificação ou avaliação não favorecem para que a leitura seja vista pelos alunos como produtora de sentidos, pois partem do princípio de que ler é uma atividade de captação de sentidos ou realização de tarefas, o que propicia, segundo Rocha (2008), “[...] a formação de um leitor que aprende a interagir com o texto apenas para identificar ou reconhecer elementos estruturais da sua materialidade linguística” (p. 58).

Vale destacar que, nessa perspectiva de trabalho com a leitura na escola, Geraldi (2012) aponta que o enfoque que se dá aos conteúdos, às estratégias, ao sistema de avaliação e o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá nas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual optamos. Segundo o autor, quando se fala em ensino é preciso considerar “para que” ensinar. O autor relata que a resposta “para que” ensinar “[...] envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (p. 41). Assim, ao entender “para que”

ensinar, o professor constrói sua prática, no âmbito escolar, baseada em uma concepção de linguagem e de educação.

Em relação ao “para que” ensinar e às relações dialógicas com o texto, Geraldi (1997) ressalta que a construção do diálogo na sala de aula pode ser realizada por meio de perguntas que instigam os alunos a querer saber mais. Segundo o autor, quando se devolve a palavra ao outro, implica querer escutá-lo. A escuta, para Geraldi, não é uma atividade passiva. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das perguntas formuladas produz um texto co-enunciado. O autor então questiona: em que sentido as perguntas têm a ver com leitura? Ao responder seu próprio questionamento, aponta que, “[...] as respostas que surgem das perguntas vão nos mostrando que, sobre muitas coisas, o que sabemos é muito pouco. E é este pouco que pode se tornar um querer saber mais” (p. 178). E é este querer saber mais que impulsiona a busca de respostas dadas por outros, em textos que vamos buscar, que vamos ler.

Este é o movimento, de acordo com Geraldi (1997), que faz inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura na sala de aula. Para ele, o texto, “[...] não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (p. 178).

Assim, entendemos que a leitura na escola precisa ser compreendida nesse sentido para que possa ser vista como prática produtora de sentidos na vida social dos leitores. Esse diálogo de que trata Geraldi (1997), só é possível de se efetivar com uma postura mediadora do professor nos momentos de trabalho com a leitura.

Sendo assim, para analisar concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa das séries finais, o nosso trabalho se ancora na concepção de linguagem bakhtiniana, que entende a linguagem como processo de interação verbal, em que a língua é vista como fenômeno histórico, social e cultural (BAKHTIN, 2006). Entretanto, temos conhecimento de que outras concepções de linguagem têm sustentado historicamente as práticas de leitura na escola, como vimos na revisão de literatura. Nesse sentido, julgamos necessário expor alguns aspectos dessas concepções, buscando mostrar suas implicações no trabalho com a leitura no âmbito

escolar, a partir da análise crítica de Bakhtin (2006) quanto ao modo como compreendem a língua e a linguagem.

A partir das análises de Bakhtin (2006) sobre o pensamento filosófico-linguístico, podemos identificar duas linhas que são criticadas pelo autor quanto ao modo de compreender a língua e a linguagem, denominadas subjetivismo individualista e objetivista abstrata. Para contrapor criticamente a primeira e a segunda linha, Bakhtin (2006) lança bases de uma nova concepção de linguagem denominada Linguagem como interação verbal.

3.1 PRIMEIRA LINHA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LINGUÍSTICO CRITICADA POR BAKHTIN - SUBJETIVISTA INDIVIDUALISTA

Bakhtin (2006) aponta que, na primeira linha do pensamento, o ato da fala, como criação individual, é o fundamento da língua, sendo a fonte da língua constituída no psiquismo individual: “As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 71).

Como relata Bakhtin (2006), podemos sintetizar as quatro proposições da primeira linha do pensamento filosófico-linguístico da seguinte forma:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção [...], que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado [...], enquanto sistema estável (léxico, gramática e fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática, como instrumento pronto para ser usado (p. 72).

Wilhem Humboldt foi um dos mais fortes representantes dessa primeira linha. Segundo Bakhtin (2006) [...] “pode-se dizer que toda linguística após ele, e até os

nossos dias, encontra-se sob sua influência determinante” (BAKHTIN, 2006, p. 73)⁹. Mais tarde surge o psicologismo empirista de Wundt, que foi resumido por Bakhtin da seguinte forma: “[...] todos os fatos da língua, sem exceção, prestam-se a uma explicação fundada na psicologia individual sobre uma base voluntária.” (BAKHTIN, 2006, p. 73).

As proposições apresentadas na primeira linha também podem resumir as concepções linguístico-filosóficas de Vosler, que têm como teor principal “[...] a negação categórica e de princípio do positivismo linguístico [...] e do psicofisiológico que as engendra” (BAKHTIN, 2006, p. 75). Para Vosler, segundo Bakhtin (2006), os fatos da língua no campo físico, político e econômico não têm significação direta para o linguista. A língua para Vossler é puramente estética, não é considerada um sistema linguístico acabado, “é o ato de criação individual da fala” (p. 75). As formas gramaticais não são vistas como estáveis e não assumem caráter importante no ato da fala, o que realmente importa “é a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual [...]” (p. 76).

Bakhtin (2006) mostra que essa concepção não atende às necessidades linguísticas dos falantes, uma vez que “o subjetivismo individualista ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação” (p. 84). Assim, entendemos como o autor que o que possibilita a enunciação é a interação dos sujeitos organizados socialmente, pois “o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (p. 111).

A partir dessa compreensão, entendemos que se faz necessário refletir sobre o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola com a leitura, uma vez que acreditamos que na escola não se desenvolve apenas a aprendizagem intelectual dos alunos. Ela é também um espaço de convívio social e cultural, no qual, pela interação entre sujeitos em torno de textos verbais e não verbais, produz-se e

⁹A citação “pode-se dizer que toda linguística após ele, e até os nossos dias, encontra-se sob sua influência determinante” foi retirada do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrito por Bakhtin e na década de 1920. O que explica a citação ser referente ao momento em que o autor estava vivendo.

partilha-se a construção coletiva de conhecimentos de diferentes naturezas. Sendo assim, buscamos compreender algumas implicações que o estudo da língua na linha subjetivista pode acarretar no trabalho com a leitura e formação do leitor, uma vez que nessa linha os estudos gramaticais são considerados essenciais para o desenvolvimento linguístico do aluno. Dessa forma, entendemos que o ensino da língua materna pautado nessa perspectiva não considera a linguagem como interação social entre os interlocutores.

Silva (1993) declara que os processos de memorização de conteúdos fixos, que são determinados muitas vezes pelos professores, tomam o lugar do conhecimento, do questionamento, da discussão, impedindo que o aluno-leitor se torne sujeito do trabalho que executa. Isso nos remete àquilo que Paulo Freire (2007) chama de “educação bancária”¹⁰, através da qual o professor simplesmente revela um conjunto de informações orais e escritas, daí a falta de criticidade e criatividade, o consumo mecânico e não significativo, crítico e criativo das ideias propostas nos textos.

Geraldi (2012) ressalta que, “essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (p. 41). Entendemos, como Geraldi, que o trabalho com a leitura no contexto escolar seguindo a linha subjetivista individual reduz o ensino da língua aos aspectos formais da linguagem. Dessa forma, não é o texto que determina o trabalho com a leitura, mas sim as formas de falar e escrever na norma culta. Logo, a leitura de textos tomados para esses fins, gera uma consequência nefasta para a formação do leitor, ou seja, estraçalha a própria natureza do processo de leitura (SILVA, 2004, p. 4). Acreditamos que se um texto não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto, isto é, para a intencionalidade social, e, mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura não cumpre o objetivo de produzir sentidos.

¹⁰ Paulo Freire fornece a caracterização da “educação bancária” em várias de suas obras, principalmente em *Pedagogia do Oprimido*.

3.2 SEGUNDA LINHA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO LINGUÍSTICO CRITICADA POR BAKHTIN - OBJETIVISTA ABSTRATA

Diferentemente da primeira linha do pensamento filosófico-linguístico criticada por Bakhtin (2006), a segunda linha denominada objetivista abstrata tem as seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos. Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações das formas normativas. Mas são justamente os atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido (p. 82-83).

A língua, na linha objetivista abstrata, é concebida apenas como um meio de comunicação. O sistema da língua é o centro que organiza os fatos da língua, ou seja, os traços fonéticos, gramaticais e lexicais são os responsáveis pela forma única que é dada à língua, proporcionando, assim, a comunicação entre todos os locutores de uma comunidade: “[...] são justamente estes traços idênticos que são assim normativos para todas as enunciações [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 79).

Como dito anteriormente, a língua é entendida pela linha objetivista abstrata como “sistema estável”, algo “imutável”, ou seja, o sujeito deve receber o sistema linguístico como é apresentado a ele. “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN, 2006, p. 78). Nesse sentido, o indivíduo não é o detentor de sua vontade linguística, ele recebe todo o campo linguístico da comunicação constituído. As mudanças ocorridas dentro desse sistema vão além da sua “consciência individual”.

Basoni (2009) acrescenta, ao dialogar com Bakhtin (2006) sobre a concepção de língua, que

Podemos considerar que nessa concepção a língua é um código, um conjunto de símbolos que se estabelecem por meio de regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Além disso, esse código é um produto social que deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação se realize, mais uma vez as circunstâncias de enunciação não têm um papel no processo de uso da linguagem (p. 55).

Dessa forma, a concepção objetivista abstrata difere do subjetivismo individualista na medida em que a segunda considera apenas a fala individual do locutor, enquanto a primeira concebe a língua como um instrumento fechado de comunicação, sem vínculo ideológico, ou seja, a língua é um instrumento para transmissão de mensagens, isto é, para concretizar a comunicação.

Assim, as práticas pedagógicas de leitura pautadas nessa concepção entendem o leitor como um mero receptor de mensagens, um “decodificador”, que apenas é apresentado aos aspectos linguísticos da língua. Essa concepção de leitura se consolidou ao longo dos anos no ensino em nossas escolas. O texto como produto da decodificação de um emissor perde a sua validade porque a essência das palavras presentes nele ficam como se estivessem aprisionadas em si mesmas, sem estabelecer uma aproximação concreta entre o texto, a história do leitor e suas experiências. Dessa forma não existe uma co-produção ou apropriação de ideias, mas uma mera reprodução mecânica de palavras. Um ensino ancorado neste tipo de prática, afirma Silva (1993), “não permite que o leitor elabore e faça a mediação com o social, com o concretamente vivido” (p.05).

A exemplo dessa discussão, apresentamos a seguir a história de *Galileu Leu* de Lia Zats. A autora revela através da Literatura Infantil como o ensino da leitura concentrado na decodificação não contribui para formação discursiva do leitor.

Era uma vez um menino que lia. Mas a professora dizia:
 _Errado! Repete!
 E o menino sorria.
 Riso amarelo. E repetia.
 Mas era só acabar e lá vinha a nova gritaria.
 _Errado! Repete!
 Que agonia!
 E o menino, agora, não sorria. Nem lia. Inibia.
 Tentava, forçava, se debatia, mas na hora do vamos-ver, insistia:
 -lvo vê a luva.
 _Errado, seu tonto! É “I-VO-VÊ-A-U-V-A”.
 Aí sim é que a estória começava.

Enquanto a professora corrigia, soletrava, dividia, o menino sonhava. Que um dia ia ser goleiro e que no próximo aniversário ia juntar trocado por trocado, o que ganhasse do pai e da mãe, do avô e da bisavó, da tia Maricota e da prima-avó Carlota. Tudo, tudo num saquinho, ia correndo na esquina, na loja do bola Bolão. Ficava na ponta do pé, que não alcançava o balcão, e agora ordenava, não mais mendigava, que lhe desse aquela luva, aquela mesma, pendurada no aramado. Luva profissional. “Agora vou ser o tal. Chega de dedo quebrado”.

_Lê menino!

E o menino acordava assustado, e era obrigado a ler o que a professora queria, mas...qual o quê! Só conseguia ver aquilo que sentia.

_Errado, menino! Repete!

O menino estremeceu, endureceu e balbuciava:

_A CASA DA BIA É UM LIXO.

E a professora berrava:

_ERRADO! ERRADO! ERRADO! É A “CASA DA BIA É UM LUXO”.

Mas o menino nem ouvia, divagava. Aquela Bia exibidinha que sentava bem ao seu lado e esfregava na sua cara o relógio que trocava pulseirinhas, a canetinha cheirosinha e milhões de outras riquezazinhas, só podia ser uma fedidinha.

_LÊ, MENINO!

E o menino pulava, se sacudia, acordava e lia:

_A PROFESSORA É BOBA.

_ERRADO! ERRADO! MENINO MAIS DESASTRADO! É “A PROFESSOR É BOA”.

Classe inteira ria, gargalhava. A professora quase desmaiava, ameaçava. O menino, chora não chora, chora. E era obrigado a escrever pra aprender, 365 vezes “A PROFESSORA É BOA”. O menino sentiu cansaço. A professora... Sorte que chegaram as férias: tempo pra brincar, descansar e... pensar.

“Mas por que sempre eu?” pensou o menino, quando voltaram às aulas e a professora logo o escolheu.

_Lê Galileu.

O menino estremeceu, mas nem tanto. Endureceu, mas nem tanto. E leu:

_Teco latiu, pulou e morreu.

O menino encarou. A professora sustentou e com olhar doce perguntou:

_Do que Teco morreu?

O menino não entendeu.

Será que tinha escutado? Será que podia respirar aliviado? E desatou a contar que seu cachorro Teco era levado, mal-acostumado, mais do que amado, super comilão, um cachorrão, muito brincalhão, um amigão... Um dia saiu apressado, não ouviu o chamado... morreu atropelado.

O menino contou e chorou. Chorou e desabafou. Foi um tal de ouvir estória de peixe morrido daqui e gato matado dali que, num instante, a classe toda soluçava... E acalmava.

A professora olhou o menino. O menino olhou a professora e agora, desestremido, desendurecido, releu:

_Tico latiu, pulou e mordeu.

_A professora aplaudiu, rodopiou e falou:

_Valeu!

Sabe, gente, nessas férias andei lendo e relendo a Emília – eta boneca danada!

Quem aqui conhece a Emília? Quem gosta de estória de fada? Ninguém respondeu. A classe emudeceu. Era um olhando no olho do outro assim, assim, sem saber se tinha que dizer não ou sim.

Passou um minuto, ou três, e a professora começou a tirar de uma sacola, xadrez, de cada em cada, um monte de livro de estória de bruxa e fada e rei e rainha e sereia e menininha e futebol e bonequinha e gigante e anão e vampiro e dragão.

_Quem quer eu conte a estória de menino-goleiro-campeão?

Adivinhem quem levantou a mão? (ZATS, 1992, p. 4-27).

Acreditamos que este seja um bom exemplo para reflexão sobre o ensino de leitura ancorado na concepção objetivista abstrata criticada por Bakhtin. Será esse um episódio longe de ser visto em nossas escolas? Quantos alunos, assim como o Galileu, já tiveram que decodificar o que a professora ensinava? Quantas tentativas frustradas de estabelecerem uma relação dialógica com a leitura? Essas e outras indagações nos levam a entender que práticas de leitura que se baseiam em uma metodologia de ensino assim não contribuem para que o aluno entenda que o sentido do texto é construído numa relação dialógica entre o leitor e o texto e não a partir de repetições mecânicas e enfadonhas do código linguístico, como acontecia na prática pedagógica da professora de Galileu.

Em se tratando do texto literário, buscamos em Dalvi, Quadros e Silva (2014) que “para que haja prazer na leitura literária, há necessidade de interação entre o leitor e texto” (p. 3). Segundo as autoras, essa interação precisa acontecer nas escolas e ser priorizada pelos professores, pois “a interação entre leitor e texto inicia-se na seleção dos textos literários e concretiza-se na prática leitora proporcionada pelos professores” (p. 3). Vimos na história de Galileu que a professora no início de sua prática não aceitava o prazer que a leitura poderia oferecer a Galileu e a seus colegas e com isso não havia interlocução e mediação do conhecimento. A esse respeito, as autoras explicam que ao escolher uma leitura para as crianças é preciso primeiramente pensar numa leitura sensorial que possa também atingir outras dimensões da leitura como emocional e intelectual.

Nessa perspectiva, Dalvi, Quadros e Silva (2014) explicam que para que a leitura faça sentido na vida das crianças, não basta um discurso retórico bem construído [...] “é necessário muito mais, é necessário instituir a vivências e a experiência de leitura literária e a constituição de sujeitos leitores como inerentes ao trabalho educativo intencionalmente planejado e conduzido” (p. 5). Foi o que aconteceu com a professora de Galileu, a partir do momento que a professora viabilizou a interlocução com as crianças, interagindo, conversando, explicando, enfim, mediando o conhecimento, a aprendizagem deixou de ser algo preso em regras e passou a fazer sentido na vida dos pequenos.

Nessa direção, Geraldi (2012), como vimos, chama a atenção, de nós, professores, sobre o “para quê” de nossa prática. O autor destaca que “o nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem - porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula” (p. 46). Foi exatamente o que a professora de Galileu fez ao sair de férias: brincou, descansou e pensou. Ao refletir sobre a sua prática pedagógica com a leitura na sala de Galileu, observou o “para quê” de seu ensino. Ao retornar ao trabalho, percebeu que sua prática mais afastava Galileu da leitura do que aproximava. É justamente isso que acontece quando o ensino é pautado nas duas primeiras concepções de linguagem discutidas por Bakhtin. O ensino se torna fechado, rígido, centrado em memorizações de regras, e cumprimento de exercícios. Não é necessário esperar as férias para que repensemos a nossa prática de ensino. A qualquer tempo e espaço é possível refletirmos sobre a concepção de linguagem que tem subsidiado o nosso trabalho com a leitura em sala de aula.

Ao dialogarmos com os autores, constatamos que ainda mais instigante e desafiador se torna o foco da nossa pesquisa: investigar concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no município de Pinheiros-ES, a fim de analisar vinculações entre essas concepções e estratégias mediadoras de leitura. Após analisarmos as duas primeiras linhas criticadas pelo filósofo Bakhtin, vimos que tanto uma quanto a outra não propiciam ao aluno a oportunidade de dialogar com os textos. Nesse sentido, damos sequência ao nosso trabalho, visando compreender a linguagem como interação verbal, segundo Bakhtin.

3.3 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO VERBAL

Nesta seção, discutiremos a linguagem como interação verbal, segundo a filosofia da linguagem de Bakhtin. Contrariando a primeira e a segunda linha, o foco desta está na linguagem numa perspectiva enunciativa, ou seja, os estudos do filósofo apontam para uma dimensão discursiva da linguagem, destacando que é como processo de interação que as relações sociais acontecem e se constituem mediados pela linguagem. O que se distancia da ideia da língua ser um sistema fechado de signos linguísticos, com participação primordial do locutor ou servindo apenas para

transmissão de mensagens. Segundo Bakhtin (2006) “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 114).

Dessa forma, a linguagem é concebida na interação social e construtora de novas relações por meio da palavra. A palavra se torna no contexto social um elo entre os interlocutores socialmente organizados. De acordo com Bakhtin (2006), a palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que se dirige *para alguém*”. Assim, a palavra, segundo Bakhtin, “[...] é o produto da interação entre o locutor e o ouvinte”. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

A palavra é uma espécie de ponte lançada sobre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Avançando em suas contribuições, o filósofo da linguagem declara que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

É nessa perspectiva de envolvimento dialógico que Bakhtin (2006) afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Nesse sentido, fica evidente que a evolução da língua se dá nas relações sociais que se transformam com o passar do tempo, com as experiências vivenciadas pelos interlocutores em seus grupos sociais.

Tomando como base a ideia de Geraldi (2013), podemos dizer que

[...] a linguagem é algo que está fora e dentro do falante. Nós só nos fazemos os sujeitos que somos à medida que, participando dos processos interativos, dos acontecimentos de linguagem, internalizamos a própria linguagem, nós internalizamos os modos de circulação dos sentidos em uma sociedade. [...] Porque quando nascemos, no universo em que nascemos, já há uma linguagem, nós entramos dentro dela, constituímos a nossa consciência através dos signos que vamos internalizando nos

processos de participação com a alteridade. O outro é constituído do eu, e o outro me fala com as palavras que, antes alheias a mim, se tornam nesse processo de interação palavras também minhas (p. 337).

Na visão de Bakhtin (2006) em relação à Interação Verbal, podemos destacar as seguintes proposições:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua constitui um processo ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas.
4. A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada
5. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradiction in adjecto*. (BAKHTIN, 2006, p. 130).

A partir das considerações sobre as linhas teórico-metodológicas do pensamento filosófico de Bakhtin, usamos as palavras de Geraldi (2012) para afirmar que:

[...] a linguagem como forma de interação mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculos que não preexistiam à fala (p. 41).

Nesse sentido, entendemos que é pela linguagem que o ser humano se constitui como ser social, interagindo com o outro e também se constituindo como sujeito de seu discurso. Nessa perspectiva, em que os sujeitos se organizam em um espaço social e histórico, Geraldi (2012) declara que a língua só existe “no jogo que se joga na sociedade” e que estudar a língua é, então, “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante em situação concreta de comunicação” (p. 42). Isso nos leva a entender que a

leitura é compreendida por essa concepção como atividade discursiva que produz sentidos nas interações verbais entre os sujeitos.

Com base em uma concepção de leitura como uma atividade de produção de sentidos em que o sujeito-leitor é co-participante, Gontijo e Schwartz (2009) declaram que “locutores e interlocutores, nas interações verbais, agem uns sobre os outros e ocupam cada um deles um lugar na rede de relações sociais das quais fazem parte” (p. 78). De acordo com as autoras, os sujeitos são produtores de história, situados em um contexto social e ideológico. “É desse lugar que ocupam que eles produzem e compreendem os sentidos produzidos” (p. 78).

A partir do pensamento de Bakhtin (2006), entendemos que essa concepção de linguagem não vê a leitura apenas como um conteúdo de ensino, pois o trabalho com a leitura na escola deve mobilizar o aluno para o desenvolvimento de habilidades que o levem a co-produzir o texto, colocando em prática o seu conhecimento de linguagem. Nessa direção, compreendemos que o papel da escola é criar estratégias para que o leitor produza discursos em diferentes situações sociais, refletindo e opinando sobre as diversas situações de interação. Logo, entendemos a escola como um espaço para formar leitores que sejam capazes de decodificar, compreender, interagir, inferir, valorar e produzir sentidos. Compreender a leitura como atividade discursiva, que se realiza na interação verbal, através de textos orais ou escritos é de suma importância para o trabalho com a leitura na escola e conseqüentemente no processo de constituição de leitores.

Seguindo a concepção de linguagem como interação verbal, a prática de leitura na escola é considerada um ato responsivo de produção de sentidos, pois, segundo Bakhtin (2006), a linguagem é um fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, numa relação direta com a construção do sujeito. Sendo assim, entendemos que é necessário fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas sociais vivas e ativas, onde ler e escrever sejam práticas poderosas que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que são legítimos de exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Dessa forma, entendemos que essa concepção de linguagem está diretamente ligada à ideia de um aluno leitor que participa e interage no processo de leitura, posicionando-se responsivamente diante da realidade em que está inserido. Constatamos, portanto, que a concepção de linguagem que o professor adota em seu trabalho com a leitura é importante para a sua atuação como docente, pois, considerando os pressupostos de Bakhtin (2006), a linguagem, entendida dessa forma, possibilita o trabalho com os textos numa perspectiva dialógica, ou seja, por meio do texto o aluno consegue dialogar com o autor e seus pensamentos, agir e interagir com o mundo e com os outros. Essas constatações evidenciam, portanto, a importância deste estudo na investigação de concepções de linguagem e leitura que fundamentam o trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do município de Pinheiros-ES.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS: ESPAÇOS, ENCONTROS, SUJEITOS E PALAVRAS

Enquanto a ciência se propõe a captar e entender a realidade, a metodologia se preocupa em estabelecer formas de como se chegar a isto, através da pesquisa científica. Mesmo que talento, bons professores, bons livros e boas fontes de consulta sejam necessárias para se atingir um objetivo, se não houver uma atitude, um método, disciplina, dificilmente se alcançará êxito.

Maria Helena Michel

Procuramos adentrar o universo dos professores das escolas da rede municipal de ensino de Pinheiros-ES com o propósito de entender o seu fazer pedagógico com as práticas de leitura. Tomamos como ponto de partida concepções de linguagem e leitura que utilizam para desenvolverem o trabalho com a leitura no cotidiano escolar dos anos finais do Ensino Fundamental. Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para observar as relações verbais que acontecem no dia a dia. Nesse espaço de constante movimento, encontramos sujeitos com diferentes pensamentos, valores, anseios e experiências, sempre agindo nas mais diversas formas de interação.

Segundo Gontijo (2013), definir a metodologia para a pesquisa não é algo simples:

A definição de uma abordagem metodológica que leve em conta a perspectiva teórica que orienta o estudo não é uma tarefa fácil para o investigador; porém é necessária para garantir uma busca profunda e radical das determinações e mediações históricas que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa (p. 24).

Frente a essa realidade, buscamos uma metodologia que conseguisse apreender as diversas vozes desses sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. O interesse em investigar o trabalho pedagógico com a leitura na escola deveu-se ao fato de considerarmos este um lugar propício para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos, possibilitando-lhes entrar num mundo de práticas culturais entre as quais a leitura de textos verbais escritos se faz presente.

A linguagem é constitutiva da realidade humana porque, por meio dela, é possível estabelecer, além da interação, conceitos, construir e destruir “verdades”,

questionar, estabelecer valores, entre outros. A linguagem, segundo Geraldi (2013), “é algo que não está fora e dentro do falante. Nós só nos fazemos sujeitos que somos à medida que, participando dos processos interativos, dos acontecimentos de linguagem, internalizamos a própria linguagem” (p. 337). Dialogando com Geraldi (2013), Gontijo (2013) acrescenta que,

A linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois ela sintetiza/cristaliza as práticas sociais, sendo, dessa maneira, simultaneamente, objeto de conhecimento e mediadora do processo de apropriação das produções humanas (p. 283).

Por isso, vemos o quão importante é a linguagem na perpetuação e criação de valores. Estudar a linguagem e o uso que dela fazem os sujeitos de uma determinada cultura contribui para identificação e transformação de seus valores. No entanto, para que isso seja observado não é possível estudar a linguagem de maneira fragmentada ou de forma isolada dos atos sociais. É preciso vivenciá-la no seu uso, considerando o papel social, que é aquele do diálogo e que está presente no cotidiano sob todas as formas: desde um simples bilhete, a uma elaborada aula de Linguística.

Nesse sentido, a leitura como uma prática de uso da linguagem e, conseqüentemente, prática social que se desenvolve em contextos das relações humanas, exige, para seu estudo, uma abordagem qualitativa, uma vez que nesta abordagem aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22). Utilizamos a abordagem qualitativa por permitir ao pesquisador inserir-se no local, observar, compreender o contexto no ambiente natural de ocorrência, por se fazer necessária uma pesquisa dinâmica, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo e por permitir uma variedade de fontes de informação (documentos, questionários, entrevistas) (LÜDKE; ANDRÉ, 2001). Sendo assim, ao optar por estudar a concepção de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais no município de Pinheiros/ES, consideramos essa abordagem a mais adequada à proposta deste estudo.

Além de optarmos por uma abordagem qualitativa, utilizamos o estudo de caso que, segundo Triviños (2006) “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é um objeto que se analisa profundamente” (p. 133). Lüdke e André (2001) completam esse conceito, trazendo a informação de que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto por ter interesse próprio, singular” (p. 17). A escolha do estudo de caso se deu, ainda, porque, como afirma Sarmiento (2003), esse tipo de investigação demonstra “plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (p. 137).

A partir da definição e caracterização do estudo de caso, por parte de Triviños (2006), Lüdke e André (2001) e Sarmiento (2003), esse tipo de pesquisa vem ao encontro dos nossos anseios para o estudo das concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa de escolas Ensino Fundamental do município de Pinheiros/ES, pois traz contribuições sobre o possível caminhar da pesquisa e os procedimentos a serem adotados.

Optamos por uma metodologia de pesquisa que pressupõe a inserção do investigador no campo de estudos que pretende trabalhar. A delimitação do público alvo da nossa pesquisa ser um grupo de professores da rede municipal de ensino deu-se por duas maneiras. A primeira, porque, em 2007, aconteceu a municipalização de 20 escolas estaduais, ficando apenas sob a responsabilidade do município de Pinheiros a oferta do Ensino Fundamental. A segunda razão está diretamente ligada à realidade histórica profissional da pesquisadora, ou seja, nossa experiência profissional está diretamente ligada ao sistema municipal de ensino, pois, desde 1997, atuamos como professora das séries finais do Ensino Fundamental.

4.1 PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados da nossa pesquisa foram produzidos em momentos distintos, com o objetivo de ampliarmos a possibilidade de uma maior percepção do contexto do trabalho pedagógico com a leitura nas escolas e para haver, também, uma maior compreensão do fenômeno em estudo dada, a diversidade de vozes presentes dos participantes da pesquisa. Dessa forma, nesse momento, apresentamos os instrumentos e procedimentos utilizados na produção de dados.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para iniciarmos a nossa pesquisa de campo, primeiramente foi realizado o contato com a direção das escolas para identificação da pesquisadora, apresentação do projeto de pesquisa e do termo de encaminhamento e de consentimento para participação livre e esclarecida (APÊNDICE A). A partir de então, o trabalho em campo foi desenvolvido no período de fevereiro a agosto de 2015 e contou com duas etapas de trabalho, obedecendo ao seguinte cronograma:

1ª fase – Teve a duração de duas semanas, no período de 23 de fevereiro a 05 de março de 2015, para nossa inserção em campo.

Em fevereiro de 2015, visitamos as escolas do Ensino Fundamental que oferecem as séries finais com o termo de encaminhamento, informando os objetivos do estudo, a metodologia utilizada, os procedimentos éticos e os instrumentos de produção de dados e solicitamos parceria com as escolas e seus profissionais para o desenvolvimento do estudo. Logo em seguida, após a análise da solicitação de participação da pesquisa realizada pela equipe pedagógica das escolas, os (as) diretores (as) informaram sobre o aceite da proposta de investigação e colocaram-se à disposição para as demandas da pesquisa. A autorização para o acesso da pesquisadora ao campo e a participação livre e consentida dos professores Língua Portuguesa foi formalizada por meio de correspondência, conforme APÊNDICE A. Informamos, também, à Secretaria Municipal de Educação, dando conhecimento do trabalho ao Secretário de Educação.

Ainda nessa fase, fizemos contato com os professores para apresentação dos objetivos do estudo e distribuição do instrumento para o levantamento do perfil docente por meio de questionário (APÊNDICE B) com o propósito de conhecer um pouco mais desses sujeitos no aspecto da formação acadêmica, tempo de serviço, experiência profissional bem como uma primeira visualização de suas impressões sobre o objeto de estudo. Em seguida, conversamos com os gestores a fim de obtermos as informações técnicas das unidades de ensino. Utilizamos nesse momento o roteiro para caracterização das escolas. (APÊNDICE D).

O questionário utilizado foi elaborado com questões abertas e fechadas para que os professores tivessem a oportunidade não só de apontar uma resposta, mas, também, analisar e descrever as formulações pessoais acerca do objeto pesquisado. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), esse tipo de instrumento para produção de dados tem algumas vantagens como: “uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno” (p. 96). O questionário foi aplicado na segunda quinzena de fevereiro, antecipando as realizações do grupo focal.

2ª Fase – compreendeu o período de março a agosto de 2015 e foi destinado aos encontros com o grupo focal composto por onze professores de Língua Portuguesa, entre efetivos e contratados, das quatro escolas municipais que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com Gil (2008), “a entrevista é uma forma de interação social, mais especificamente, é uma forma de diálogo, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 109). Segundo o autor, “a entrevista é a técnica de coleta de dados mais utilizada no âmbito das Ciências Sociais” (p.114). As recomendações para preparação e condução de entrevistas “referem-se geralmente a entrevistas realizadas individualmente, mas entrevistas também podem ser realizadas em grupo, caracterizando a técnica conhecida como *focus group (grupo focal)*” (p. 114).

Gil (2008) acrescenta que “as entrevistas individuais ou em grupo são muito utilizadas com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema e investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas qualitativas” (p. 114). O autor aponta que o grupo focal é conduzido pelo

pesquisador, que atua como moderador, ou por uma equipe, que inclui, além do moderador, um assistente de pesquisa. O número de participantes varia entre 6 e 12 pessoas. Em nosso trabalho não utilizamos assistente, utilizamos o recurso de gravação em áudio para transcrição posterior.

Os encontros aconteceram na EMEF Governador Carlos Lindenberg por ser a escola com um espaço físico mais amplo para receber os participantes da pesquisa. Para melhor organização dos encontros, marcávamos com antecedência com os diretores e a equipe pedagógica das escolas organizavam os horários dos professores para que pudessem participar da pesquisa. Para a realização dos encontros do grupo focal, utilizamos um roteiro semiestruturado (APÊNDICE C) e gravação em áudio, para transcrição posterior, com a devida autorização. O roteiro utilizado foi previamente definido com questões referentes à concepções e o hábito de leitura pessoal dos docentes, os fundamentos obtidos por meio da formação docente inicial e continuada para o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula, estratégias utilizadas pelos docentes para mediar a leitura junto ao aluno e as falas dos professores sobre o (des) interesse dos alunos no que diz respeito à leitura.

Ainda nesta fase, colhemos, também, materiais de leitura dos cadernos de alunos das quatro escolas do Ensino Fundamental lócus da pesquisa. As atividades desenvolvidas pelos alunos e registradas nos cadernos analisados tiveram uma grande relevância para os resultados da pesquisa, na medida em que, por meio deles, verificamos como estava sendo a prática da leitura na sala, pois, não havendo observação participante, vimos nesse instrumento uma possibilidade de termos uma ideia das formas como ela estaria acontecendo. Para essa etapa escolhemos aleatoriamente, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 30. Essa técnica de produção de dados será denominada aqui de análise documental, na medida em que Bell (1993) aponta que documento pode ser qualquer impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode ser apresentada em forma de filmes, textos, entre outros. A partir desse pensamento, vimos, então, nos cadernos dos alunos uma fonte de dados que nos permitiria um maior contato com os fazeres pedagógicos dos professores em relação à leitura, o que nos poderia auxiliar na compreensão de uma série de fatores que perpassam as

práticas de leitura nos anos finais, com o objetivo de identificar e analisar as concepções presentes nessas práticas docentes.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO ONDE SE LOCALIZAM AS ESCOLAS/CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Pinheiros que está localizado no extremo Norte do Espírito Santo, a 279 km da capital do Estado, Vitória. Seu território é formado por 972 km e, conforme a contagem populacional realizada em 2010 pelo IBGE, o município possui 23.895 habitantes com projeção para 2014 de 26.309 habitantes. Os municípios limítrofes são Montanha, Pedro Canário, Conceição da Barra, São Mateus e Boa Esperança.

Imagem 1: Fotografias de paisagens do município de Pinheiros – ES



Fonte: Acervo da Autora

A cidade conquistou sua emancipação no ano de 1964. De acordo com o historiador Ubaldino Solto Coelho¹¹ (2014),

No dia 22 de abril de 1964, quarta-feira, quando uma Ditadura Militar já havia se instalado no Brasil, em Vitória, no salão nobre do Palácio Anchieta estando presentes o Governador Francisco Lacerda de Aguiar, Dr. Eliseu Lofego, Secretário de Interior e Justiça, Adelar Xavier, Agenor Luiz Heringer, Frederico Giuberti e Alfredo Zamprogno, foi instalado o Município de Pinheiros. Este último, sendo chefe de Gabinete do Governador, lavrara a respectiva ata. Agenor Luiz Heringer usa a palavra e declara instalado o Município de Pinheiros, assinado, em seguida, o termo de nomeação de Adelar Xavier como seu Prefeito provisório e, automaticamente, declarando-o empossado no referido cargo. Desde então, do dia 22 de abril passara a ser festejado, em Pinheiros, como data de seu aniversário (p. 65).

O relevo do município é predominantemente plano e o clima quente. Tem como base econômica a agropecuária, com destaque para a fruticultura, o que motivou o título de capital da fruta para a cidade. Destaca-se em seu território a Reserva Córrego do Veado, com 2.392 hectares de Mata Atlântica, e uma diversidade muito grande da fauna e flora. A reserva está localizada no km 9 da Rodovia Pinheiros x Pedro Canário.

Os compromissos do município com a educação estão expressos na Lei Orgânica Municipal no Capítulo III, Art. 182:

A educação, direito de todos os munícipes e dever do Poder Público e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, respeitadas as diferenças da sociedade (PINHEIROS, 1990).

Uma análise dos dados educacionais do município revela que é na esfera municipal que se encontra concentrado o maior número de matrículas no Ensino Fundamental, uma vez que o Estado entre os anos de 1998 e 2005 municipalizou 30 escolas, ficando somente responsável pelo Ensino Médio da sede do município e Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em São João do sobrado, distrito de Pinheiros.

¹¹ Ubaldino Solto Coelho é professor formado em direito pela UFRJ, foi prefeito de Pinheiros no período de 1989 a 1992 e escritor do livro *Memória Histórica de Pinheiros-ES*. O livro com duas edições narra a história da colonização da cidade de Pinheiros, interior do Espírito Santo.

De acordo com Santos (2011), após a municipalização, o município passou a atender 15 escolas de Ensino Fundamental e 17 escolas da Educação Infantil, sendo 09 escolas do Ensino Fundamental localizadas no meio urbano e 06 escolas no meio rural. Na Educação Infantil, no meio urbano, estão localizadas 10 escolas e, no meio rural, 07 escolas.

Os estudos de Santos (2011) propiciou uma reflexão sobre o processo de municipalização do Ensino Fundamental realizado no município de Pinheiros, considerando a descentralização e os impactos na estrutura educacional do município.

Ao realizar a análise documental, a autora constatou que o processo de municipalização do ensino ocorrido no Estado do Espírito Santo foi realizado historicamente sem uma negociação sólida entre o Estado e os Municípios, motivo pelo qual a autora encontrou em sua pesquisa razões diferentes para a municipalização, isto é, “ora para o cumprimento da emenda Constitucional nº 14/96 e da Constituição Federal de 1988, ora pelos interesses políticos locais com o objetivo de ter controle da oferta de vagas e de cargos na educação do município” (p. 57).

A autora relata que ao analisar detalhadamente os dois convênios de municipalização, verificou que

[...] estes não levaram em conta a peculiaridade do município de Pinheiros. Além de firmados apressadamente, à revelia, sem uma discussão coletiva, madura, representaram, em última instância, apenas um repasse burocrático de recursos que, na maioria das vezes, não foi cumprido rigorosamente, gerando dívida de R\$ 2.099.237,82 (dois milhões, noventa e nove mil, duzentos e trinta e sete reais e oitenta e dois centavos) ao cofre público municipal (p. 57).

Santos (2011) aponta que entre os municípios do extremo norte do Espírito Santo, Pinheiros foi o que municipalizou o maior número de escolas. Esse processo não teve regras claras, pois em seu estudo constatou que o Estado fez várias alterações na Lei da municipalização. Essas mudanças afetam diretamente os professores estaduais municipalizados, uma vez que eles ficam a mercê das decisões do Estado.

A pesquisa de Santos (2011) nos faz refletir sobre o processo de municipalização implantado no Município de Pinheiros, bem como, os fatores que influenciaram o Município a aderir aos convênios de municipalização. Dessa forma, com base na pesquisa de Santos (2011), entendemos que a municipalização do Ensino Fundamental no município de Pinheiros configurou-se como uma forma de descentralizar o poder, fortalecer e dar maior autonomia ao município, entretanto, podemos afirmar que não houve a preocupação em definir com os atores educacionais do município, estratégias políticas, pedagógicas e administrativas mais adequadas à estrutura educacional e à realidade local. Assim, o processo foi conduzido sem discussão e sem a participação da comunidade escolar. Após a municipalização, o município vem enfrentando inúmeros problemas de ordem financeira para garantir os compromissos com a educação da rede municipal.

Entretanto, apesar das dificuldades, percebemos uma melhora nas condições físicas e na parte pedagógica das escolas, pois a maioria passou por reformas nos prédios e atualmente todas as escolas do Ensino Fundamental contam com a presença do coordenador pedagógico para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e auxílio ao professor.

A educação de Pinheiros passou a ser Sistema em 2008, ou seja, o próprio município tem autonomia para tomar as decisões em relação à educação. Segundo Santos (2011, p. 42), “[...] após a Lei Orgânica, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino do município de Pinheiros, através da Lei nº 913/2008 [...]”. Sendo assim, a Secretaria de Educação tem autonomia para planejar, coordenar, executar, inspecionar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino na educação básica do município.

De acordo com as informações contidas no plano de ação da Secretaria de Educação de Pinheiros (2015), atualmente, o município trabalha com o “gerenciamento”¹² da aprendizagem que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no acompanhamento pedagógico junto aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos. A partir de 2014, o município adotou o programa

¹² Expressão registrada no plano de ação da Secretaria de Educação de Pinheiros/2015.

“Acelera” para realização da correção de fluxo (distorção idade/série) nos anos finais do ensino fundamental. A partir de 2013 os professores do 1º ao 3º anos participam do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa)¹³.

Os indicadores de sucesso demonstram que a meta de aprovação estabelecida para o ano letivo de 2014¹⁴ foi 90%. O município, então, atingiu 92% de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando, assim, a meta, e 85% dos anos finais. Com esse resultado, é possível observar que nos anos finais a meta de aprovação não foi alcançada. Isso demonstra que é necessário um trabalho mais sistematizado de toda comunidade escolar do município para que a aprendizagem aconteça efetivamente para todos os alunos, e principalmente para os 15% que ficaram reprovados nessa etapa de escolarização. Sabemos que o estabelecimento de metas de sucesso e de aprovação não garante por si só mudanças significativas no ensino. Muitas vezes, elas atuam somente nos índices e números tornando-se apenas medidas formais da educação. Daí a importância do desenvolvimento de trabalhos de pesquisa que conheçam subsídios e práticas culturais, que tratem de novas metodologias e investimentos capazes de melhorar efetivamente a qualidade do ensino e que permitam novas reflexões acerca do universo escolar.

A rede municipal de ensino trabalha em 2015 com um número de 11 professores efetivos e contratados atuando na regência da disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais. Todos os profissionais possuem o curso de Letras e especialização em Língua Portuguesa ou na área de Gestão Educacional.

De acordo com o plano de ação da Secretaria de Educação para 2015, as escolas da rede municipal de ensino de Pinheiros desenvolveram no ano em questão dois projetos intitulados “Parada da Leitura”¹⁵ e “Preciso Saber Mais”. O primeiro consiste em proporcionar momentos de leitura para toda a comunidade escolar a partir do material disponibilizado pela Secretaria denominado “Quadrinhos Pedagógicos”. O

¹³O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

¹⁴ Dados obtidos por meio do plano de ação da Secretaria de Educação de Pinheiros.

¹⁵ As informações referentes aos projetos Parada da Leitura e Preciso Saber Mais foram retiradas do plano de ação da Secretaria de Educação de Pinheiros/2015.

material é composto por onze títulos que abrangem diversos assuntos sociais e são pontos de partida para os momentos de leitura que acontecem em todas as escolas da educação infantil e ensino fundamental. Já o segundo é uma ação que tem como objetivo auxiliar os profissionais na realização de ações preventivas na escola e nas abordagens adequadas nas situações de uso de drogas e de outros comportamentos de riscos.

Em relação aos ambientes destinados à leitura e entretenimento, o município de Pinheiros ainda está dando os primeiros passos na promoção de uma sociedade leitora e em ambientes para o lazer e entretenimento. Embora a cidade conte com 1 biblioteca municipal, esse espaço de leitura não se configura como ambiente estimulante e convidativo para os leitores. A biblioteca Newton Braga funciona num prédio alugado e está localizada na rua principal da cidade. Onde deveria ser um local agradável à leitura, reinam absolutas as buzinas dos carros e caminhões. O leitor, que na maioria das vezes necessita de silêncio, não se sente à vontade nem bem acomodado num lugar com tanto barulho. Os móveis e utensílios da biblioteca não oferecem conforto e o acervo necessita de revitalização. As atendentes não são bibliotecárias e, apesar de se esforçarem ao máximo para prestarem um serviço de qualidade, ainda assim, o trabalho fica comprometido.

Que tipo de relação entre leitores e livros é possível ser construída numa biblioteca onde o ambiente não é acolhedor? Essa é uma questão desafiadora para os administradores de bibliotecas públicas. O século XXI apresenta realidade de concorrências na conquista do leitor. Com a tecnologia qualquer pessoa consegue ler e buscar informações sem sair do seu quarto. E como sobreviverão as bibliotecas que não conseguirem se inovar? Estarão elas fadadas a espaços vazios com prateleiras empoeiradas?

Com esse questionamento, fazem-se necessárias ações urgentes para que seja resgatado o compromisso ético das políticas públicas municipais de incentivo e valorização da leitura, da dimensão cultural da sociedade e da função social da biblioteca como um espaço de formação de leitores. É necessário maior investimento em técnicas modernas de gestão para equiparem as bibliotecas

públicas com novos acervos, móveis confortáveis, atendimento especializado e informatizado.

O município não possui cinema, nem teatro, nem livrarias. Caso o leitor queira adquirir o jornal ou uma revista, é necessário se dirigir à banca de revistas da cidade ou à loja de brinquedos que passou a comercializar recentemente revistas, para inovar os seus serviços. A cidade possui apenas esses dois espaços para atender as necessidades dos leitores pinheirenses na compra de um objeto impresso de leitura.

Em se tratando de lazer e entretenimento, a atual administração tem investido nas construções de praças públicas nas comunidades, com parquinhos de diversão, campo bom de bola, espaços para jogos, porém observa-se que a população do município está carente de espaços para a promoção da leitura.

Em relação aos espaços de leitura nas escolas municipais, é pertinente ressaltar que existe sala de leitura na maioria das unidades de ensino do Ensino Fundamental. São espaços organizados com exemplares oriundos de projetos governamentais (FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola), doações e aquisições feitas pelas próprias escolas, porém, quando a Secretaria de Educação disponibiliza um servidor para essas salas, os atendentes são geralmente professores que por algum motivo estão fora da sala de aula e que raramente desenvolvem ações efetivas para conquistarem o aluno para a sala de leitura. Ou, como afirma Klebis (2008):

Impossibilitadas de poderem oferecer atendimento ao público escolar, sobretudo pela falta de um “alguém” encarregado disso, muitas bibliotecas escolares encontram-se trancadas e inacessíveis aos alunos e mesmo aos professores (KLEBIS, 2008, p. 42).

Apesar de a biblioteca significar uma coleção de livros unidos num espaço, acredita-se que é necessário mais do que uma amontoado de livros para se fazer uma biblioteca de verdade, e, quando se trata de uma biblioteca escolar, cuja função deveria ser promover ou estreitar as relações entre leitores e livros, a

responsabilidade aumenta muito mais. De que vale um espaço repleto de livros, se os alunos/leitores não frequentam este espaço? Enquanto as bibliotecas escolares não dispuserem de pessoas que possam receber alunos, estimulando-os a terem contato com cultura e a experimentação de várias possibilidades de leitura, enquanto continuarem como lugar de reforço, elas serão pouco úteis, assim como é pouco útil montar um acervo considerável nas escolas, sem antes implantar uma renovação no modo de pensar e agir em todos os envolvidos na promoção da leitura, dentro e fora dos muros escolares.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS/ CAMPO DA PESQUISA

Após delinear o contexto em que se insere o município, assim como as suas características básicas, passamos a apresentar a caracterização das escolas no que se refere aos aspectos de localização, histórico, espaço físico, organização administrativa e pedagógica (APÊNDICE B). Assim, deter-nos-emos, inicialmente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Emir de Macedo Gomes.

4.4.1 EMEF DR. EMIR DE MACEDO GOMES – ESCOLA A

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Emir de Macedo Gomes iniciou suas atividades em 1962, com o nome de Escola Singular Barrinha. Com a emancipação do município, passou a chamar-se Grupo Escolar de Pinheiros e, em 1965, sob o decreto nº 506, teve sua primeira diretora, a Sra. Ivone Garcia Dutra.

Em 20 de agosto de 1965, com a ampliação do prédio, passou a denominar-se Grupo Escolar Dr. Emir de Macedo Gomes. Além do ensino regular de 1ª a 4ª série, oferecia o curso de Educação Integrada no noturno, o PEB – Programa de Educação Básica do Mobral e o Curso Suplência fase II. O curso suplência fase II – Ensino Médio foi ofertado no turno noturno, nesta escola, do ano de 1999 ao de 2005. Em 29/07/2005, por meio da Resolução do CEE nº 156/2005 – D.O a escola foi municipalizada, e a partir dessa data passou a oferecer o ensino de 5ª a 8ª séries, atualmente com a nomenclatura 6º ao 9º anos.

Imagem 02: Sala dos Professores - Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 03: Pátio / Refeitório – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 04: Sala de Aula – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 05: Sala de Leitura – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 06: Mural Incentivo a Leitura – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 07: Vista Externa da Escola – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 08: Mural de Boas Vindas – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 09: Pátio Interno da Escola – Escola A



Fonte: Acervo da Autora

Atualmente (2015), a escola atende a 507 alunos distribuídos em 10 turmas no matutino e 10 turmas no vespertino. A faixa etária do matutino compreende os alunos de 9 a 14 anos do 4º ao 9º anos; no vespertino, a escola atende a alunos do 5º ao 9º anos e correção de fluxo com faixa etária de 10 a 17 anos. Em conversa com a secretária da escola, foi-nos informado que o quantitativo de alunos é variável, pois constantemente as famílias pedem transferências dos alunos, bem como procuram por vagas para matrículas novas.

Em relação à infraestrutura, a escola possui 10 salas de aula, 1 sala/secretaria, 1 sala/diretoria, 1 sala/coordenação de turno, 1 sala/coordenação pedagógica, 01/sala laboratório de informática (com 15 computadores em condições de uso), 2 banheiros para alunos, 2 banheiros para funcionários, 1 cantina, 1 sala/leitura com uma professora em desvio de função atuando nesse espaço no matutino. No vespertino, também há uma professora municipalizada que completa sua carga horária na sala de leitura duas vezes por semana. A escola possui, ainda, 1 pátio interno que funciona como refeitório, 1 depósito de merenda e 1 despensa. As salas de aula são grandes e estão em boas condições de conservação, porém não são bem arejadas, necessitam de mais ventiladores e de uma reforma ampla, pois como mencionado, até o ano de 2005, a escola oferecia as séries iniciais do ensino fundamental, no diurno, e a EJA, no noturno. A partir desse período, após a municipalização, passou a oferecer, também, as séries finais no diurno, e não houve um projeto de ampliação para melhor atender os novos alunos. As aulas de educação física são realizadas na

quadra esportiva que fica no pátio externo da escola. A quadra é coberta, porém não tem banheiros nem arquibancadas.

Em relação aos recursos humanos, funcionários/prestadores de serviços, a escola conta com 1 diretora, 3 secretários escolares, 3 merendeiras e 6 auxiliares de serviços gerais, 1 coordenador de turno no matutino e 1 no vespertino, 4 coordenadoras pedagógicas, dividindo as funções entre os turnos matutino e vespertino, 20 professores no turno matutino e 20 no turno vespertino, 1 atendente educacional especializado, que acompanha os alunos com necessidades especiais. Na organização da vigilância, atua na escola apenas um vigia que distribui sua carga horária entre os dois turnos.

Quanto aos recursos materiais pedagógicos, a escola disponibiliza livros didáticos do professor e do aluno, oriundos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), livros de literatura do Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE), jogos pedagógicos diversificados, coleções pedagógicas para os professores, mapas geográficos, globos. De recursos audiovisuais, tem a posse de aparelhos de DVDs, além de CDs, Datashow, caixa de som, impressora, máquina fotográfica, televisores e recurso multimídia.

No período em que estivemos produzindo os dados, a escola não desenvolveu nenhum projeto de leitura, porém alguns meses depois fomos informados pela coordenadora pedagógica de que a unidade de ensino estava trabalhando o projeto “Tributo a Luiz Gonzaga” que teve como objetivo conhecer aspectos da vida e obra do artista. Segundo a coordenadora, a culminância das atividades do projeto foi sistematizada com a organização de um sarau cultural, quando os alunos tiveram a oportunidade de tocar instrumentos musicais, apresentar peças teatrais e números musicais para a comunidade escolar.

4.4.2 EPMEF ANTÔNIO BRUNELLI – ESCOLA B

A Escola Polo Municipal de Ensino Fundamental "Antônio Brunelli", situada na Fazenda Brunelli, Pinheiros/ES, foi idealizada a partir da reivindicação das comunidades: Brunelli, Capitão, Córrego do Ouro, XV de Maio, São Roque, Jundiá do Meio, Jundiázinho, Palmeirinha, Assentamento Nova Conquista, Santa Rita, Felicidade e Lagoa Seca, que ansiavam por melhores estruturas para a educação das crianças. Foi, então, que a administração municipal, no ano de 2006, considerou ser conveniente construir uma escola Polo que integrasse todas as comunidades, sendo que os alunos seriam transportados diariamente até a unidade de ensino.

Em março de 2005 foi dado início à construção, depois de a Prefeitura ter comprado o terreno da Sra. Clementina Tonete Brunelli, sendo a escola inaugurada em julho de 2006. Assim, no dia 22 de julho de 2006, na gestão do prefeito Gildevan Alves Fernandes e da Secretária Municipal de Educação Maria Glória Fernandes, a escola foi inaugurada, com a denominação Escola Polo Municipal de Ensino Fundamental Antônio Brunelli, de acordo com a Lei Municipal nº 651/2006 de 17 de outubro de 2006. A Unidade de Ensino recebeu essa denominação em homenagem a um antigo morador da comunidade.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), encontramos que dentre os fatos importantes que marcaram a educação nesta instituição estão a reativação do Conselho Escolar e a Implantação da Metodologia voltada para a Educação do Campo.

Atualmente (2015), a escola atende a 215 alunos distribuídos em 6 turmas no matutino e 5 turmas no vespertino. A faixa etária do matutino compreende os alunos de 10 a 14 anos do 5º ao 9º anos; no vespertino, a escola atende a alunos do 1º ao 4º anos com faixa etária de 6 a 9 anos.

Imagem 10: Vista Externa da Escola B



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 11: Sala dos Professores Escola B



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 12: Vista Externa da Escola Escola B



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 13: Pátio / Refeitório Escola B



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 14: Sala de Aula – Escola B

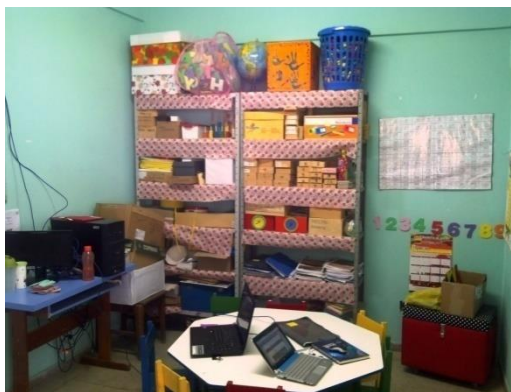


Fonte: Acervo da Autora

Imagem 15: Sala de Leitura – Escola B



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 16: Sala de AEE – Escola B

Fonte: Acervo da Autora

Em relação à infraestrutura, a escola possui 5 salas de aula, 1 sala/secretaria, 1 sala de leitura (no período da pesquisa não havia funcionário atendendo nesse espaço), 1 sala/secretaria/diretoria, 1 sala/professores, 1 sala/cantina, 1 cozinha, 1 despensa, 1 pequeno pátio que também funciona como refeitório, 2 banheiros/alunos, 2 banheiros/funcionários. As salas de aula são grandes, mas não estão em bom estado de conservação. Precisam de uma reforma e reparos na parte elétrica para usos de ventiladores e tomadas. As atividades de Educação Física são realizadas na quadra de esportes que fica no terreno da instituição de ensino.

Em relação aos recursos humanos, funcionários/prestadores de serviços, a escola conta com 1 diretora, 2 secretários escolares, 1 merendeira e 5 auxiliares de serviços gerais, 1 coordenador de turno no matutino e 1 no vespertino, 2 coordenadoras pedagógicas, dividindo as funções entre os turnos matutino e vespertino, 9 professores no turno matutino e 9 no turno vespertino, 1 atendente educacional especializado que acompanham os alunos com necessidades especiais. Na organização da vigilância, atua na escola apenas um vigia que distribui sua carga horária entre os dois turnos.

Além das disciplinas da grade curricular a escola oferece aulas de empreendedorismo e participa do projeto federal “Mais Educação”, que consiste em ampliar a jornada do aluno na escola numa perspectiva de educação inclusiva. Quanto ao desenvolvimento de um projeto de leitura, constatamos por meio dos dados que a escola não desenvolvia, durante o período da pesquisa, nenhum projeto de leitura idealizado pelos docentes e toda equipe escolar. O projeto de

leitura do qual faziam parte era o “Parada da leitura”, proposto pela Secretaria de Educação de Pinheiros/ES.

4.4.3 EMEF GOVERNADOR CARLOS LINDENBERG – ESCOLA C

Em 1988¹⁶ a Prefeitura de Pinheiros encerrou as atividades da Escola Municipal Bairro Vila Verde. Em 1991 foram construídos pela administração um núcleo de casas populares neste bairro e outro no bairro Santo Antônio. Para que estes dois bairros não ficassem sem uma instituição de ensino, a prefeitura construiu a Escola Municipal de Pré e 1º Grau Governador Carlos Lindenberg, na Rua Olímpia, nº 175, no bairro Santo Antônio. Foi criada por meio do Decreto nº 300/91 de 24 de junho de 1991. Com o passar do tempo, a escola deixou de atender a educação infantil e passou ser Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Carlos Lindenberg.

**Imagem 17: Fachada fora da Escola
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 18: Sala dos Professores
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

¹⁶ Dados obtidos em COELHO, Ubaldino solto. **Memória Histórica de Pinheiros-ES**. 2 ed. Goiânia: Kelps, 2014.

**Imagem 19: Sala de Aula
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 20: Pátio / Refeitório
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 21: Quadra Poliesportiva
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 22: Mural de Incentivo à Leitura
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 23: Mural Parada da Leitura
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 24: Mural Parada da Leitura
Escola C**



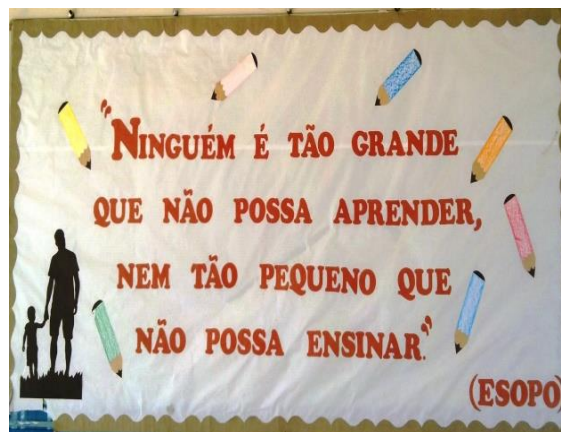
Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 25: Sala de Leitura
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 26: Mural de Boas Vindas
Escola C**



Fonte: Acervo da Autora

Atualmente (2015), a escola atende 780 alunos distribuídos em 14 turmas no matutino e 14 turmas no vespertino. A faixa etária do matutino compreende os alunos de 6 a 16 anos do 1º ao 9º anos e correção de fluxo; no vespertino, a escola atende a alunos do 1º ao 9º anos e correção de fluxo com faixa etária de 6 a 17 anos. Em conversa com a secretária da escola, foi-nos informado que o quantitativo de alunos é uma variável, pois constantemente as famílias pedem transferências dos alunos, bem como procuram por vagas para matrículas novas, assim como acontece com a escola Dr. Emir de Macedo Gomes. Em relação à infraestrutura, a escola possui 14 salas de aula, 1 sala/secretaria, 1 biblioteca¹⁷ (no período da pesquisa não havia funcionário atendendo nesse espaço), 1 sala/laboratório de informática (com 15 computadores em condições de uso), 1 sala/secretaria, 1 sala/diretoria, 1 sala/professores, 1 sala/coordenação de turno, 1 sala/coordenação pedagógica, 1 sala/planejamento dos professores, 1 sala/cantina, 1 cozinha, 1 despensa, 1 pequeno pátio coberto que também funciona como refeitório, 2 banheiros/ alunos, 2 banheiros/ funcionários e 1 sala/recursos multifuncional, 1 biblioteca. As salas de aula são grandes, mas não estão em bom estado de conservação. Precisam de uma reforma, principalmente, na troca das janelas e piso das salas de aula. Precisa, ainda, de reparos na parte elétrica para uso de ventiladores e tomadas. As atividades de Educação Física são realizadas na quadra de esportes que fica em um terreno ao lado da instituição de ensino.

¹⁷ Durante o período da pesquisa não havia profissional responsável pela biblioteca. Alguns meses depois a Secretaria de Educação disponibilizou duas profissionais da educação em desvio de função para atender nesse espaço.

Em relação aos recursos humanos, funcionários/prestadores de serviços, a escola conta com 1 diretor, 3 secretários escolares, 03 merendeiras e 6 auxiliares de serviços gerais, 1 coordenador de turno no matutino e 1 no vespertino, 4 coordenadoras pedagógicas, dividindo as funções entre os turnos matutino e vespertino, 30 professores no turno matutino e 30 no turno vespertino, 3 atendentes educacional especializados que acompanham os alunos com necessidades especiais. Na organização da vigilância, atua na escola apenas um vigia que distribui sua carga horária entre os dois turnos.

Além das disciplinas previstas na grade curricular, a escola oferece aula de informática e empreendedorismo. Outra atividade oferecida aos alunos consiste em aulas de jazz e balé clássico que acontecem no contraturno. A escola também participa do projeto federal “Mais Educação”.

Durante o período da realização desse trabalho, constatamos que a escola desenvolvia o projeto “Leitura Cantada” para os alunos do 1º ao 5º ano e tinha como objetivo “despertar o gosto, prazer e interesse pela leitura por meio da realização da leitura cantada e contada” (PROJETO LEITURA CANTADA, 2015, p. 3). As atividades de leitura eram desenvolvidas pelas professoras, na biblioteca, uma vez por semana, seguindo o cronograma por turma. As histórias dos livros eram apresentadas por alunos em forma de música. Os alunos levavam para casa um embornal literário contendo um livro que deveria ser lido com a família. No dia marcado os alunos apresentavam o resumo do livro e as figuras para os colegas, e preenchiam fichas de leitura. Alguns meses após a nossa produção de dados a coordenadora pedagógica informou que o projeto foi ampliado e estava atendendo os alunos do 6º ao 9º ano.

4.4.4 EMEF JURACY CARDOSO VIANA – ESCOLA D

A EMEF Juracy Cardoso Viana está situada no bairro Vila Verde, à Rua Castro Alves, nº 281, e foi fundada no ano de 1988 pelo decreto 2528 de 12/01/1989 e aprovada pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 132/98, para atender os moradores do bairro Vila Verde e proximidades. Na época de sua fundação atendia o ensino fundamental de 1ª a 8ª série, comportando mais de 800

alunos distribuídos em 23 turmas nos três turnos. A denominação da escola é uma homenagem a uma professora do município de Pinheiros.

Em 1996 as turmas do Bloco Único a 4ª série foram remanejadas para a Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro, juntamente com os professores destas turmas, sendo assim, a escola passou a atender, a partir desse ano, as séries finais do ensino fundamental, ou seja, 5ª a 8ª séries. No ano de 1998 a escola passou a atender a Suplência Fase II no noturno.

Em 01 de setembro de 2005, a escola foi municipalizada de acordo com a Portaria 2845/2005 do CEE, passando a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Juracy Cardoso Viana. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2010), a escola tem seus princípios e finalidades elaboradas de acordo com o que preceitua a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), Regimento Comum das Escolas Municipais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Estatuto da criança e do adolescente, além de outras leis da educação, de acordo com os níveis de ensino oferecidos pelo estabelecimento.

Atualmente (2015), a escola atende 286 alunos distribuídos em 4 turmas no matutino e 6 turmas no vespertino. A faixa etária do matutino e vespertino compreende os alunos de 11 a 14 anos do 6º ao 9º anos.

Imagem 27: Fachada Externa da Escola D



Fonte: Acervo da Autora

Imagem 28: Sala dos Professores Escola D



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 29: Quadra Poliesportiva
Escola D**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 30: Pátio / Refeitório
Escola D**



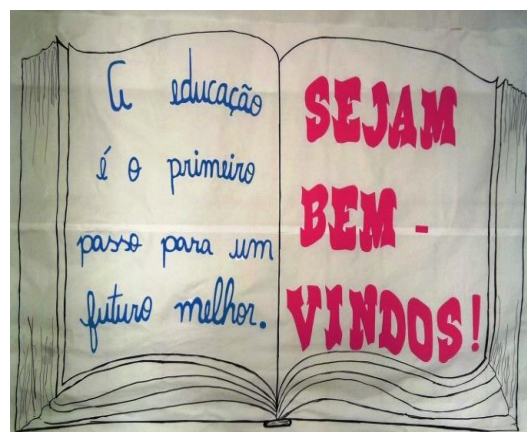
Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 31: Sala de Leitura
Escola D**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 32: Mural de Boas Vindas
Escola D**



Fonte: Acervo da Autora

**Imagem 33: Mural Projeto Drogas
Escola D**



Fonte: Acervo da Autora

Em relação à infraestrutura, a escola possui 6 salas de aula, 1 sala/secretaria, 1 biblioteca (no período da pesquisa não havia funcionário atendendo nesse espaço), 1 sala/laboratório de informática (com 10 computadores em condições de uso), 1 sala/secretaria, 1 sala/diretoria, 1 sala/professores, 1 sala/coordenação de turno, 1 sala/coordenação pedagógica, 1 sala/cantina, 1 cozinha, 1 despensa, 1 pequeno pátio coberto que também funciona como refeitório, 2 banheiros/alunos, 2 banheiros/funcionários, 1 biblioteca. As salas de aula são grandes, mas a estrutura física da escola pode melhorar com uma reforma. Desde a municipalização a escola não recebeu da prefeitura uma reforma geral, principalmente na parte elétrica.

Em relação aos recursos humanos, funcionários/prestadores de serviços, a escola conta com 1 diretora, 2 secretários escolares, 02 merendeiras e 4 auxiliares de serviços gerais, 1 coordenador de turno no matutino e 1 no vespertino, 2 coordenadoras pedagógicas, dividindo as funções entre os turnos matutino e vespertino, 12 professores no turno matutino e 13 no turno vespertino, 1 atendente educacional especializado que acompanha os alunos com necessidades especiais. Na organização da vigilância, atua na escola apenas um vigia que distribui sua carga horária entre os dois turnos.

Além das disciplinas da grade curricular, a escola oferece aula de informática e empreendedorismo e aula de música. Com as aulas de música, os alunos aprendem a tocar diversos instrumentos que fazem parte da banda marcial da escola.

Por meio dos dados obtidos no questionário para caracterização da escola, constatamos que a unidade de ensino não desenvolveu em 2015 nenhum projeto de leitura idealizado pela escola. O trabalho de leitura realizado pela equipe escolar foi o “Parada da Leitura”, o qual segue as diretrizes da secretaria de educação de Pinheiros.

Quanto aos recursos materiais pedagógicos, as escolas Polo Brunelli, Governador Carlos Lindenberg e Juracy Cardoso Viana disponibilizam os mesmos da escola Dr. Emir de Macedo Gomes, uma vez que esses recursos são adquiridos com repasses de Programas do Governo Federal e do município com o objetivo de assegurar melhores condições de trabalho a todas as unidades escolares.

As quatro escolas da rede municipal que oferecem os anos finais organizam o tempo de aula em cinquenta minutos, e cada dia letivo forma-se com cinco horas/aulas. As turmas têm três aulas antes do recreio, este com duração de 15 minutos, e duas após o intervalo. Os professores têm um terço da carga horária de planejamento, portanto, os professores de Língua Portuguesa têm 5 planejamentos por semana intercalados nos horários de aulas.

4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A caracterização dos onze professores de Língua Portuguesa dos anos finais da rede municipal se realizou por meio das questões contidas no questionário (APÊNDICE A). O questionário permitiu conhecer, portanto, quem eram os professores, sua formação acadêmica, experiência profissional e hábito pessoal de leitura dos docentes. Para ficar mais claro organizamos as informações em quadros.

Quadro3: Informações sobre os professores participantes da pesquisa em relação ao gênero, idade, quantidade de escolas em que trabalhou, jornada de trabalho, ocupação atual, vínculo empregatício, tempo de experiência no magistério, experiência profissional.

Gênero	M	F
	8	3
Idade	Entre 20 e 35 anos	Entre 36 a 50 anos
	7	4
Quantidade de escolas em que trabalham	1 ou 2 escolas	Mais de 2 escolas
	10	1
Jornada de trabalho	25 horas	Mais de 25 horas
	2	9
Ocupação atual	Professor	Professor e coordenador pedagógico
	9	2

Vínculo empregatício	Efetivos	Contratados
	7	4
Tempo de experiência no magistério	Acima de 10 anos	Abaixo de 10 anos
	6	5
Experiência profissional	Séries iniciais	Séries finais
	-	11

Fonte: elaborado pela autora a partir das repostas do questionário – Apêndice C

A organização das informações produzidas por meio do questionário permitiu identificar que oito docentes são do gênero feminino e três são do gênero masculino. A idade dos professores varia entre 20 a 50 anos. Cinco professores informaram que trabalham em apenas 1 escola, cinco em 2 escolas e um professor trabalha em mais de 2 escolas. A maioria dos professores tem jornada dupla de trabalho, ou seja, trabalha mais de 25 horas. Os dados revelam, ainda, que dois professores atuam também como coordenadores pedagógicos¹⁸ nas escolas em que lecionam.

A situação funcional dos professores se difere no que diz respeito ao vínculo empregatício, sendo quatro professores contratados e sete professores efetivos. Os professores se efetivaram mediante concursos públicos oferecidos pela municipalização no período de 2000 a 2010. O maior tempo de experiência registrado foi de acima de 10 anos, com um total de seis professores e o menor tempo de experiência foi abaixo de 2 anos, tempo registrado por dois professores. Os onze professores informaram que a maior parte de sua experiência profissional na área de educação aconteceu como docente dos anos finais do ensino fundamental.

¹⁸O coordenador pedagógico no município de Pinheiros atua na parte de supervisão escolar auxiliando os professores no planejamento de atividades pedagógicas a fim de contribuir para a aprendizagem de todos os alunos (Regimento das escolas municipais de Pinheiros, 2009, p. 25).

Quadro 4 - Informações sobre os participantes das pesquisas em relação à formação acadêmica.

Formação acadêmica	Graduação em Letras	Pós-graduação
		11
Formação Continuada	Sim (fóruns, simpósios, seminários, palestras, congressos)	Não -
		11

Fonte: elaborado pela autora a partir das repostas do questionário – Apêndice C

No aspecto da formação acadêmica, os onze professores possuem graduação em Letras¹⁹ e nove registraram titulação em nível de pós-graduação, ou seja, dois professores atuam como regentes apenas com o curso de graduação. A participação em diferentes cursos de formação continuada, como fóruns, seminários, palestras, congressos, entre outros, foi evidenciada nas respostas de todos os professores. Esse dado indica o envolvimento dos sujeitos na busca de formação contínua na sua área de atuação e uma preocupação em manterem-se atualizados com as questões educacionais.

Com o propósito de refletir sobre a formação inicial dos professores²⁰ recorreremos a Dalvi (2011) em *O perfil de professor que ingressa e se forma no curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo*, em que autora aponta alguns relatos sobre a formação dos alunos que iniciam e terminam o curso de Letras-Português e sua atuação como mediadores da leitura. Segundo os estudos de Dalvi (2011), os alunos saem da Universidade com o pensamento de que o que vivenciaram na academia não lhes dá suporte para o trabalho na escola.

Os estudos de Dalvi (2011) mostram que

¹⁹O artigo 87 da LDB (Lei Nº 9.394/96) institui que no parágrafo 4º que até 2006 somente seriam admitidos professores em nível superior para atuarem na Educação Básica.

²⁰A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) normatizou um novo modelo de formação docente, consolidados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O Parágrafo único do Art. 61 da Lei 9.394/96, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e afirma que a formação dos professores terá como fundamento “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (p. 35). No Art. 62 parágrafo 1º dispõe que “A União, O Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (p. 36).

O licenciado em Língua Portuguesa sai de seu curso de graduação habilitado ao exercício da docência em classes de 6º ao 9º do ensino fundamental e de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Todavia, temos percebido que muitos licenciados ou licenciandos em Letra-Português demonstram uma imensa insegurança relativa à própria formação e, assim, à própria competência para o exercício profissional. (p. 177).

A autora explica que, no Brasil, fatores históricos relacionados ao processo de institucionalização da instrução pública e secularização da educação contribuíram para a criação de cursos voltados à preparação de profissionais para o magistério. O que resultou nas chamadas “escolas normais” que seguiam modelos conservadores da classe senhorial “com sua postura política e ideológica”. Assim, a formação pedagógica do professor foi reduzida a um currículo mínimo, sendo os conteúdos das disciplinas restritos a “uma rudimentar formação pedagógica, de caráter essencialmente prescritivo” (p. 178).

Dalvi (2011) aponta que a partir desse modelo de currículo, outras mudanças foram surgindo, mas não o bastante para modificar o “caráter técnico-profissional” do currículo das licenciaturas. Diante dessa realidade, a autora relata que a Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) solicitou “ao poder público que as políticas de formação inicial privilegiem o caráter científico acadêmico ao invés do caráter técnico-profissional” (p.178).

Com base no pensamento de Freitas (2002) a autora apresenta que “os professores licenciados, nas últimas décadas têm, ao menos parcialmente, clareza de que a formação que recebem não é adequada ao que a profissão lhes exige” (p. 179), pois essa afirmação nos faz pensar no cumprimento da Lei pelos entes federados no que diz respeito ao parágrafo único do art. 61 da Lei 9.394/96, que dispõe que a formação dos professores terá como fundamento “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 35). Isso demonstra a fragilidade dos entes federados em garantir o direito do professor em receber uma formação que lhe dê segurança para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Finardi e Dalvi (2013), no artigo intitulado “Crenças de professores de Línguas sobre a Formação Inicial e Continuada”, propõem uma discussão sobre crenças de

professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre alguns aspectos teóricos e práticos da ação docente. Foram entrevistados aproximadamente quarenta professores no início (primeiro semestre) e trinta professores no fim (oitavo semestre) do curso de licenciatura em Letras-Português e oito professores de Inglês no final de um curso de especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês. De acordo com as autoras, a fala dos professores “aponta uma lacuna percebida entre a teoria e a prática, bem como para a distância entre a realidade vivenciada nas escolas e universidades” (p. 01).

Ao refletirem sobre sua formação docente inicial e continuada, os professores de língua materna e estrangeira permitiram às autoras compreenderem algumas das crenças que perpassam o trabalho educativo e a própria constituição de identidades. No que diz respeito aos professores de Língua Portuguesa, Finardi e Dalvi (2013) relatam que:

[...] vimos certa visão idealista do trabalho educativo e da profissão, no discurso daqueles matriculados no primeiro semestre da formação docente inicial, e certa visão negativa ou negativista, ao final da formação docente inicial. Vimos também que os professores têm uma crença quase que generalizada sobre seu baixo desempenho ao longo do curso de graduação, sobre a má qualidade da formação, sobre o despreparo para a atuação na educação básica e sobre, principalmente, a desarticulação entre teoria e prática no currículo da licenciatura, mesmo que os dados e fatos obtidos, em certa medida, fragilizassem essa crença (por exemplo, pensamos na matriz curricular e no bom desempenho dos estudantes nas avaliações do curso de licenciatura conduzidas pelo Ministério da Educação, embora possamos problematizar essas avaliações em larga escala). Possíveis leituras desses dados que propiciem a compreensão dos motivos desse descompasso entre as crenças docentes e a efetividade da formação docente inicial exigem, de nós, novos estudos (p. 131).

Em relação aos professores de Língua Inglesa com língua estrangeira, as autoras apontam que,

[...] parece-nos que os entrevistados “aprenderam” sobre a importância da teoria para sua formação (e, porque isso é “certo”, a valorizam), no entanto, escapa pelo discurso que creem em certa precedência da prática e, especialmente, da intuição no trabalho docente – o que, de certo modo, nos dá indícios de como enxergam a docência e o quanto está distante de nós a compreensão mais ampla sobre a necessidade de profissionalização do magistério e sobre o trabalho pedagógico como um trabalho intelectual, que exige uma consistente formação teórico-prática (p. 131)

As autoras finalizam a análise das crenças dos professores constatando que as crenças sobre a formação inicial e continuada docente sofrem uma transformação crítica negativa ao longo do curso de licenciatura em Letras. As autoras observaram

isso no cotejo das falas dos estudantes calouros, finalistas e pós-graduandos que avaliaram como insuficientes a formação teórica docente inicial e continuada. Finardi e Dalvi (2013), declaram que as teorias vistas pelos estudantes na graduação ou pós-graduação não parecem afetar a prática docente tanto como esperado, mas parecem que interferem de forma positiva “no status profissional por meio do (auto) reconhecimento de maior autoridade/propriedade dos professores ao mencionarem teorias e ao agenciarem autores e ideias pedagógicas como justificativas ao amparo a práticas já consagradas” (p. 131).

As considerações de Finardi e Dalvi (2013) sobre o perfil dos alunos que entram e saem do curso de Letras-Português dialogam com os estudos de Dalvi (2011) no que tange a construção de uma identidade profissional, pois ao saírem do curso de licenciatura a identidade profissional dos alunos ainda não está bem definida. A maioria sente-se insegura para desenvolver o trabalho pertinente à função docente. Logo podemos inferir que a participação dos professores nos cursos de formação continuada se justifique pelo desejo de novos diálogos e de se apropriarem de novas discussões sobre as questões educacionais.

Outros dados relativos ao lazer e ao campo cultural também foram levantados no questionário e são sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 5: Informações sobre as professores em relação ao lazer e ao campo cultural

Lazer	Ver TV			Ouvir rádio			Assistir DVD		
	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
	11	-	-	4	7	-	5	6	-
Cultura	Cinema			Teatro			Espetáculo de dança		

	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca	Sempre	Às vezes	Nunca
	-	3	8	-	3	8	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário – Apêndice C

Nesse sentido, observamos que os onze professores declararam ter o hábito de sempre assistirem televisão. Sete professores informaram que às vezes ouvem rádio e quatro relataram que sempre ouvem. Em relação ao vídeo/DVD seis professores afirmaram que às vezes assistem e cinco informaram que sempre assistem a filmes e documentários. Ir ao cinema, ao teatro e espetáculo de dança tiveram menos indicações, ou seja, oito professores que nunca vão. Apenas três profissionais informaram que às vezes costumam frequentar esses espaços culturais. Assim, podemos perceber que as programações oferecidas por veículos de comunicações de massa são as que estão mais presentes na vida professores ao contrário de outras manifestações culturais. No caso do município de Pinheiros, o fato de a cidade ser do interior e não possuir cinema nem teatro pode ser o motivo pela preferência pelos programas de televisão, rádio e vídeos/DVD.

Os dados do questionário ainda forneceram outros elementos sobre os profissionais. Ao perguntarmos se assinam jornais, revistas, periódicos impressos ou eletrônicos, dez professores relataram que não são assinantes de diferentes periódicos. Apenas uma professora afirmou assinar as revistas *Veja e Isto é*²¹.

Quadro 6: Informações sobre os professores em relação à leitura no cotidiano

	Sim (Revista Veja e Isto é)	Não
Leitura no cotidiano	1	10

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário – Apêndice C

Essa é uma questão que chama a atenção e não podemos deixar escapar algumas nuances que envolvem esses depoimentos dos docentes, pois além da maioria dos

²¹ Letra B item 4 do questionário – Formação profissional - Assina jornais, revistas, periódicos impressos ou eletrônicos?

professores não terem acesso a assinaturas de periódicos, livros, jornais ou revistas, o professor que mantém essa prática, assina revistas que muitas vezes veiculam informações de seu próprio interesse e reduzem o leitor a “consumidores que podem ser facilmente substituídos por aqueles que têm mais poder de compra” (p. 16).

Guerra (2015) escreve, em sua dissertação de mestrado, produzida no nosso mesmo grupo de pesquisa, intitulada *O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da Escola* um capítulo voltado para as discussões sobre a indústria cultural. Segundo a autora, o termo indústria cultural faz parte dos estudos dos autores Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do Estabelecimento: fragmentos filosóficos*, especificamente no ensaio *A Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, e mostra que as relações sociais são perpassadas pelas relações de mercado. Ao dialogar com os autores, Guerra (2015) aponta que a indústria cultural visa prioritariamente os interesses comerciais e vê a sociedade como um potencial mercado de consumo, “dando origem a uma espécie de massificação da cultura” (p. 13).

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer (1985, apud GUERRA, 2015), declaram que o cinema, o rádio e as revistas são um sistema que, mesmo que haja ideologias diferentes, a produção e o lucro são objetivos centrais dos setores a eles vinculados. “Assim, até as instâncias que, pelo senso comum, são caracterizadas como setores que proporcionam prazer, estão engendradas num sistema, que conduz um processo de manipulação” (GUERRA, 2015, p. 13). Nesse sentido, entendemos que, para a indústria cultural, cabe tornar as revistas que o professor assina em objetos de lucro. Desse modo, podemos pensar que o professor tendo contato apenas com as revistas citadas, a construção do pensamento crítico pode sofrer prejuízos, uma vez que o docente não dialoga com informações veiculadas em outros suportes de leitura, ficando a mercê das regras mercadológicas ditadas pelas revistas que assina. Nas palavras de Guerra (2015), “a indústria cultural, à maneira de uma orquestra, pesquisa, investe, normatiza e uniformiza gostos, conduzindo aquilo que devemos ver, sentir ouvir e ler” (p.15). Diante das considerações da autora, podemos pensar que a leitura é uma prática cultural, necessária e “potencial a um

questionamento de normas, dogmas, preceitos e de subserviência” (p. 15) a qualquer tipo de manipulação cultural.

Com relação à leitura no cotidiano e no desenvolvimento profissional²², as respostas dos professores foram assim tabuladas:

Quadro 7: Informações sobre a leitura no cotidiano e no desenvolvimento profissional dos professores:

Leituras	Sempre	Às vezes	Nunca
Jornais locais	5	6	-
Jornais do país	2	9	-
Periódicos da área da educação	3	8	-
Periódicos diversos	3	8	
Livros didáticos	11	-	-
Livros variados sobre educação	5	5	1
Obras de ficção	4	7	-
Obras de autoajuda	2	7	2

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas do questionário – Apêndice C

Com relação à leitura no cotidiano, os dados do quadro 6 retornam à cena, porém demonstram que, mesmo sem possuírem assinaturas de revistas, jornais e periódicos, os professores costumam, às vezes, fazer a leitura desse material. Como é possível observar, a indicação “às vezes” aparece com maior incidência na maioria dos itens. O livro didático foi único material de leitura que os onze professores sempre leem no cotidiano.

Quando perguntamos como os professores utilizam mais a leitura em sua vida diária, assim responderam:

²² Letra A do item 5 do questionário – A leitura no cotidiano e no desenvolvimento profissional (considere meios impressos ou eletrônicos).

Quadro 8: Informações sobre como os professores utilizam mais a leitura em sua vida diária.

Leituras	Lazer ou passatempo	Organizar o trabalho pedagógico	Desenvolvimento cognitivo pessoal
	-	10	8

Fonte: elaborado pela autora a partir das repostas do questionário – Apêndice C

Por meio das respostas, observamos que a leitura não faz parte da vida diária dos professores como forma de lazer, distração ou passatempo. Ficou evidente no quadro 8 que a maioria dos docentes utilizam a leitura como instrumento para o trabalho pedagógico na escola, ou seja, ler está diretamente associado à profissão. Em relação ao desenvolvimento cognitivo pessoal, 8 professores afirmam utilizarem a leitura com essa finalidade.

4.6 EXOTOPIA: CONCEITO BAKHTINIANO À LUZ DA CATEGORIZAÇÃO METODOLÓGICA

Em relação ao grupo focal, a opção em fazê-las teve como objetivo compreender como os discursos circulam e se articulam entre os sujeitos professores e como a concepção de linguagem e leitura e as práticas de leitura que lhe são correlatas repercutem no trabalho na escola. Trata-se de uma abordagem metodológica que possibilita um contato dialógico entre entrevistador e entrevistado. Kramer (2007) enfatiza que “entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista” (p. 65).

Para Bakhtin (2006, 2011), os discursos são produzidos em arenas discursivas por um auditório social. Segundo Freitas (2007) sua realização se concretiza, por meio dos enunciados, ao enunciar, eu endereço minha palavra ao outro, àquele que me responderá com sua contrapalavra. “Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos” (p. 36). Nessa perspectiva, podemos chamar o grupo focal, que se realiza a partir dessa concepção, de dialógico, pois nessa

interação é estabelecida uma relação de sentido entre os enunciados da comunicação verbal.

Assim pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão (p. 36).

Ao dialogar com Bakhtin, a autora reflete sobre a perspectiva enunciativa da linguagem, elaborada pelo autor, nos estudos e pesquisas na área das Ciências Humanas especialmente no campo da educação. Freitas (2007), analisando os estudos de Bakhtin, considera a pesquisa como uma relação entre sujeitos; numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como primordial no estudo dos fenômenos humanos. O sujeito, na pesquisa, é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico; na pesquisa, o que ocorre “não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com contexto” (p. 29). Ainda seguindo o pensamento de Bakhtin, a autora acrescenta que todas essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, no processo de produção de dados e análise dos dados através dos instrumentos metodológicos como a observação e a entrevista na construção dos textos apresentando o conhecimento produzido na investigação.

Freitas (2007) observa os estudos de Rey (1999), no que diz respeito aos termos *objeto* ou *sujeito* no fazer da pesquisa, e conclui que tais termos refletem a posição do pesquisador quanto à sua forma de focalizar e compreender a realidade. Segundo autora, a referência à pessoa investigada, destinada como *objeto*, significa que “o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o outro sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo”. Ao passo que considerar a pessoa investigada como sujeito aproxima “compreendê-la como pesquisadora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a realidade que a torna coparticipante do processo da pesquisa” (p. 29). Nesse sentido, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva histórico-cultural implica compreendê-la como uma relação entre os sujeitos possibilitada pela linguagem.

Nesse sentido, os estudos de Bakhtin (2006, 2011) têm se constituído como pilar para se pensar em relações humanas constituídas na linguagem e na cultura. Encontramos no pensamento do autor um conceito que é considerado como elemento-chave para o entendimento da atividade de pesquisa. Estamos nos referindo ao conceito de exotopia. Beth Braith (2008), em diálogo com Bakhtin, nos mostra que o sentido de exotopia na obra bakhtiniana é o de se situar em um *lugar exterior*, ou seja, “a criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares entre dois pontos de vista” (p. 96).

Para exemplificar o sentido do termo exotopia, a autora mostra o exemplo do retrato em pintura, referindo-se ao olhar do retratado e do artista. Segundo Braith (2008), o trabalho do artista consiste em dois movimentos. Inicialmente, “o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê”. Em seguida, “de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (p. 96). Amorim (2007), analisando o conceito de exotopia em Bakhtin, mostra que “enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele (o entrevistado) se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.” Portanto, “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (p. 14). Braith (2008) explica, ainda, que

O retratado é aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um *horizonte* sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver. O retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Ele retrata o que vê do que o outro vê, o que olha do que o outro olha. De seu lugar exterior, situa o retratado num dado *ambiente*, que é aquilo que cerca o retratado, e em relação ao qual é situado pelo artista (p. 96).

Freitas (2007) e Braith (2008) apontam que o conceito de exotopia é também muito importante para o trabalho de pesquisas em Ciências Humanas. As autoras explicam que as Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, expressivo e produtor de textos. Bakhtin (2011) revela que o homem se expressa por meio de texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão. O que permite dizer que através do texto acontece a investigação e o

pensamento. Freitas (2007) acrescenta que o acontecimento na vida de um texto sempre se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos, assim, “o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo” (p. 30).

Em se tratando do grupo focal, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, entendemos, como Freitas (2007), que este tem a particularidade de ser compreendido como uma produção de linguagem. Sendo os encontros um acontecimento entre seis ou mais pessoas, envolvidos numa situação de interação verbal, entendemos que seu objetivo principal é a mútua compreensão. Não uma compreensão “passiva” como diz Freitas (2007), mas uma compreensão “ativa” que, segundo Bakhtin (2011), é responsiva, “pois já contém em si o gérmen de uma resposta” (FREITAS, 2007, p. 35).

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo do processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nesse sentido, Freitas (2007) relata que o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa, e essa atitude está em colaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso. Para Bakhtin (2006), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, marcada pela alternância dos sujeitos falantes. A compreensão desse enunciado é sempre acompanhada por uma atitude responsiva ativa, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (p. 271). Entendemos, assim como o autor, que só a compreensão ativa permite a produção dos sentidos dos enunciados, uma vez que “todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte, ou seja, o que constitui um enunciado é justamente o fato de dirigir-se a alguém e de estar voltado para o seu destinatário” (p. 35).

Entendemos que, no grupo focal, compreender responsivamente o enunciado do outro significa abrir-se para o outro. Bakhtin (2011) ao tratar do excedente da visão em relação ao outro, descreve com maestria esse processo.

Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele [...] (p. 23).

Para Freitas (2007), voltar ao seu lugar é indispensável ao pesquisador, pois ao retornar é que ele tem condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e presenciou. Segundo a autora, “tudo que é extraído do excedente de sua visão completam a imagem do outro deste lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o entrevistador pode ir construindo suas réplicas que quanto mais numerosas forem indicam a compreensão mais real e profunda” (p. 36).

Entendemos que a exotopia é o fundamento que exemplifica de forma clara o conceito que adotamos para o grupo focal em nosso trabalho, pois ao investigar o pesquisador e o sujeito da pesquisa ocupam lugares singulares e exteriores um do outro. A exterioridade é que compõe o texto da pesquisa. A exotopia se refere ao deslocamento do pesquisador, o exercício do distanciamento na busca de compreender o outro – sujeito da pesquisa. Movimento de ir ao encontro do outro, e, a partir desse encontro, ser capaz de dizer do outro o que ele compreende, mas de um lugar exterior. Acreditamos que é na tensão produzida pelo encontro com o outro que se dá a responsabilidade do ato de pesquisar, ir ao encontro do outro e fazer uma enunciação que busca captar e compreender o olhar do outro. Este movimento coloca o pesquisador em lugar único, e é a partir dele que será possível dar uma resposta.

O conceito de exotopia possibilita compreender que, ao adentrar no campo da pesquisa, não iremos sozinhos e neutros: vamos acompanhados por leituras, interrogações e pressupostos. Levamos conosco a experiência que nos constituiu como sujeitos, que sustenta a nossa história, nossa marca, aquilo que nos torna singulares. Nas palavras de Freitas (2007), o pesquisador é um ser social que marca e é marcado pelo contexto no qual vive. “Sua inserção no campo de investigação significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando

para esta situação tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive” (p. 36). A autora, ao analisar os estudos de Bakhtin, relata que para o filósofo da linguagem cada pessoa tem um determinado horizonte social que o orienta em sua compreensão, que lhe possibilita uma leitura dos acontecimentos do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que se amplia na medida em que interage com o sujeito. “É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado” (p. 37).

Lançar mão da exotopia como perspectiva dialógica de entrada no campo abre novas possibilidades de usar novas lentes, de caminhar em busca de respostas, buscar novas formas de ver, estranhar aquilo que supomos nos ser familiar e já conhecido. Nesse sentido, fomos a campo conscientes de que fazer pesquisa em Ciências Humanas é assumir que não estamos sozinhos no ato de pesquisar. Bakhtin (2011) nos mostra que:

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (p. 21).

O autor também entende que dar resposta ao outro não é apenas consentir ou discordar de suas questões, e sim comprometer-se com a responsabilidade da resposta partir da posição que o pesquisador ocupa, que movimenta e desperta o outro. Para o autor,

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. (p. 24-25).

Fazer uso do conceito de exotopia nas Ciências Humanas e principalmente na educação é ter consciência do lugar único que ocupamos como pesquisadores. Dialogar com Bakhtin (2006, 2011), Freitas (2007), Amorim (2007) e Braith (2008) é fazer uma opção de responsabilidade e compromisso com a atuação no espaço

pesquisado e no retorno dele, com o compromisso da resposta que está incluso também na devolução do que vimos e analisamos. Assumir o lugar de sujeito pesquisador nos coloca frente ao outro, o outro aqui definido por Amorim (2004) como o interlocutor do pesquisador. “Aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto” (p. 22). Isso exige de nós, sujeitos pesquisadores, o exercício da ética no compromisso da relação com o sujeito da pesquisa, na interlocução das diferentes vozes no contexto da pesquisa e na produção de sentidos a partir dessa relação.

Dessa forma, refletir sobre o lugar ocupado como pesquisadora colocou-me diante do compromisso e da responsabilidade de pensar no lugar desse outro, professores, docentes do município de Pinheiros, sujeitos organizadores de discurso, responsáveis pelos seus atos e responsivos ao outro (SOBRAL, 2005, p. 24). Estar disponível para os seus relatos, desabafos, esperanças, possibilitou a composição dos elos da pesquisa. Elos construídos a partir da tensão do encontro de diferentes vozes e contextos. Procuramos, então, vivenciar dialogicamente os momentos do grupo focal no ambiente das pesquisas, pois acreditamos que pesquisar não se resume a colher informações passivamente e contabilizar resultados positivos ou negativos, mas estar atenta aos sentidos que são atribuídos às atividades descritos pelos participantes da pesquisa.

5. ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: OLHARES, DISCURSOS E PRÁTICAS PELAS VOZES DOS PROFESSORES

Neste capítulo, analisamos as concepções de linguagem e leitura que ancoram o trabalho pedagógico dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental do município de Pinheiros, a fim de analisar vinculações entre essas concepções e estratégias mediadoras de leitura dos professores.

Dessa forma, algumas questões guiaram o nosso olhar investigativo e buscamos compreender, numa perspectiva dialógica, o que os professores pensam sobre: o gosto e a importância da leitura, condições de leitura fora e dentro da escola, o trabalho com a leitura no que diz respeito ao enfoque, suporte e seleção de textos, avaliação dos professores em relação à leitura dos alunos, concepções de linguagem e leitura que ancoram o trabalho com textos na sala de aula, estratégias utilizadas pelos docentes para mediar a leitura junto ao aluno, fala dos professores sobre o (des) interesse dos alunos no que diz respeito à leitura.

A partir do exposto, e compreendendo também as implicações éticas para a utilização desse instrumento de produção de dados, passaremos à descrição e análise das vozes dos professores, do grupo focal, gravadas em áudio e transcritas posteriormente, conforme protocolo. A fim de mantermos o compromisso ético da pesquisa e o sigilo da identidade dos professores, passaremos a identificá-los com nomes fictícios: Rose, Ana, Joana, Jânio, Marcos, João, Carmem, Tânia, Rute, Jane e Karen. Cabe ressaltar que os participantes da pesquisa são professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Pinheiros-ES. Ressaltamos, ainda, que os momentos no grupo focal foram vistos por eles como uma ação importante da pesquisadora, pois, segundo os docentes, o grupo de linguagem do município de Pinheiros desde 2009²³ não teve oportunidade de dialogar sobre questões referentes à disciplina de Língua Portuguesa e, principalmente, sobre leitura.

²³ Em 2009 o governo federal ofertou o Gestar II (Programa Gestão da Aprendizagem) para professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental.

5.1 COM A PALAVRA OS PROFESSORES: O QUE DIZEM ESSES SUJEITOS SOBRE LEITURA

Considerando o objetivo da pesquisa, investigar concepções de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa, acreditamos ser essencial compreender, em primeiro lugar, como os docentes se relacionam com a leitura no dia a dia e na escola desde a infância e, principalmente, qual a importância atribuída pelos professores à leitura.

Para isso, nos apropriamos da noção conceitual de representação dos estudos de Roger Chartier²⁴ (1991), para a análise das vozes dos professores do grupo focal. Trazemos o conceito de representação para a pesquisa e nos apropriamos dela, pois as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1991, p. 17). Nas palavras de Chartier (2004),

[...] o conceito de representação é um precioso apoio para que se possam apontar e articular (sem dúvida, melhor do que o permitia a noção clássica de mentalidade) as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e designação, mediante as quais um poder, um grupo ou um indivíduo percebe, se representa e representa o mundo social; em continuação, as práticas e os signos que levam a reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria, uma condição; e, por último, as formas institucionalizadas pelas quais alguns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam, de maneira visível e durável – “presentificam” – a coerência de uma comunidade (p. 1-2).

Tomando a leitura e suas práticas no âmbito da perspectiva da história cultural, assim concebida por Roger Chartier, pensamos em práticas de leitura como práticas sociais e culturais que estão presentes no cotidiano escolar e no fazer pedagógico dos professores. Sendo a leitura uma “[...] apropriação, invenção e produção de significados “[...] (CHARTIER, 1998, p. 77), entendemos que é por meio das

²⁴ Roger Chartier é um historiador francês e um dos mais importantes estudiosos da história cultural, especialmente da história do livro e da leitura. No livro *A História Cultural entre práticas e representações*, ela é assim definida: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (2002, p. 16-17)

interações que ela se fará uma prática transformadora para os sujeitos que a praticam. E é nesse sentido que seguimos buscando representações de linguagem e leitura dos professores de Língua Portuguesa que indicassem práticas de leitura propostas aos alunos dos anos finais. Entendemos que essas representações permitem compreender não só formas diferenciadas de conceber a leitura, mas também concepções que vêm fundamentando práticas leitoras que se efetivam ao final da segunda etapa do ensino fundamental.

5.1.1 Os professores e a leitura

Considerando o objetivo da pesquisa, acreditamos ser essencial compreender como os professores se relacionam com a leitura no seu dia a dia e na escola. Em relação ao gosto pela leitura, houve unanimidade nas respostas. Relataram que gostam de ler, porém possuem pouco tempo disponível para a leitura. Vale destacar que, com o cotidiano cheio de compromissos, com atuação em duas escolas e conseqüentemente com carga horária de mais de 25 horas, os professores se veem sem tempo para o ato de ler.

Neste momento do grupo focal, buscamos, também, conhecer as memórias dos professores, as experiências vividas por eles em relação à leitura. Nesse sentido, Kramer (2007) aponta que histórias de vida são consideradas como memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operativa do futuro. Walter Benjamin (1994), ao se referir à experiência, fala da importância da arte de narrar no mundo moderno: “o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se dar conselhos parece algo hoje de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis” (p. 202).

Kramer (2003), dialogando com Benjamin, relata que a história é algo que pode ser contado. O homem cria a si próprio, criando o mundo, se torna sujeito na linguagem. Linguagem, como Bakhtin considera – é uma produção cultural, histórica e social do ser humano. Segundo Kramer (2003), para existir compreensão, é preciso existir a experiência compartilhada “assim se imprime na narrativa a marca do narrador,

como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, 205). De acordo com Kramer (2001):

As histórias de vida e as histórias de leitura/escrita dão assim importante suporte teórico-metodológico: o professor, ao lembrar, dá à sua vida outros sentidos, antevê mudanças. Lembrar então é refazer, reconstruir, repensar as experiências do passado, processo que se relaciona à história e à cultura, pois a memória de cada um se liga à memória do grupo e a laços de coletividade (p. 155).

Assim, nesse momento do grupo focal, identificamos que os professores evidenciam diferentes memórias de experiências pessoais, situações e práticas que os aproximavam do mundo da leitura. Verificamos que, na maioria dos casos, o gosto pela leitura foi herança do incentivo da família, ou seja, pai, mãe, avô/avó ou mesmo do professor das séries iniciais.

[...] Eu sou evangélica e a gente tinha a escolinha dominical. Lá tinha livro e revistinha. Eu nem sabia ler ainda, mas eu tinha a minha revista. Eu manuseava, olhava... Quando chegou na escola eu gostava muito de livro de historinha. Até hoje eu gosto. E foi assim que iniciou meu gosto pela leitura (Rose, 2015).

[...] Eu lia muito gibi, super-heróis essas coisas. No desfile de 07 de setembro eu fui o lobo mal (risos). Aí tive contato com a literatura infantil. Depois... Foi no ensino médio que me apaixonei pela literatura. Eu era o único menino que gostava de literatura na classe. Era aquele tabu. Meu primeiro contato foi como o gibi mesmo (Marcos, 2015).

[...] Eu morava no interior, e quando crianças, eu nunca tive um livro. Meus pais são analfabetos, na verdade meu pai frequentou até a segunda série. Eu perguntei pra minha mãe como eu fui pra escola sabendo ler, se meus irmãos trabalhavam na roça, quem me ensinava? “Seu pai sempre te ensinava as vogais o alfabeto” (Carmem, 2015).

[...] Tive incentivo de minha mãe. Ela tinha 4ª série. Aqueles livrinhos antigos de igreja que tinham “causos”, hinos. Não tinha televisão, nos reuníamos ao redor do fogão à lenha, banquinho, cadeiras, minha mãe contava os “causos”. Ela inventava histórias e a gente imaginava (João, 2015).

[...] Eu tinha um tio. Ele tinha a cartilha Sodrê que era pra duas pessoas. Eu pegava essa cartilha ainda não sabia ler e ficava olhando as figuras. Eu me lembro do cachorro Tupi e a cartilha Sodrê. Meu pai sendo semi analfabeto ele fez mobral. Ele comprava daqueles moços que passava vendendo “romançus”. Eu acho que nem ele sabe que me ajudou. Aí cresci com muito apreço pela leitura. Minha mãe contava causos e inventava as histórias, inventava novos finais e eu ficava doida pra ver o final da história. E foi assim que me apaixonei pela leitura (Rute, 2015).

[...] Fui alfabetizada antes de 6 anos. Naquela época as pessoas se formavam em Vitória e vinham trabalhar no interior. Chegaram duas professoras e elas me alfabetizaram. Tive o prazer de conviver com essas professoras. A minha mãe só tinha 3ª série e lia muito a bíblia e incentivava.

Quando ela ficou enferma me perguntava se eu ia terminar os estudos. Então ela foi uma grande incentivadora (Joana, 2015).

A maioria das respostas dos professores revela que o gosto de ler na infância foi resultado de uma mediação social exercida pelos familiares e em alguns casos (professores João, Ana e Joana) advindas do meio religioso. Assim, destacamos que a igreja também teve um papel de influência no processo de apropriação da leitura dos docentes. Ressaltamos que no tempo de infância dos professores as políticas públicas de leitura ainda não eram tão abrangentes como na atualidade. Assim, a partir dos diálogos com os docentes, inferimos que as leituras viabilizadas pela igreja, muitas vezes, eram os únicos materiais de leitura a que os professores tinham acesso na infância.

Ressaltamos que Rocha (2008) faz uma distinção entre mediação pedagógica e mediação social. A autora destaca que a diferença encontra-se no fato de que a primeira é intencional e sistemática, o que não se pode dizer da segunda. Na mediação pedagógica, o interesse educativo se destaca, uma vez que medeia os processos psicológicos do sujeito. Ao passo que “[...] a mediação social refere-se à participação do outro (entendido como todo homem que afeta a constituição do sujeito) no desenvolvimento” (p. 33). De acordo com a autora, algumas vezes a mediação social ocorre de forma livre, não planejada, sem haver uma intencionalidade direta por aqueles que a desenvolvem, como a mediação da família ou grupo de amigos.

Tomando como base que a leitura é importante em todos os contextos sociais, faz sentido mencionar os três níveis de leitura propostos por Martins (1997): leitura sensorial, emocional e racional. Em contexto familiar esses níveis também estão presentes. A sensorial está relacionada aos sentidos. É notável o envolvimento da criança ao ser presentada com um livro: olha, toca, sente, ouve o barulho das folhas antes de iniciar a leitura propriamente dita (leitura racional), ou seja, refletir, questionar a partir do que foi lido. A leitura emocional trabalha com todas as emoções da criança. O conjunto das três facilita a compreensão do texto, envolvendo o leitor nos caminhos fascinantes da leitura. A leitura em voz alta também pode ser um elemento da mediação dos pais sobre os filhos porque cria

oportunidades para uma troca de experiências entre ambos. Se os pequenos são criados em um ambiente receptivo à leitura, em contato ativo com textos verbais ou não verbais, é provável que, quando adultos, conservarão o gosto de ler. Foi exatamente o que aconteceu com a leitura na infância dos professores: uma mediação “não planejada” dos familiares, resultando em experiências que contribuíram para a formação leitora dos docentes.

Uma das professoras, a Ana, identificou em suas memórias lembranças de experiências de leitura que, em sua percepção, foram classificadas como não agradáveis. Ao explicar como ocorreu o seu processo de socialização com a leitura, ela relatou:

[...] Eu tive de incentivo da leitura de casa e de minha tia que era minha professora. Ela era muito exigente. Ela falava: se você errar, vai começar tudo de novo e você vai sentar aqui na frente. Só que ela começou muito cedo isso comigo, eu tinha 5 anos. Ela me dava livrinhos para ler e não podia errar (Ana, 2015).

Esse relato demonstra que esse professor possui uma representação de leitura marcadamente vinculada ao contexto escolar e confirma a forte influência da escola no processo inicial de aproximação e constituição de suas práticas de leitura. Também evidencia por meio das expressões “*Ela me dava livrinhos para ler e não podia errar*” que participava de experiências de leitura escolarizada mesmo antes da escola. Kramer (2001) reconhece que a escola desempenha indiscutível papel como instância formadora na vida das pessoas, no entanto, “[...] parece que a escola – com a obrigatoriedade e a fragmentação dos textos – esteriliza as práticas de leitura e escrita [...]” (p. 169), ou seja, reduz a leitura a uma matéria, a conteúdo escolar. Zilberman (1999) também indica que as experiências de leitura desenvolvidas nessas condições fazem com que os alunos leiam com “intuito unicamente pedagógico”, ou seja, leitura a partir da visão de um adulto, legitimada pela autoridade do professor.

As representações das memórias demonstraram que as interações vivenciadas pelos sujeitos no contexto de leitura deixaram marcas e que essas marcas estão presentes nas histórias de leitura dos professores. Nesse sentido, as experiências

que vivenciamos no campo da leitura, nos diferentes contextos sociais, proporcionam a aproximação com os textos das mais variadas formas, como observamos nas falas desses docentes.

5.1.2 Importância da leitura

Quanto à importância da leitura, houve uma unanimidade em relação a ser uma atividade importante na vida do ser humano como sujeito social. Houve, entretanto, diversificadas justificativas pelos professores para a importância, como apresentado nas falas abaixo:

A leitura é o divisor de água na vida da pessoa. Amplia o conhecimento até o vocabulário da pessoa que ler muito é melhor. A pessoa conversa melhor, desenvolve melhor (Ana, 2015).

Às vezes você pede o aluno para fazer uma produção textual, ele não sabe escrever, por quê? Porque ele não lê, não lê nada, não lê jornal, nem na internet. Não sabe escrever tal palavra, fica perdido, não sabe discorrer sobre o um determinado assunto porque não tem o hábito da leitura (Rute, 2015).

A leitura é de suma importância para a formação pessoal, interpessoal da sociedade. Quem não lê passa até vergonha, quem não lê, fala mal, não ouve, não sabe escrever (João, 2015).

As representações dos professores em relação à importância da leitura trazem indícios de como normalmente a leitura é considerada pela escola: um pretexto para atingir um objetivo na disciplina de Língua Portuguesa, ou seja, é apresentada aos alunos com o intuito de explorar uma melhora na fala e na escrita dos estudantes. Essa prática não auxilia “nos interesses mais imediatos daqueles que sobre o texto se debruçam” (GERALDI, 1997, p. 168), ou seja, a leitura, entendida dessa forma, não atende à legitimidade social que deve poder atender na vida do aluno.

Nas respostas, aparece, também, a leitura como salvacionista:

Eu falo com os meus alunos o seguinte: o que mais define a leitura é que a leitura liberta. Ler não é só decifrar. Ler é ter a capacidade de aprender. Então eu falo que a leitura nos liberta. Por que o mundo está um caos? Porque as pessoas não leem (Carmem, 2015).

Percebemos na fala desse professor uma visão de que a leitura pode “salvar” o ser humano dos problemas que afetam sua vida diária, livrando-o do “caos do mundo”. Zilberman (1999) relata que os iluministas viam no livro o “[...] instrumento fundamental para a difusão do saber e o meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (p. 36). Assim, o conhecimento passa a ser concebido “como a ponte para a liberdade e para ação libertadora” (p. 36). Essa visão salvacionista da leitura está presente nas escolas, como é possível observar na resposta acima.

Guerra (2015), aborda em seus estudos que “a escola é um espaço privilegiado de leitura, mas não é o único. E nem deve ser (p. 127)”. De acordo com a autora,

[...] a educação, sozinha, não resolverá as vilanias, os conflitos e as desigualdades que vemos e lemos todos os dias neste país. Pensamos que a mudança dessa sociedade tão díspare, tão subjugada pela indústria cultural não vai acontecer enquanto houver o pensamento de que a escola – ou a literatura – irá resolver os todos os conflitos (p.127).

Concordamos com Guerra (2015) que a leitura não deve ser vista com um caráter salvacionista, responsável para libertar o sujeito das “vilanias” da vida. A escola, sendo espaço de aprendizado, tem uma parcela imprescindível na formação do leitor, porém outras instâncias da sociedade também têm suas responsabilidades para assegurar uma vida mais digna e igualitária para o cidadão. “É preciso que deixemos as máscaras caírem, para que, despídos, entendamos quais são os papéis de cada instância e dos sujeitos nesta sociedade, que carrega índices de desigualdades tão sólidos e igualmente alarmantes” (p. 17).

Dalvi (2012) no artigo “Ensino de Literatura: algumas contribuições” nos provoca a pensar sobre a importância da leitura como processo de humanização do ser humano. Na verdade, a autora traz à tona que a leitura não tem a função de salvar ou mesmo libertar as pessoas como muitos pregam. Segundo a autora,

Ler nos habilita a ações éticas porque nos ensina que um texto nunca começa na primeira página e nunca termina no ponto final: tudo o que sentimos, pensamos e fazemos é eco de outros textos (cujo enredo, por já conhecermos, nos habilita a analogias e, portanto, as escolhas mais conscientes) [...]. Não é que a literatura vá nos tornar mais “bonzinhos”, nem que ela nos fará escolher o “bem”: ela nos mostrará os mecanismos – e consequências – da banalização do mal e da unilateralização do pensamento e da ação. Não nos tornaremos seres mais “elevados”, mas menos “rasos”. Não seremos mais ou menos evoluídos, seremos

desconfiados de uma perspectiva linear e progressiva de humanidade e de mundo (p. 9).

A autora ainda acrescenta que

A leitura e a leitura de literatura nos capacitam – de dentro de nossos valores morais, de nossas decisões acerca do certo e errado, do bom e do mau – a entender como essas noções continuamente se constroem, como se legitimam, como operam nos diferentes contextos pela ação de diferentes atores sociais. A leitura e a leitura de literatura nos permitem entender que a experiência humana não se faz de absolutos, de invariantes. Isso nos ensina pelo menos duas coisas importantes: 1) Que não podemos tomar nada como definitivo; e 2) Que o mundo (seja ele o que/qual for) está aberto e suscetível à nossa ação – o que é já um motivo mais do que suficiente para a defesa da formação de leitores e de leitores de literatura (p. 10).

Desse modo, Dalvi (2012), ao dialogar com Antonio Candido, ressalta que a leitura e a leitura de literatura, “feita ou não por razões do espaçotempo escolar, nos humaniza” (p. 10), ou seja, a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que pode nos tornar mais compreensivos e abertos para natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1989, p. 22, apud, Dalvi, 2012, p. 10).

Há, ainda, professores que veem a leitura como “*compromisso de todas as áreas*”:

O mundo é uma leitura. Nós estamos tão distantes, cada professor com a sua disciplina (João, 2015).

Outra questão que a gente está debatendo nas escolas no planejamento. “Ler e escrever compromisso de todas as áreas” (Jane, 2015).

[...] mas acaba sobrando para os professores de Língua Portuguesa (Marcos, 2015).

Você observa essa questão das relações humanas, a gente essa parte social dos valores, a gente da área de linguagem que puxa os projetos das escolas. Vamos trabalhar o bullying ou outro problema? Quem vai trabalhar quem vai puxar? Então vai ser a área de linguagem, mas a nossa briga é ler e escrever compromisso de todas as áreas (Ana, 2015).

Neste momento do grupo focal, os docentes demonstram uma insatisfação muito grande no que diz respeito à atribuição de responsabilidade unicamente ao professor de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura. Sentem-se sozinhos no cotidiano da escola, pois veem “*cada professor com a sua disciplina*” e a leitura acaba “*sobrando para os professores de Língua Portuguesa*”. Esta é uma questão

que ao longo dos anos tem sido discutida nas escolas e nos encontros de formação, no entanto, parece estar longe de chegar a um entendimento comum. Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas do conhecimento, por serem indispensáveis para aprendizagem e formação crítica do educando. Construir conhecimento é aprender com significado. Segundo Guedes e Souza (1998), ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento.

A importância da leitura para formação do leitor crítico também aparece nas respostas dos professores:

Não tem como você ter uma sociedade bitolada se você tiver um povo crítico e leitor (Karen, 2015).

Quando a gente tá sentado e as pessoas estão falando alguma coisa e você não tem leitura daquilo, você fica perdido. Olha a importância da leitura. Precisamos ler para saber de tudo um pouquinho. Ser críticos (João, 2015).

Os professores Karen e João demonstram em suas respostas indícios que entendem a importância da leitura numa concepção discursiva em que a leitura consiste num processo de construção de sentidos e, portanto, favorecem a formação do leitor crítico, ou seja, o leitor como sujeito atuante nessa construção de sentidos e que, por meio do acesso à leitura, possa apropriar-se de conhecimentos que o levem a compreender a importância de seu papel e de sua atuação no contexto social em que está inserido.

5.1.3 Importância da leitura para o professor

Quando indagados sobre a importância da leitura para os professores, todos os participantes consideraram-na importante para a sua vida profissional.

O professor que não lê o próprio aluno reconhece isso no professor. Então você adquire conhecimento para transmiti-lo. Sem a leitura como você vai ensinar? (Rose, 2015).

A leitura estimula o professor adquirir conhecimentos e, assim, a aprender sempre mais para repassar conhecimento para os seus alunos (Jânio, 2015).

A leitura é essencial para o professor e para o ser humano. Por meio da leitura o professor se prepara para ministrar suas aulas (Rute, 2015).

A leitura é a base do trabalho do professor (Joana, 2015).

A leitura para o professor é muito importante, pois com ela o professor se sente seguro para ensinar os alunos (Tânia, 2015).

A leitura é importante para todos os professores, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, pois o professor que lê é exemplo para os alunos (João, 2015).

O que nos chama a atenção, ao dialogarmos com esses dados, é que aparece uma incidência de respostas que trazem a aquisição de conhecimentos e a obtenção de informações como o principal fator que torna a leitura essencial para o professor. Percebemos, ainda, que a leitura é considerada como uma atividade que possibilita o desenvolvimento cognitivo e, portanto, que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem. Assim, parece que a leitura é vista pelos docentes apenas na sua dimensão cognitiva. Como se a leitura tivesse apenas essa finalidade.

Segundo os docentes, somente por meio da leitura é possível estarem preparados para ensinar os alunos. Apenas dois relatos demonstram que os professores concebem a leitura importante para a construção da cidadania, compreensão de mundo e entretenimento.

A leitura é muito importante para o professor porque ela abre novas portas para que o docente seja um cidadão crítico. Quando a gente lê, a gente tem mais segurança para ajudar o aluno na aprendizagem. Mas não é uma leitura rasa, fria. Tem que ser leitura que atravessa nosso olhar e penetra na relação com o aluno (Ana, 2015).

A leitura é importante na minha profissão porque por meio dela posso fazer grandes viagens com os meus alunos através da literatura. Conhecer novos mundos, me divertir por meios das palavras (Jane, 2015).

O que podemos verificar com os dados apresentados é que, apesar da importância atribuída à leitura, pelos professores, ainda são poucos os que veem a leitura como uma prática de produção de sentidos. Nesse processo, o leitor produz diálogos com o texto, com o autor, com o contexto no qual o texto foi produzido e relaciona as

informações do texto com outras informações presentes em sua vida. Vista dessa forma, a leitura não pode ser concebida apenas em uma dimensão cognitiva.

Nesse sentido, Geraldi (1997), assegura que a prática da leitura pode se dar com diferentes objetivos e não somente com o propósito de ensinar os alunos: *leitura busca-de-informações, leitura-estudo do texto, leitura-pretexito e leitura fruição*. O autor ressalta que a importância desse trabalho deve se voltar para as relações interlocutivas que são engajadas nas ações pedagógicas dos professores. Dessa forma, atitudes produtivas na leitura que fazem da leitura produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola. Nessa mesma linha de pensamento, Dalvi (2012) relata que na leitura “os sentidos são construídos, e não dados, no processo de interação (processo histórico, social e culturalmente situado)”. Segundo a autora, “quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos – e que às vezes nem sabemos que ignoramos” (p. 5).

Em contrapartida, apesar de conceberem a importância da leitura com maior recorrência para o processo de ensinar e aprender, aparece nas vozes a ideia de que o professor precisa ser leitor para trabalhar com a leitura numa perspectiva de prática social.

Antes de tudo o professor tem que ser leitor. Ele só incentiva o aluno a ler se ele for leitor primeiro [...] (Karen, 2015).

O professor precisa ler, ler muito para cativar o aluno a ler também [...] (Marcos, 2015).

Entendemos que esses relatos merecem uma atenção especial, pois muitas vezes os alunos são conquistados para iniciarem a leitura de um texto através das experiências de leituras socializadas pelos professores, porém como conquistar o aluno pelo seu próprio exemplo, se, ressalvadas as exceções, o próprio professor não é um leitor frequente fora das exigências pedagógicas? Não pretendemos aqui julgar ou mesmo condenar as experiências leitoras dos professores, porque foge aos objetivos dessa pesquisa. Vale ressaltar, entretanto, o pensamento de Lajolo (2002),

quando diz que o professor precisa gostar de ler, precisa lê muito e envolver-se com o que ler, isto é, a familiaridade com uma variedade de texto e a maturidade enquanto leitor constituem condições imprescindíveis para o favorecimento da relação entre aluno e leitura. Subjacentes a essas ideias está a necessidade de o professor ser persuasivo, ser convincente pelo próprio exemplo, pois a fonte de interesse dos alunos por um texto, muitas vezes, pode estar no professor que se revela um apaixonado pela leitura.

Percebemos, nesse primeiro momento do grupo focal, que as representações de leitura dos professores perpassam pelas noções de: a) leitura para melhorar a fala e a escrita; b) leitura como salvacionista; c) leitura como compromisso de todas as áreas; d) leitura para formação do leitor crítico. Quanto à representação dos docentes em relação à importância da leitura para o professor, as respostas mais recorrentes foram a leitura para obtenção de informações e para ensinar os alunos. Assim, conduzimos a nossa investigação na intenção de respondermos aos seguintes questionamentos:

- a- Quais condições atuais de leitura dos professores?
- b- O que a escola demanda que os professores leiam?
- c- A formação continuada pode colaborar para o desenvolvimento da leitura do professor?

5.2 O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE AS CONDIÇÕES DE LEITURA DENTRO E FORA DA ESCOLA

Em resposta ao item que versa sobre as condições atuais de leitura, os professores foram unânimes em afirmar que não têm tempo disponível para uma leitura que não seja a de materiais didáticos, conforme observamos nos depoimentos a seguir:

Eu já li mais, como a vida é muito corrida estou meio relaxada para leitura. Eu envolvo mais com o projeto da parada da leitura. Pego os livros vou pesquisar, quando eu vou explicar alguma coisa, ampliar o conhecimento que eles têm, tento ver o que eu posso levar para a sala de aula para envolver a leitura (Rose, 2015).

Hoje eu leio, como ele disse, por causa do tempo, mais livros didáticos, questões pedagógicas que é o que estamos envolvidos (Tânia, 2015).

Ultimamente tenho lido muitos livros mais religiosos assim, mais voltados para esta temática, não leio jornal, raramente leio jornais, assisto, vejo mais a questão do jornal nacional na televisão. Mas confesso que o tempo dedicado à leitura na vida de todo mundo é pouco, porque se você perguntar quantos livros nós lemos durante o ano, acaba sendo poucos os livros que nós lemos, o tempo da leitura acaba sendo pouco. O que eu leio todos os dias? A bíblia (Carmem, 2015).

É tão pertinente essa questão do ler. Meu sobrinho semana passada me fez uma pergunta: “Tio, eu li 22 livros em 2014. E o senhor?” Eu falei, espera aí que vou tomar uma água. Entrei por uma porta e saí por outra porque eu fiquei com vergonha (risos) (Marcos, 2015).

Leio mais livros didáticos. As produções textuais que meus alunos fazem, adoro sentar e ler cada um direitinho. Artigos de internet. Eu gostaria de ler mais, mas como todo mundo falou o tempo é pouco (Karen, 2015).

Infelizmente o tempo que é o problema de nós da educação. Sábado e domingo não me pede pra ler nada porque é o dia que a gente tira para descansar. Eu retirei da minha vida há muitos anos esse negócio de levar material escolar pra casa. Já basta o que nós fazemos na escola. Então você leva material pra casa, leva prova, leva diários, leva trabalhos e você acaba não tendo tempo para estudar. Mas, assim, eu estudo muito na área que eu atuo que é pedagogia e letras. Artigo que tiver, trabalhos, alguma coisa que aparecer eu estou ali clicando, tirando xerox, estudando, mas eu gostaria de ter muito mais tempo para a leitura porque a descoberta do mundo é através da leitura (João, 2015).

Como disseram os colegas, o tempo ainda é pouco. Preciso ler mais, mas sempre estou lendo alguma coisinha. Ou na internet, ou notícia online, o jornal, ou uma revista que vejo na sala dos professores, mesmo que não leio tudo, mas pelo menos um pedacinho eu leio (Rute, 2015).

Embora eu não tenha tempo pra ler, assim, uma literatura, um livro maior. Eu leio mais revistas, pesquisas. Eu também sou viciado em ler bulas (risos) (Jânio, 2015).

Atualmente estou mais focada nos livros didáticos. Os professores não têm tempo para ler. Mas na época escolar eu lia porque tinha fazer resumo pra passar, mas eu passei pra professor e isso me deu incentivo maior pra ler, não vou dizer que eu leio livros, realmente o tempo não permite isso (Jane, 2015).

Não leio assim o suficiente. Eu leio a bíblia, livros religiosos. No quarto das minhas filhas eu fiz uma biblioteca. Eu sou apaixonada pela leitura. Como os colegas falaram o tempo é curto (Joana, 2015).

Confesso que poderia ler, mas hoje em dia o professor trabalhar só um horário é impossível. A gente pra dar conta das coisas tem que trabalhar os dois horários, não sei se o fator tempo é desculpa pra isso ou teríamos que reorganizar esse tempo. Só que utilizamos o fator tempo como desculpa, mas quero ressaltar a importância do professor no incentivo à leitura. Isso marcou em mim, o despertar da leitura (Ana, 2015).

Esses dados confirmam as respostas dos professores no primeiro item de nossas conversas quando relataram que gostam de ler, mas o tempo é insuficiente para uma prática leitora. As falas dos docentes demonstram uma fragilidade no tempo

disponível para a leitura e na diversidade de textos que leem, pois a maioria das respostas evidencia que a leitura dos docentes está restrita à bíblia e aos materiais didáticos. Apesar de reconhecerem que precisam ler mais, se esbarram no fator “tempo” e não conseguem fazer da leitura uma prática para além do trabalho docente. Com relação ao tempo dos professores para a leitura, Silva (1993) relata que:

[...] a redução do tempo dos professores para dedicação ao estudo e à leitura, a falta de poder aquisitivo para a compra de livros, a não-expansão e/ou não-manutenção das bibliotecas escolares e públicas, a compartimentalização da docência devido ao corre-corre diário, a desintegração curricular, etc... não ocorreram por acaso; pelo contrário, eles devem ser tomados e entendidos como mecanismos muito bem calculados pelo regime opressor com o intuito de manter o povo na ignorância, de impedir a democratização do saber (p. 17).

Cabe considerar que nem sempre a falta de leitura do professor é sinal de uma aversão ou não disposição, por parte dele, para realizá-la, mas uma situação causada por uma circunstância social, que apesar de ter acontecido há décadas (ditadura militar) ainda persiste em se fazer presente no ensino com marcas na desvalorização do magistério, e, concordando com Silva (1993), “professores precisam ler porque leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta a necessidade de buscas constantes de conhecimentos” (p. 19). Porém, para que essas buscas se efetivem na prática e gerem benefícios sociais, os professores precisam de condições concretas para produzirem momentos de leitura. Por outro lado, entendemos que pensar as condições de leitura e de produção dos professores é essencial para redimensionar a discussão sobre leitura na escola. Sabemos que muitos professores precisam se desdobrar numa jornada de 50 horas para conseguirem o mínimo de condições para manterem suas famílias de forma digna, entretanto, entendemos que a prática leitora do professor é individual, subjetiva, cultural, construída ao longo de sua história. Apesar da rotina de trabalho “consumir” o tempo do professor, é necessário que esse profissional crie momentos para a leitura com outras finalidades que não sejam apenas profissionais ou por motivações religiosas.

Ressaltamos, além disso, que, se a leitura do professores está restrita aos gêneros religioso e escolar, possivelmente, não têm utilizado textos de gêneros variados que circulam na sociedade para promoverem um diálogo com os textos que aparecem

nos materiais didáticos. Nesse sentido, Kaufman e Rodríguez (1985) apontam que os textos trazidos para a escola com fins meramente didáticos são “escolarizados” e, assim, são desviados dos propósitos que orientam a leitura desses mesmos textos fora da escola, o que, segundo as autoras, não contribui para a formação de leitores, pois leitores

[...] não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades etc.) (p. 45).

Portanto, se o objetivo do professor é a formação de cidadãos críticos e leitores participantes ativos da sociedade em que estão inseridos, faz-se necessário o uso constante de diversos textos, em todas as disciplinas, para que o aluno possa ser capaz de, ao final de sua passagem pelo ensino fundamental, fazer uso eficaz da linguagem escrita e ler criticamente os textos com os quais tem e terá contato na sociedade. Sabemos que apenas o contato dos alunos com textos variados não garante a formação de leitores críticos, uma vez que é justamente o tipo de trabalho que se realiza com os textos na sala de aula que interfere nessa formação. Entretanto, mesmo correndo o risco de redundância, usamos as palavras de Basoni (2009) para reiterarmos que, para esse objetivo ser alcançado, “há necessidade de que os profissionais de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar reconheçam a importância de se fazer o uso da diversidade de textos que se aproximam das situações concretas de comunicação e não de simulações, como geralmente, ocorrem na escola” (p. 83).

Ressaltamos, ainda, que o fato da leitura dos professores está restrita à bíblia e aos materiais didáticos merece uma atenção especial, uma vez que o tipo de leitura mobilizado pela igreja, muitas vezes, segue uma visão da figura feminina como submissa, frágil e que deve se conformar com o que está escrito na bíblia, pois assim é a vontade de um Ser supremo. A leitura voltada apenas para fins religiosos pode influenciar no diálogo dos docentes com os alunos no que diz respeito, por exemplo, às políticas públicas de gênero tão discutidas na atualidade. Isso pode acontecer pela falta de informações dos docentes por não terem acesso a outros

materiais de leitura ou por ficarem submetidos aos discursos religiosos. O professor enquanto formador de leitores precisa fazer do ato de ler um exercício vigoroso e permanente da construção de sentidos, da negação e afirmação de significados, que “[...] postos em movimento, por meio da emoção e da razão, alteram conhecimentos, questionam verdades, formam e solidificam opiniões, criam expectativas, desencadeiam desejos, enfim, transformam a leitura numa atividade dialógica” (MAIA, 2007, p.37).

Outra questão que queremos discutir, nesta parte do trabalho, é a representação dos professores em relação à formação continuada. Os docentes foram unânimes em reconhecerem que a formação continuada pode contribuir para a leitura dos professores, conforme os dados abaixo:

A formação continuada contribui sim com a nossa leitura, pois nos encontros, lemos textos, debatemos e isso é bom (Karen, 2015).

Eu gostaria que a nossa formação continuada fosse melhor ainda. A formação continuada na Argentina é o seguinte: nós somos formados em Letras. Então a nossa formação tem que ser continuada, temos que nos dedicar aquilo. Às vezes fazemos uma pós em História que não tem nada a ver com a nossa formação. Lá você tem que estudar dentro da sua área, sintaxe, produção de texto, linguística. Mas os textos e os estudos que a gente faz ajudam, só melhoraria muito mais se sentássemos... Já pensou se todos nós juntos cursássemos uma especialização juntos? Ajudaria muito mais. A troca de um com o outro, a experiência é muito bom (Jânio, 2015).

Sim. Eu vejo que tem professores que têm dificuldades de ler. Eu já vi professor com dificuldade de ler slides. Então culpo isso a questão do professor que não gosta de ler. Só lê por necessidade. Vejo que a formação contribui muito para a leitura do professor, mas tem uns que não gostam de ler não (Rose, 2015).

Na parte da caracterização dos participantes da pesquisa, que se encontra no questionário – APÊNDICE (C), vimos que os professores declaram que participam de seminários, fóruns, palestras. No entanto, demonstram em suas falas que sentem necessidade de participarem de encontros de formação por área de conhecimento, ou seja, encontros que priorizem leituras e discussões voltadas para a disciplina de Língua Portuguesa.

Diante desse anseio dos professores em relação à formação continuada, buscamos conhecer as diretrizes legais em que essa expressão ganha legitimidade. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) normatizou um novo modelo de

formação docente, consolidado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O Parágrafo Único do Art. 61 da Lei 9.394/96 dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e afirma que a formação dos professores terá como fundamento “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (p. 35). O Art. 62 parágrafo 1º dispõe que “A União, O Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (p. 36). Diante da normativa da Lei é possível indagarmos: Quais cursos de formação continuada foram oferecidos aos professores de Língua Portuguesa nos últimos anos? A formação continuada contribui para o trabalho com a leitura?

Em busca de resposta sobre essa indagação, procuramos nos documentos do Ministério da Educação os cursos de formação oferecidos aos professores nos últimos anos. Encontramos em 2009 o Pró-Letramento, que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Ainda em atendimento aos anos iniciais, estamos vivendo nas escolas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que, desde ao ano de 2013, tem como objetivo assegurar que todas as crianças até os oito anos de idade estejam alfabetizadas. A formação abrange os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Em relação aos anos finais, especificamente no Espírito Santo, tanto no âmbito estadual como no municipal, percebemos que há uma escassez de formação para os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental neste segmento. Nos últimos anos, foi oferecido como formação continuada pelo governo federal somente o Curso Gestar II, destinado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática em exercício nas escolas públicas durante o ano de 2009. A intenção aqui não é analisar a concepção filosófica em que o Gestar II foi pensado, mas sim os cursos de formação que são oferecidos aos professores dos anos finais do ensino fundamental. Os encontros aconteciam presencialmente e havia um estudo

específico voltado para a disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com os participantes da pesquisa, nos últimos anos, esse foi o único momento que os professores do município de Pinheiros tiveram a oportunidade de participar de uma formação em que as leituras e os diálogos eram voltados especificamente para a sua prática em sala de aula.

Lembro do Gestar II. O material riquíssimo. É uma pena que o curso acabou depressa. Gostaria de ter saboreado mais o curso, nós éramos todos de Língua Portuguesa. Eu aprendi muito com o curso. Eu gostaria de fazer o III, o IV e o V (risos). O material é rico eu gostaria de formação dessa forma. De todos os cursos que eu participei, desde que estou em Pinheiros, foi o gestar em Língua Portuguesa que me preencheu. Trouxe uma bagagem a mais. Acrescentou... (Rute, 2015).

O Gestar foi ótimo para a nossa formação enquanto professores de LP. Tenho saudades dessa formação continuada (Joana, 2015).

Em relação às formações da rede municipal, a Secretaria de Educação de Pinheiros oferece a FOCO (Formação Continuada) desde o ano de 2011. De acordo com documentos oficiais da Secretaria de Educação, até o ano letivo de 2014 os temas dos encontros não eram trabalhados especificamente por área de conhecimento, ou seja, procuravam discutir temáticas que abrangessem a educação como um todo. Segundo esses documentos, a partir do ano de 2015 a FOCO acontecerá por área de conhecimento. O que entendemos ser mais apropriado para o desenvolvimento de um trabalho docente mais articulado, uma vez que “a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA 2002, p. 63).

Nesse sentido, a fala dos professores revela o quanto esperam por esse momento de formação na rede municipal de ensino:

*Agora a foco vai ser por área. Penso que vai ser muito bom para nós, professores de Língua Portuguesa (Carmem, 2015).
Eu acredito que a foco esse ano vai ser boa pra nós, pois vai ser por área do conhecimento. Eu confesso que estou adorando esse momento aqui. Eu vim e não sabia que ia ser tão bom assim. Esse aqui já é um grupo de estudo e vai ser um ano bom (Marcos, 2015).*

Entendemos que encontros de formação por área de conhecimento possibilitam novos espaços de interação, permitindo aos professores apropriarem-se de

discussões referentes a sua área de atuação, podendo possivelmente pensar sua prática numa visão mais reflexiva.

A fragilidade na oferta de cursos de formação continuada para os professores dos anos finais nos faz pensar o que Nóvoa (2002) relata em seus estudos sobre a trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola; entretanto, diante da ausência de políticas públicas que privilegiem a formação continuada para o professor das séries finais, fica-nos a real necessidade de questionar: como pensar no desenvolvimento pessoal do professor e em processos de formação que deem sentido às suas histórias de vida? Como pensar em práticas de formação para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes? Como pensar em formação contínua e investimentos em projetos escolares, se os responsáveis pelas políticas públicas de formação não cumprem o que determina a Lei 9394/96, art. 62 parágrafo 1º que dispõe que “A União, O Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, p. 36)?

Essas reflexões nos trazem de volta à questão inicial: a formação continuada contribui com a leitura do professor? Vimos que as representações dos professores indiciam positivamente que contribuem para essa prática social, pois se configuram num espaço de diálogos e troca de experiências. Acreditamos que, nos encontros de formação, os professores têm oportunidades de realizarem leituras diversas, repensarem sua trajetória de leitura e ressignificarem sua constituição como leitores. No encontro e reencontro com autores, livros, textos, é possível compartilhar pensamentos, reler, compreendendo que cada leitura é uma nova leitura.

Consideramos, portanto, que a formação continuada é um direito dos profissionais da educação. Destacamos, ainda, que o tempo dessa formação seja realmente considerado pelas instâncias públicas como trabalho necessário para o aprimoramento pessoal do professor e conseqüentemente de sua prática pedagógica. Reafirmamos, então, a nossa posição, nas palavras de Kramer (2010), de que as políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da escola precisam assegurar aos professores momentos de leituras e diálogos e, acima de tudo, as ações educativas precisam ser propostas no âmbito de uma política cultural, pois

nossa condição humana se concretiza na medida em que somos produtores de cultura, sujeitos históricos, narradores de histórias e fazedores de história. “Leitores da história – a de cada qual e a de todos nós – capazes de ressignificá-la, na linguagem, com a linguagem, para que seja possível mudar as condições atuais de leitura dos professores” (p. 199).

5.2.1 O trabalho com a leitura na escola

Procuramos saber, ainda, as representações dos professores sobre a organização do tempo para o planejamento de aulas de leitura e como são as atividades. Todos afirmam que planejam ações específicas para o trabalho com a leitura. Quando questionados se recebem auxílio dos coordenadores pedagógicos para essas atividades, informaram que os profissionais tentam, mas nem sempre conseguem acompanhar o planejamento dos docentes. Vejamos alguns relatos dos professores:

O coordenador pedagógico tem tanta responsabilidade na escola que não consegue sentar com a gente para planejar não (Joana, 2015).

No planejamento? Eu fico na sala da coordenação pedagógica fazendo minhas coisas, mas nem sempre o coordenador consegue conversar comigo. Os 50 minutos passam tão rápido que não dá pra fazer praticamente nada (Ana, 2015).

A coordenadora da minha escola é muito atenciosa, sempre pergunta se preciso de ajuda, mas, sempre que combinamos, acontece alguma coisa e aí ela tem que sair, atender pai, aluno e quando volta já foi meu planejamento (Tânia, 2015).

As respostas evidenciam um problema que os professores dos anos finais enfrentam diariamente nas escolas: a ausência de interação com o coordenador pedagógico. Muitas vezes, por se envolver com problemas disciplinares dos alunos ou com questões administrativas, esse profissional não consegue atender os professores no momento do planejamento como cabe à função do coordenador pedagógico. Diante dos relatos dos professores, inferimos que o planejamento do professor acontece de forma autônoma, sem nenhuma intervenção ou colaboração desse profissional. O que a nosso ver é uma grande perda para o trabalho do professor, pois o planejamento é espaço para discussão, troca de ideias e não apenas momento para preenchimento de diários ou correção de provas.

Solicitamos aos docentes que exemplificassem as atividades que são planejadas especificamente para o trabalho com a leitura. Observamos por meio dos dados que os professores trabalham a leitura com gêneros, porém priorizam para cada ano os gêneros que estão previstos na proposta pedagógica do município.

Procuro gêneros diferentes para trabalhar a interpretação porque é a dificuldade dos alunos aqui. Procuro o gênero de acordo com a série. Por exemplo 6º ano, trabalho mais Fábula. Sigo a proposta do município (Rose, 2015).

Planejo as aulas de leitura de acordo com o gênero da série. 9º ano exploro mais artigo de opinião, pois é mais argumentativo (Jânio, 2015).

Gosto de trabalhar crônica com o 7º ano. Nessa série eu consigo desenvolver um trabalho legal com eles (Jane, 2015).

Através dos livros didáticos. Organizamos uma apostila para produção textual. De 5 aulas de LP 3 são para gramática e 2 para leitura e produção textual e além dos livros didáticos e buscamos outras fontes (Joana, 2015).

Vamos trabalhar música, ouvir a música, baseado na música, interpretar, ilustração, biografia dos autores, reescrita na linguagem padrão. Então nós vamos adaptar as músicas para cada ano, aliado a parada da leitura que a gente tem que estar fazendo. Nós vamos desenvolver ao longo do ano com Inglês, e Empreendedorismo e as fichas de leitura para esses livros que estamos sugerindo para esses alunos (Ana, 2015).

Às vezes deparamos com o livro didático que tem textos enormes, cansativo que a gente fica desestimulado em pegar um texto daquele para trabalhar com o aluno. Quando fala em interpretação textual não é aquela interpretação que a gente gostaria que o aluno fizesse, questionar e dar a sua própria resposta. Então no planejamento a todo momento estamos planejando. Seja através de produção espontânea ou coletiva... Eu uso muito uma técnica antiga, com nomes de novelas, rótulos. O professor tem que buscar, não pode ficar amarrado somente no livro didático. Temos uma ótima ferramenta que é a internet (João, 2015).

Procuro trabalhar vários gêneros, por exemplo, receitas, bula de remédio, regras de jogos, fábulas. Esses gêneros são mais tranquilos para o 6º ano (Karen, 2015).

A recomendação de que os gêneros do discurso sejam centrais nos estudos de linguagem estão presentes na educação desde os Parâmetros Curriculares²⁵ Nacionais de 1998, tendo permanecido como questão central nas diretrizes estabelecidas nos documentos Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

²⁵Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCN's foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

linguagens, códigos e suas tecnologias. Além disso, vários estudiosos vêm discutindo essa concepção em dissertações, teses e publicações de interesse geral.

Segundo Marcuschi (apud DIONÍSIO, MACHADO E BEZERRA, 2007, p. 19), os gêneros têm origem em primeiro plano em culturas de natureza extremamente oral, o que limitava a quantidade de gêneros. Com a invenção da escrita por volta do século VII a.C., houve um avanço da quantidade de gêneros, surgindo, assim, os que são próprios da escrita. Na terceira fase, a partir do século XV, houve a expansão dos gêneros com a invenção da imprensa e, mais tarde, com a industrialização no início do século XVIII, acontece uma grande ampliação dos gêneros. Segundo o autor, estamos vivendo a fase da cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV, a Internet e particularmente com computador pessoal, estamos presenciando “uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita” (2007, p. 19).

Considerando a linguagem como um resultado das interações sociais e “[...] que os diversos campos da atividade humana estão ligados pelo uso da linguagem”, Bakhtin (2011) ressalta que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados os quais designamos *gêneros do discurso*” (p. 262). Dessa forma, eles possuem uma diversidade considerável, uma vez que a atividade humana está sempre em movimento e se transformando com as interações estabelecidas no dia a dia e como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição que, em muitas ocasiões, resultam em novos gêneros. Bakhtin (2011) explica que, por apresentar uma vasta heterogeneidade, os gêneros podem ser distintos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos secundários, como o romance, dramas, pesquisas científicas, entre outros, surgem de um convívio cultural mais desenvolvido. Esses gêneros são desenvolvidos com a incorporação dos diversos gêneros primários que são elaborados nas “condições da comunicação discursiva imediata” (p. 263).

Côco (2006), ao dialogar com Bakhtin, declara que,

[...] embora estabeleça uma distinção entre os gêneros primários e secundários, o autor não contempla a primazia de um em detrimento do outro. Reafirma a natureza constitutiva de cada um e especifica que o gênero secundário ou complexo aponta as relações com a escrita e os ambientes culturais organizados para a promoção e constituição desse tipo de gênero (p. 83).

Diante do exposto, entendemos, como Côco (2006), que o que os une é o princípio dialógico da linguagem, uma vez que todo enunciado é uma retomada de enunciados anteriores, o interlocutor antecipa enunciados que serão respostas aos enunciados futuros. Bakhtin (2011) acrescenta que,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (p. 283).

A partir dessas considerações, entendemos que os gêneros aparecem na história da humanidade e se estabilizam formalmente, ao mesmo tempo, variam e se misturam uns aos outros. Nessa perspectiva, ao observarmos que os professores priorizam o trabalho com gênero de acordo com o ano que o aluno está cursando. Com essa prática, entendemos que os docentes subestimam a capacidade dos alunos de realizarem leituras e produções de outros gêneros que não sejam aqueles previstos para sua série.

Estou atrás de uma obra que aborde a seca. Eu acho que na literatura de cordel eu posso encontrar uma linguagem mais fácil para o 6º ano (Marcos, 2015).

Minha pedagoga conseguiu pra mim um livro com uma linguagem bem fácil de gênero com umas perguntinhas sobre o gênero. Os alunos do 6º ano eles amam o gibi, HQ e eu acabo apostando nisso aí (Jane, 2015).

Esses dados completam o nosso pensamento sobre a leitura do professor, restrita aos materiais didáticos, como vimos no item anterior. Reiteramos que essa prática não favorece a interação dos alunos com gêneros variados. Acreditamos que os alunos do 6º ano têm condições de realizarem leitura de um texto argumentativo e com a mediação do professor produzirem textos voltados para argumentação. Reduzir o contato dos alunos a determinados gêneros, apenas para seguir uma

nomenclatura de série, é não conceber que os gêneros fazem parte da vida social dos alunos.

A abordagem dos gêneros discursivos nos possibilita compreender que gêneros são modos de organizar a língua, passíveis de escolha em determinadas situações da vida social. Essa abordagem social e histórica dos gêneros baseada em Bakhtin (2011) nos mostra exatamente isso, que existem infinitos tipos de atividade humana e cada uma delas vai se consolidando a formas mais ou menos estáveis de organizar o uso da língua, sendo definidas por ele como gêneros do discurso. Como as atividades humanas são bem variadas, variados também são os gêneros discursivos, pois eles são frutos das atividades do ser humano. Essa diversidade diz respeito tanto ao número de gêneros como também à dinâmica histórica das mudanças das atividades humanas e seus propósitos.

Com isso entendemos que a variedade de gêneros do discurso está ligada entre outras coisas à variedade de intenções de quem fala ou escreve, sendo cada enunciado, na verdade, uma manifestação da complexa teia formada pela interação humana. Essa escolha é feita de acordo com as especificidades da situação comunicativa, quando o interesse discursivo do locutor, sem renunciar ao estilo pessoal, constitui-se na forma de um gênero determinado. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), “quando os indivíduos utilizam a fala ou a escrita por meio de atividade de leitura e de produção de textos, estão lidando com gêneros discursivos ou textuais que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos que eles utilizam” (p. 97).

Vale ressaltar que essa aprendizagem dos gêneros na atividade interativa não se dá exclusivamente na escola, ocorre em muitas situações espontaneamente, assim como alguns aspectos e dimensões do aprendizado da língua materna e resulta numa coleção de gêneros orais e escritos adquiridos nas relações cotidianas e na convivência com enunciados concretos ouvidos e reproduzidos durante a interação. Bakhtin (2011) afirma que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, pois falamos por palavras e não por orações isoladas, muito menos por palavras isoladas.

Outro aspecto que podemos considerar é a representação que os professores fazem sobre as condições oferecidas pela escola para o trabalho com a leitura. Acreditam que a escola poderia oferecer melhores condições para os docentes desenvolverem o trabalho com a leitura. Indagados a respeito de que forma a escola deixa a desejar, um ponto considerado negativo com a leitura na escola foi o uso da biblioteca escolar, que é tido pela maioria dos professores como um entrave para o desenvolvimento de um trabalho mais produtivo.

A questão de acervo de livros até que a escola tem, muitos livros ali, só que nós não temos espaço físico, nós temos uma biblioteca que deve ter uns 3 metros² que não dá nem pra atender uma sala com poucos alunos. É uma biblioteca que serve de tudo, se for pra fazer um trabalho de pesquisa de leitura não dá. A escola tem bastante livros, tem computadores, mas não tem espaço pra colocar esses alunos num sala para usufruírem do material riquíssimo que temos aqui (Rose, 2015).

Vou fazer uma crítica que faço na escola porque eu penso... não estou dizendo que é a escola, porque foi uma decisão deles de não ter bibliotecário nas escolas. Eu entendo, reivindico, reclamo, sou enjoada e chata mesmo porque eu penso que se nós estamos numa sala de aula onde geralmente todas as turmas são maiores de 25 alunos, estou falando 25, mas eu sei que tem turmas de 40, 42 alunos, tem professor que tem essa realidade. Então eu adotei uma postura na escola, eu sei que até é errado. Ah! Não tem mais bibliotecário, mas eu não tenho condições de descer com uma turma de 35 alunos, anotar o livro que cada um pegou, ficar responsável pra que esse aluno devolva e se ele perdeu pagar o livro dele. Eu acho isso um absurdo, então na escola hoje eu não desenvolvo um projeto de leitura porque se você desce com 35 alunos e se um aluno cai bate no outro a culpa é nossa. Então hoje o que eu bato de frente é a falta de bibliotecário. Enquanto muita gente fala que não tem necessidade de um bibliotecário, eu penso que na escola o bibliotecário é o que mais ajuda o professor de Língua Portuguesa. Sem o bibliotecário dificulta muito porque o diretor e o coordenador não têm tempo de ir à biblioteca registrar os livros. Antes eu tinha um projeto de leitura e todos pegavam livros, e nós apresentávamos oralmente, tirávamos fotos deles apresentando, fazíamos murais. Era muito bom, eu considerava que meus alunos eram leitores e não era por obrigação. Tinha aquele que lia 3 ao ano, mas tinha aquele que lia 20. Hoje eu enfrento essa dificuldade que a falta de um bibliotecário ou uma pessoa para atender na biblioteca (Carmem, 2015).

Eu debati com os alunos do 9º ano esse texto semana passada inclusive tem gráfico. Discutimos o descaso do poder público de investir na leitura porque aqui coloca quais os pontos que deveriam ser relevantes para você desenvolver um bom trabalho. Você ter um ambiente climatizado com ar condicionado, com ventilador, você ter renovação do acervo, internet pra pesquisa, material em braille para os alunos com necessidades especiais, rampa, é muita adaptação que eu não vou dizer apenas a questão que o poder público não queira investir, às vezes não tem verba pra aquilo também, então você tem uma biblioteca no município que parou no tempo e as crianças falam: como eu vou lá, professora, o acervo daqui da escola está mais atual e gente verifica que aqui tem carência também. A gente precisa de um bibliotecário uma pessoa formada para poder ajudar (Jane, 2015).

Não oferece porque a biblioteca está desativada, não funciona. É um depósito de livros no momento. A gente não tem bibliotecário. Biblioteca não é sala de reforço. A biblioteca não tem objetivo de alfabetizar menino não. A biblioteca é lugar de pegar livro, escolher, sentar fazer a leitura em silêncio, tem que ser um ambiente legal, tem que ter uma pessoa para te direcionar, instruir (Rute, 2015).

Lá na escola, nós temos a pessoa, mas o espaço físico que não ajuda, não tem como levar 10 alunos para aquela biblioteca, ou melhor, sala de leitura. Na verdade são as professoras de reforço que ficam na biblioteca atendendo no contraturno (Marcos, 2015).

De acordo com os professores, das 4 escolas participantes da pesquisa, apenas uma possuía, no período do grupo focal, um profissional responsável para o atendimento na sala de leitura. As outras escolas possuíam o espaço, mesmo que pequeno, porém não contavam com nenhum tipo de atendimento aos alunos e professores. A ausência de um bibliotecário ou ao menos de um profissional devidamente preparado para o desempenho dessa função deixou os professores irritados e desmotivados para levarem os alunos à sala de leitura. Essa é uma realidade que dificulta em muito as funções elementares da biblioteca escolar, dentre as quais estão circulação do acervo entre os alunos, a organização de eventos em torno do livro e da leitura e a parceria com os professores na construção e fortalecimento da relação dos alunos com a leitura.

Diante das falas apresentadas, podemos perceber que as iniciativas da administração municipal ainda não conseguiram dar uma resposta à altura desse problema que tanto incomoda os professores. Ora, de que vale uma sala de leitura equipadas pelos livros no PNBE, aquisições da prefeitura ou doações se não tem profissionais preparados para atender os leitores? O que se tem pensado a respeito disso no município de Pinheiros? Em virtude da falta de investimentos nas bibliotecas escolares, muitos desses espaços subvertem sua verdadeira função e, em vez de estimular a circulação de livros, inibem-na por não terem alguém que abra as portas para os leitores circularem e fazerem leituras despreziosamente, ou, até mesmo, para cumprirem uma atividade orientada pelo professor.

Silva (2008) assegura que “enquanto os governos insistem em políticas de distribuição de livros, as bibliotecas, de modo geral, continuam com os mesmos impasses, porém, cada vez mais abarrotadas” e acrescenta que, se, por um lado,

“as políticas distributivas conseguiram colocar montanhas de livros nas escolas”, por outro lado, “muito pouco ou quase nada se empenharam em oferecer condições para que os leitores pudessem ter acesso aos acervos das bibliotecas escolares” (p. 42). Essa situação permanece em função do lobby das editoras, que pressionam pela aquisição de novas obras sem um movimento equivalente sobre a mediação de leitura.

Nesse sentido, impossibilitadas de poderem oferecer atendimento ao público escolar, sobretudo pela falta de um profissional encarregado dessa função, muitas bibliotecas escolares encontram-se trancadas e inacessíveis aos alunos e mesmo aos professores, como observamos no relato a seguir:

Nunca foi um bibliotecário. Era uma pessoa sem formação nessa área e essas pessoas não conseguiam desenvolver nenhum trabalho com a leitura, não conseguiam nos auxiliar em nada e a biblioteca daqui encontra-se desativada. Eu questionei muito isso e às vezes fui mal interpretada, pois eu sou uma só para fazer o empréstimo e anotar e recolher. Eu acho que o município ele está alheio a essa questão eu achei um desrespeito com a matéria de Língua Portuguesa e com os alunos. Fiquei triste, mas não resolveu nada (Rute, 2015).

Dialogamos com Silva (2008), quando relata que:

Apesar de, a rigor, o termo biblioteca designar uma coleção de livros reunidos num espaço, é preciso mais do que uma montanha de livros para se fazer uma biblioteca de verdade, principalmente quando se trata de uma biblioteca escolar, cuja função maior deveria ser promover ou ao menos permitir a construção de relações entre leitores e livros (p. 42).

Diante das representações dos professores em relação às salas de leitura, questionamos: por mais que esses espaços estejam cheios de livros, textos, periódicos, mapas e afins, de que valem sem alunos leitores? Enquanto as salas de leitura não dispõem de alguém que possa receber os alunos, ajudando-os a navegarem por entre suas estantes, tornando seus acervos acessíveis e circulantes, estimulando o convívio com a cultura e a experimentação das várias possibilidades de leituras, enquanto “continuarem trancadas, funcionando como depósitos subutilizados, decadentes, servindo apenas às traças”, elas serão inúteis, “assim como é inútil continuar dotá-los de livros sem antes cuidar de modificar o quadro lamentável em que se encontram diversas bibliotecas implantadas nas escolas públicas brasileiras” (SILVA, 2008, p. 43).

Em continuidade à análise dos dados obtidos por do grupo focal, ressaltamos que, ao falarem do gosto dos alunos pelas atividades de leitura, a maioria dos professores informou que os discentes gostam das atividades que priorizam a leitura, porém elas precisam ser atrativas e prazerosas.

Só quando é de forma lúdica, dinâmica, aí eles gostam, mas pra pegar um livro em si e ler não... Eu “tô” até vendo alguns pedindo livros da biblioteca, mas não temos uma pessoa responsável para estar lá emprestando, anotando. Eu pensei em fazer uma ficha de leitura. Eu até conversei com a menina do “Mais Educação” pra me ajudarem nessa parte. Uns até demonstram interesse em ler, mas não têm um incentivo, um suporte (Rose, 2015).

Nas turmas que eu trabalho eles não reclamam, pois já sabem que ler e escrever são constantes em minhas aulas, mas aqueles que não eram meus alunos, não porque o professor não trabalhou, mas cada um tem um ritmo, às vezes reclamam, mas com o tempo eles vão acostumando (Ana, 2015).

Vai depender muito do texto. Quando é um texto curioso, mais do universo deles, eles adoram, mas quando é um texto científico, algum estatístico eles não gostam, mas a gente tem que inserir esses textos científicos (Marcos, 2015).

Desde que seja algo atrativo. E nós também. Então se a leitura tiver uma trama, algo interessante vai atrair. Agora se a leitura for enfadonha, desanima os alunos (João, 2015).

Os alunos não gostam de textos grandes e nem eu gosto, então, eu não posso obrigar eles gostarem sendo que eu não gosto. Então a leitura tem que ser prazerosa (Carmem, 2015).

Eu penso que meus alunos gostam, mas por eles não terem acesso à livros, principalmente os alunos do meio rural. Sabemos que a internet não pega no meio rural. Então os alunos só têm os livros daqui. O ano passado eu comecei por conta própria, emprestando os livros e percebi o interesse deles. Então eu disse que a gente iria apresentar os livros na sala. E todo mundo apresentou, eu achei que o vocabulário melhorou, o jeito de se expressarem, a oralidade, eu vi que eles gostam, o que falta é incentivo meu, da escola e não só do professor de língua Portuguesa, dos outros professores também (Rute, 2015).

Eles gostam sim, principalmente quando a leitura é interessante e faz parte da realidade deles (Jane, 2015).

A representação dos professores em relação ao gosto dos alunos por atividades que envolvem a leitura vem desmistificar a ideia de que “os alunos não gostam de ler”, ou “os alunos não se interessam pela leitura”. Essas não são frases novas, mas, ao contrário, é um ponto que vem sendo discutido em muitas pesquisas que tenham o tema como objeto de estudo. Estudiosos como Klebis (2008) e Yunes (2003) destacam que certas práticas escolares mais afastam que aproximam os alunos da

leitura, entretanto, outras são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que surpreendem. Segundo Klebis (2008), “todos os dias, no interior das escolas, a relação entre os estudantes e a leitura, aproximando-os ou afastando-os, vem sendo construída, seja por meio das práticas inovadoras, seja por práticas desmotivadoras que sugere aos alunos a leitura apenas para decifração do material escrito” (p. 42). Levando em consideração as respostas dos professores, podemos inferir que os alunos dos anos finais do ensino fundamental do município de Pinheiros não querem e não aceitam participar de práticas de leitura que os afastam da relação dialógica com os textos.

Yunes (2003) destaca que o problema da leitura na escola se dá pela falta de sentido que essa adquire na sala de aula. Acrescenta que a leitura, muitas vezes, é trabalhada com “práticas rotineiras e sem sentido” (p. 25). Assim, as atividades de leitura fazem do contato que o aluno tem com os textos um encontro superficial em que este nada tem a fazer a não ser identificar informações do texto. Para Klebis (2008), “na escola, lê-se para fazer um resumo do texto; lê-se para responder a um questionário de verificação ou de interpretação; lê-se para fazer uma prova de livro; lê-se para que algo que seja produzido e traduzido na forma de resultado” (p. 39). Nessa perspectiva, não é à toa que o fato de ler para ou com os alunos, sem exigir a devolução escrita ou oral dos “objetivos” da leitura ou para verificar se a leitura realmente aconteceu, seja visto com desconfiança pela escola e pelos professores.

Lajolo (2002) nos diz que “[...] ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (p. 15). O mesmo se pode dizer das atividades de leitura. Atividades que não tenham o propósito de ativar a possibilidade de ação dos leitores sobre os textos e, portanto, sobre o próprio mundo, não podem ser consideradas atividades de leitura de fato. Assim, inferimos ser possível desenvolver atividades escolares com textos que propiciem uma maior satisfação na realização da leitura, porém para isso precisamos “ver os textos não apenas como fonte de informações a serem captadas, mas como um campo aberto a novas significações e que podem ser explorados por todos aqueles que se aventurarem a fazê-lo” (BASONI, 2009, p. 97). Assim, as representações dos professores sobre o gosto dos alunos pelas atividades de leitura mostram que os alunos gostam de atividades leitoras, porém

para isso, os textos oferecidos a eles devem ser instigantes, dinâmicos e desafiadores.

5.2.2 Suportes de leitura

Para conhecermos um pouco mais do trabalho dos docentes, indagamos quais são os suportes que oferecem à leitura para os alunos e como é feita a leitura dos textos. À medida que a conversa foi avançando, percebemos que alguns suportes de texto circulam com maior frequência na escola. Os suportes como xerox, revistas, bula de remédio, jornal são levados pelos professores. No entanto, outro material, como o livro didático, aparece em evidência nas falas dos professores.

Uso bastante o livro didático, outros livros de outros anos, revistas quando a gente encontra. A leitura é feita de forma circular, ou é em dupla ou silenciosa, tem uns que aprendem mais de forma silenciosa outros ouvindo, ou você faz circular, cada um lendo um pouco, às vezes uns discutem porque não chegou a hora deles, aí a gente volta e ler de novo pra chegar a vez do aluno. O ano passado eu pedi que eles fossem à biblioteca e escolhem um livro. Eu não cobre nada em relação à leitura. Fomos lá pra fora, cada um leu do jeito que achou melhor, uns sentaram, outros deitaram. Era uma turma difícil, eles se comportaram. A diretora passou na hora e assustou porque eles estavam quietos lendo. Foi muito bom, mas é uma pena que não dá pra fazer isso sempre. Mas uma vez ou outra é preciso fazer isso. Se tivesse um espaço pra leitura seria bom, uns banquinhos lá embaixo, ambiente preparado... (Ana, 2015).

Trabalho com o livro didático, xerox, apostilas. Eu prefiro leitura silenciosa. Claro que trabalhar em círculo e em grupo é bom, mas desgasta muito... eles conversam muito, prefiro leitura silenciosa, cada um no seu lugar, depois faço leitura em voz alta (Jânio, 2015).

Leitura circular em voz alta. Muitas pessoas dizem que é antiquada, que é ultrapassada, mas eu ainda vejo que a única forma de melhor trabalhar a leitura. Assim, eu consigo ver se estão lendo bem ou mal. Geralmente eu uso livro didático, mas quando eu tenho condições de trabalhar com xerox, eu trabalho também (Marcos, 2015).

Eu sou ainda tradicional, em que cada um vai lendo em voz alta ou em conjunto porque hoje os educandos não conhecem mais os sinais de pontuação. Uso muito o livro didático. Se você pedir pra ler sem uma coordenação eles atropelam, então você ensina as regras através da leitura. Ontem eu peguei pesado com a 7ª série porque eu fiz alguns alunos voltarem e lerem novamente. Tem que ter sequência para ter entendimento dos textos. A gente trabalho no milagre, a gente trabalha com o livro didático, mimeografado, xerocopiado... Os alunos não têm acesso a jornal, então eu trago jornal, é um recorte... então eu uso os suportes que me convém que estão ao meu alcance (João, 2015).

Por exemplo, você pode trabalhar com bula de remédio porque o aluno tem em casa, depende do gênero, da proposta que você vai trabalhar, uma

receita dá pra trabalhar porque eles podem trazer de casa, porque é uma leitura, é um gênero que não exige tanto assim (Carmem, 2015).

Uso mais é xerox. A gente faz a leitura coletiva em voz alta. A discussão do texto, a opinião deles, o que entenderam, o que acharam, o que tem a ver, o que o texto tem de familiar com eles. Na oralidade eles comentam bastante. No caso da música, eu levo o som pra sala, a gente canta, trabalha a letra. Com o livro didático eu não trabalho muito. Os textos dos livros didáticos são fora da realidade dos alunos daqui, e às vezes umas leituras compridas que cansam os alunos, eu procuro umas leituras que sejam menos cansativa, que eles se interessem, participem (Rose, 2015).

Eu uso cópias, trago crônicas curtinhas (Karen, 2015).

Eu uso mais a cópia e o livro didático (Rute, 2015).

Eu uso o livro didático também e cópias xerocopiadas (Tânia, 2015).

Observando as representações dos professores, podemos inferir que, nas escolas pesquisadas, parece predominar a ideia de que o trabalho com a leitura privilegia textos em livros didáticos, mas também são utilizados outros suportes textuais diferentes na sala de aula. Acreditamos que a maior recorrência do livro didático se deve à falta de uma biblioteca que funcione e de recursos bastantes para cópias, e à falta de tempo do professor em realizar leituras diferentes às dos materiais didáticos, pois os professores dos anos finais confirmam, com o avançar das conversas, aquilo que já expressaram no início no primeiro encontro do grupo focal, sobre as condições atuais de leitura: “os professores não têm tempo para ler”. Entretanto reiteramos que o que contribui para a formação de leitores críticos não é apenas o contato com diferentes gêneros, mas o trabalho que se realiza com a leitura na sala de aula que interfere nessa formação.

O livro didático vem ao longo dos anos se consolidando com um dos recursos mais utilizados na sala de aula. O nosso objetivo aqui não é defender ou julgar esse objeto cultural, até porque esse não é foco da nossa pesquisa, mas preferimos dialogar com Dalvi (2011) quando escreve que “o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz – entendemos e defendemos que o livro didático pode ser apropriado ativamente” (p. 93). Muitos estudos questionam o uso do livro didático em sala de aula, alegando que pouco contribui para a formação leitora dos alunos. Diante desse pensamento, indagamos: o que fazer para que a leitura vinculada ao livro didático promova o

encontro do aluno com o texto e o auxilie a construir significados para sua condição humana na sociedade?

Acreditamos que essa resposta passa pela atuação do professor, pois o docente que está disposto a desenvolver um trabalho com leitura que possibilite a produção de sentidos, apresentando aos alunos que “as leituras não são uniformes, homogêneas, perenes”, que “ler é ativar a possibilidade de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo” e que as “leituras que construímos dão a ver nosso modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo” (DALVI, 2012, p. 6), certamente terá condições de desenvolver um trabalho produtivo com a leitura independente do livro didático.

Sabemos que a história do livro didático é marcada por interesses mercadológicos, mas mesmo considerando as mazelas editoriais, entendemos que é preferível as nossas escolas com livros didáticos do que sem livro nenhum. Defendemos a ideia de que enquanto a sociedade valorizar, preferencialmente, a compra de livros e instrumentos didáticos, não teremos uma educação que busque a leitura como produtora de sentidos na vida dos leitores. Acreditamos que o foco tem que ser a aquisição de livros, materiais didáticos, reformas dos prédios escolares, remuneração salarial, entre outros, mas, também, nas pessoas que estão na educação, que trabalham nela, suas vivências... Pessoas que mostrem aos alunos que

[...] ler é inserir-se no caudaloso rio da múltipla e instável experiência humana, humanizando-se: toda palavra exige contrapalavras. Desse modo, não existe a figura do leitor isento, alienado do mundo, que se esconde atrás dos livros: ler (o que lemos, como lemos e o que fazemos com o que lemos) é uma opção política (DALVI, 2012, p. 6).

Dessa forma, salientamos que não adianta ter “bons” livros, se não tivermos professores e alunos para lerem. Não basta a compra de livros para as escolas com o discurso de formar leitores, se os professores não conseguem utilizá-los por falta de uma pessoa responsável na atender na sala de leitura. É preciso mediar a leitura por meio do professor. É preciso alguém que consiga pegar o livro didático ou de literatura e mostre ao aluno como ler, por que ler, para que ler.

A esse respeito, recorremos mais uma vez às palavras de Dalvi (2011) para ressaltar que

Se o livro didático é um objeto cultural que encerra e materializa a prática de sujeitos; se é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados, ou seja, que falam de algum “lugar”; se o livro didático é portador de representações desses sujeitos situados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto dessa realidade; é, então, importante que o livro didático se abra ao leitor, permitindo que inscreva leituras diferentes das já consagradas – leituras que problematizem seu próprio lugar no mundo, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se gaste efetivamente uma apropriação da cultura coletivamente construída (DALVI, 2011, p. 237),

Corroboramos com o pensamento de Dalvi (2011), pois entendemos que o objeto livro didático em si não cumpre o papel de formar leitores, não pode ser o fim para a formação do leitor, mas sim um instrumento no processo dessa constituição, “problematizando seu lugar no mundo”. Defendemos que o principal na educação são as pessoas, os professores, a formação inicial e continuada dos profissionais, pois juntos, num momento de formação, os sujeitos podem refletir em estratégias para aprimorarem a o trabalho com a leitura nas escolas.

Podemos observar, ainda, que as folhas xerocopiadas aparecem como outro suporte privilegiado pelos professores para oferecerem o texto aos alunos. Sendo assim, o livro didático e as folhas xerocopiadas são os suportes de maior utilização em sala de aula. Analisando as representações dos professores, observamos que jornais, revistas e outros gêneros aparecem com menos frequência nas respostas. Nesse sentido, vale ressaltar que esses suportes possuem uma diversidade de gêneros textuais que, por conta de não serem utilizados com uma frequência maior no contexto escolar, acabam não oportunizando os alunos a terem contato com um número maior de textos que circulam socialmente.

Marcuschi (2003) em um de seus ensaios destaca a importância do suporte textual. Segundo o autor não é “o suporte que determina o gênero, mas sim o gênero que exige um suporte especial” (p. 2). Diante da consideração do autor, fica evidente a importância de se apresentar textos em seus suportes originais, pois, no momento em que um texto é apresentado em suportes diferentes daqueles em que originalmente foram produzidos, podem perder sua finalidade ou, até mesmo, passar

a encaixar-se em outro gênero. Com o objetivo de apresentar como isso pode acontecer, Marcuschi (2003) exemplifica mostrando o seguinte texto: “Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica” (p. 2). Assim o texto, ora apresentado, se fosse escrito num papel e colocado sobre a mesa de Paulo, seria classificado como *bilhete*, se fosse veiculado pela secretária eletrônica seria um *recado* e se fosse remetido pelos correios num formulário específico seria um *telegrama* e, se ainda, fosse exposto num *outdoor* pode ser uma *declaração de amor*.

Marcuschi (2003) nos move a pensar que as formas de apresentação do texto interferem no sentido das informações veiculadas por ele. O texto não é um amontoado de palavras abstratas reunidas em uma folha de papel ou num tela de computador. A forma material como ele é apresentado ao leitor atua na sua produção de sentido.

Pensamos que a perspectiva de Cavallo e Chartier (2002) corrobora com essa questão quando afirmam que, “[...] é preciso considerar que as formas produzem sentido, que um texto se reveste de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os suportes que propõem à leitura [...]” (p. 6).

O suporte que veicula o texto é o “cartão de visita” da leitura. A partir desse primeiro contato é estabelecida entre o leitor e o texto uma interação que perdurará ao longo da leitura, por isso o suporte utilizado para oferecer a leitura deve ser atrativo, interessante, se possível, com cores e formas harmoniosas, projetos gráficos interessantes. O aluno é um leitor exigente. É provável que o seu interesse se esfrie se o suporte do texto não o atrair, nem despertar curiosidade para a leitura.

Nesse sentido, oportunizar aos alunos leituras de textos em seus suportes originais “equivale a garantir uma circulação mais próxima da circulação social desses textos no interior da escola” (BASONI, 2009, p. 85). Mesmo entendendo a importância da originalidade do suporte textual, concordamos com Basoni (2009) quando afirma que “não vemos problema em trazer para a sala de aula textos retirados desses suportes e colocados em outros, como o que ocorre com os textos que compõem o livro didático, por exemplo, ou com os textos que circulam por meio de folhas

xerocopiadas”, pois, como assegura Marcuschi (2003), os textos mantêm sua função mesmo estando em livros didáticos, “embora não o façam de forma direta, já que assumem o propósito de operarem, neste contexto, como exemplos para a produção e compreensão textual” (p. 86).

Porém, afirmamos mais uma vez, a apresentação dos textos é um ponto importante para a leitura. Sempre que possível eles devem ser trabalhados no suporte para o qual foram pensados, ou seja, se forem usadas reportagens, artigos de opinião, é preferível que leve para a sala de aula jornais e revistas de verdade. Para explorar receitas, é preciso que os alunos manuseiem obra de culinária. Na análise de História em Quadrinho, é fundamental que cada um dispor de revistas desse tipo e assim sucessivamente. Sendo assim, um texto que circula na sociedade em suportes diferentes dos quais ele se apresenta na escola deve ser trabalhado tendo esse suporte original no horizonte, levando-se em consideração as suas diferentes formas de existência e circulação social.

Para Bakhtin (2011),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (p. 285).

Bakhtin nos provoca a pensar que a escola precisa privilegiar o trabalho com suportes originais para que os alunos possam dominar cada vez mais os gêneros e conseguirem empregá-los livremente em suas relações sociais, assim, certamente os textos trabalhados em sala de aula serão mais significativos para os alunos.

5.2.3 Avaliação dos professores sobre a leitura dos alunos

Em continuidade à análise das vozes dos professores, ressaltamos que, ao avaliarem a leitura dos alunos, a maioria concorda que, apesar de alguns terem interesse pela leitura, quando esta é dinâmica e atrativa, precisam melhorar ainda mais essa prática. Observem as falas de alguns professores:

Alguns gostam de ler, outros nem tanto. Eu gostaria no futuro que eles lessem até mais que a gente porque a gente lê pouco. Esse ano eu tomei vergonha, eu imponho tanto pra eles lerem e aí chegou um aluno com um livro de literatura Juvenil e disse “toma professor, leia”. Aí eu “tô” lendo porque tem que ser recíproco, não posso ser mentiroso falar pra eles lerem eu não ler (Marcos, 2015).

Eu tenho aluno que leva tudo na brincadeira, mas tenho aluno que é consciente, consegue interpretar, ser críticos. Se eu for avaliar no geral, o alunos vêm com uma bagagem de casa, então, a maioria como não tem incentivo em casa, acaba não tendo gosto pela leitura, aí não conseguem interpretar, mas temos alunos que são excelentes, leem, têm consciência crítica (Carmem, 2015).

É até difícil de falar. Eu queria que eles lessem bastante porque através da leitura eles iam ter uma visão de mundo. Às vezes você fala alguma coisa de livro eles não sabem. Até que notícias, eles assistem. [...] Eles vão precisar da leitura e qualquer situação na vida deles... (Jânio, 2015).

Penso que esse é o nosso grande desafio. Auxiliar os nossos alunos a se tornarem leitores de verdade. Muitos só têm acesso aos materiais de leitura aqui na escola. E o tempo para trabalharmos a leitura aqui é pouco (Rute, 2015).

Quando trabalhamos a interpretação muitos não se interessam, brincam o tempo todo, então isso dificulta o aluno se tornar leitor crítico (Karen, 2015).

Eu acho que muitos leem pouco e por isto tem muita dificuldade em pontuação, coerência, coesão, sai atropelando tudo (Rose, 2015).

Meus alunos precisam melhorar muito a leitura para serem bons leitores. Avançar mais, ousar mais. Tem uns que gaguejam muito... (Joana, 2015).

Eu vejo hoje um problema muito sério em relação à leitura. É uma coisa que a gente tem que impor pra eles (Marcos, 2015).

O aluno leitor ainda não está do jeito que a gente quer, temos que fazer “aquele” trabalho para que ele consiga, interpretar, criticar (João, 2015).

Vimos por meio das representações dos professores que os alunos precisam “melhorar a leitura”, pois ainda não se apropriaram da forma “correta” de ler, “gaguejam”, não conseguem opinar, interpretar, entre outros aspectos que são vistos pelos professores como questões importantes para serem “bons” leitores. Entretanto, em alguns momentos, os professores citaram como trabalham a leitura com os alunos. Vejamos algumas falas:

Eu avalio a interpretação do que ele leu. Eu pergunto o quer dizer neste parágrafo, aí ele fica branco não sabe o que acabou de ler. Eu avalio a interpretação do que ele leu (Tânia, 2015).

Eu gosto de trabalhar a leitura, fazendo rodízios de livros e depois peço para apresentarem com fichas de leitura (Jânio, 2015).

Sempre peço para sentarem em grupos, lerem o texto e um ajuda o outro nas questões de pontuação, ortografia (Karen, 2015).

Eu avalio o nível, a complexidade que tá na interpretação de texto, o que ele entendeu o que foi dito pra ele. Será que aquilo surtiu efeito pra ele. E avalio a intertextualidade também, outros textos, não só na oralidade, mas com outros textos também, o texto remete a qual outro texto, tá falando sobre o que, existem várias formas de falar do mesmo tema, mas de forma diferente (Joana, 2015).

Eu gosto de pedir pra lerem em voz alta e quando eu trabalho com a leitura do livro, gosto que eles apresentem para a turma. As fichas de leitura ajudam muito nisso (Carmem, 2015).

Eu acho que eles leem pouco e por isto tem muita dificuldade em pontuação, coerência, coesão, sai atropelando tudo. Eu atribuo isso ao pouco tempo que se dedicam à leitura. Aqui a gente não tem um tempo voltado para a leitura. Talvez se a gente tivesse uma oficina para eles adquirirem o hábito que eles não têm. Eu trouxe revistas voltadas para esporte, mas eles não deram importância. Eles gostam muito de quadra, de jogos, futebol. Quando se trata de leitura eles não se envolvem muito com isso não (Rose, 2015).

Com essas respostas, podemos inferir que, na verdade, não é a leitura em si que os alunos não apreciam, mas sim os usos que são feitos a partir dela, pois os professores entendem que os alunos precisam melhorar a leitura, no entanto, apresentam práticas em que a leitura é tratada como ponto de partida para atividades de reflexão, preenchimento de fichas de leitura, melhorar a ortografia e entonação de voz. Para Geraldini (1998), o foco no ler e escrever melhor pode inserir no equívoco de deixar de lado a necessária compreensão dialógica do texto. A leitura é uma atividade interação entre leitor, texto e autor. O leitor constrói sentidos, estabelece relações e, principalmente, compreende as relações constitutivas da textualidade.

Tendo identificado como os professores avaliam a leitura dos alunos, buscamos conhecer, também, o que esperam deles como leitores. Observemos algumas falas:

Eu espero que eles sejam leitores críticos. Que consigam ler e se posicionar dando opinião sobre o que leu. Alguns já conseguem fazer isso, mas a grande maioria ainda não consegue (Ana, 2015).

Espero que sejam alunos críticos, não no sentido destrutivo, mas de forma construtiva, que ele consiga ler e que consiga tirar algo bom daquilo ali (Jane, 2015).

Todo professor espera que o aluno como leitor seja crítico, que façam a leitura e traga para a vida. O leitor tem que ter essa criticidade, tem que refletir a nossa realidade, aonde nós queremos chegar como cidadãos para melhorar o mundo (Carmem, 2015).

Eu espero que meus alunos sejam leitores atuantes. Que possam atuar aqui no bairro que é tão castigado pela desigualdade social. Espero que eles se coloquem como pessoas não fiquem de braços cruzados diante de tanta injustiça social (Rute, 2015).

Diante das representações apresentadas, podemos pressupor que os professores esperam que seus alunos sejam leitores críticos e atuantes no meio em que vivem, porém, quando priorizam o texto para oferecerem a leitura como “instrumento” para algo (ler para responder, ler para fazer entonação, ler para aprimorar os aspectos linguísticos) estão impedindo que vivenciem a leitura para discutir, opinar, refletir, divertir, aprender e acima de tudo para alargar as fronteiras de sua constituição como sujeito histórico e social. A leitura “não se resume em ser instrumento para algo que se vai aprender depois, ela é o próprio espaço de conhecimento, de aprendizagem” (CARVALHO, 2008, p. 63). Ler e escrever são atividades criadoras e dialógicas dentro e fora da escola, se vivenciadas como tal.

Com essas considerações, pressupomos que as atividades de leitura podem ser bem recebidas pelos alunos, desde que o trabalho com o texto seja realizado, levando em consideração a realização de atividades que lhes permitam colocar-se como sujeitos ativos diante das informações apropriadas na leitura. As atividades de leitura podem, ainda, fazer sentido para os alunos quando os professores compartilharem o texto, mostrando que a leitura na verdade é um diálogo entre vozes (as vozes do autor, do aluno, do professor, entre outras vozes que possam participar). Podem explorar, também, esse texto como portador e representante de um discurso, em determinado contexto social-histórico-político, como um espaço de pesquisa, como uma possibilidade de olhar e movimentar-se em que o aluno interage, posiciona-se e não se omite enquanto interlocutor (CARVALHO, 2008, p. 63).

Por meio das análises das falas dos professores, foi possível apropriarmos do conceito bakhtiniano de exotopia, em que captamos as representações dos professores na tentativa de entender como veem a leitura dentro e fora da escola. Em seguida, retornamos ao nosso lugar de pesquisadora para totalizarmos o que

captamos no exterior de nossa visão. Desse modo, dialogamos com as representações dos professores em relação ao gosto e a importância da leitura, as condições atuais de leitura, o trabalho na escola no que se refere ao planejamento e suporte textual e, por fim, a avaliação e expectativas dos professores em relação à da leitura dos alunos.

Dessa forma, portanto, procedemos a análise dos dados, focando especificamente o que é linguagem, leitura e texto, pois entendemos que essas concepções estão diretamente relacionadas, uma vez que seja possível que a maneira como os professores concebem linguagem contribui para uma determinada forma de desenvolver as práticas de leitura na sala de aula.

5.3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTOS E LEITURA DOS PROFESSORES

Nessa parte do grupo focal, conversamos com os professores com o propósito de identificar as concepções de linguagem, texto e leitura que têm fundamentado o seu trabalho pedagógico com a leitura na escola. A partir dos dados, identificamos duas concepções de linguagem presentes nas falas dos professores, conforme quadro abaixo:

Quadro 9: Demonstrativo das Concepções de linguagem dos professores

Concepções	Número de professores
Linguagem como expressão do pensamento (subjetivista individual)	05
Linguagem como meio de comunicação (objetivista abstrata)	06
Linguagem como interação verbal	-

Fonte: Grupo focal com os professores Apêndice D

Assim pela análise do quadro, identificamos, por meio dos dados, que a concepção de linguagem, como expressão do pensamento está presente nas falas de cinco professores, conforme podemos observar nos depoimentos abaixo:

Pela linguagem expressamos o que pensamos, nossas ideias, sentimentos, emoções. Tudo o que está em mim, posso externar pela linguagem (Ana, 2015).

Acredito que a linguagem é o código, sistema de comunicação formado por símbolos ou signos e suas regras de combinação para ensinar e aprender a Língua materna (Jane, 2015).

A linguagem se estabelece através da relação pais e filhos a partir do nascimento e vai se aprimorando ao longo da vida. É própria, é particular de cada pessoa. Com o tempo a criança é inserida no sistema “padrão” de ensino (a escola) (João, 2015).

Para mim está associada a forma de expressarmos o que pensamos, por isso há a disposição tanto na modalidade verbal como não verbal (Carmem, 2015).

Linguagem é o instrumento que os sujeitos utilizam para expressarem tudo que pensam, sentem, enfim... é a expressão do mais íntimo do ser. (Marcos, 2015).

Podemos observar que a linguagem para esses professores é concebida como forma de expressar o pensamento. Nessa perspectiva, “[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas a tradução. [...] a capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada” (TRAVAGLIA, 1995, p. 21). Sendo assim, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

A concepção de linguagem, como um meio para a expressão do pensamento, é ancorada na linha do pensamento filosófico-linguístico denominada por Bakhtin (2006) de subjetivista idealista. O autor critica a teoria da expressão que vê a linguagem como produção individual do ser humano, o que leva Bakhtin (2006) afirmar que essa concepção não atende às necessidades linguísticas dos falantes, uma vez que “o subjetivismo individualista está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior” (p. 84).

Para Bakhtin (2006), o equívoco do subjetivismo individualista está em priorizar o ato de fala na dimensão do psiquismo individual do sujeito falante e não considerar, assim, a natureza social da enunciação, pois, segundo o autor,

[...] o que possibilita a enunciação é a interação dos sujeitos organizados socialmente, pois “o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (p. 111).

Observamos, ainda, com os relatos dos professores, que a linguagem está relacionada com o estudo da língua materna e com a aprendizagem do falar e escrever “bem”. O que nos leva a inferir que, para esses professores, o trabalho com a linguagem na escola prioriza os estudos voltados para a norma padrão da Língua Portuguesa. A forma como concebem a linguagem favorece para que desconsiderem as variações linguísticas que circulam na sociedade e conseqüentemente nas escolas. A esse respeito, Travaglia (1995) declara:

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos, etc. Todavia, se acredita que em diferentes tipos de situação tem-se ou deve-se usar a língua de modos variados, não há por que, ao realizar as atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, insistir no trabalho apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas características e buscando apenas o domínio em detrimento das outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações. Não cabe o argumento de trabalhar apenas a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina (p. 41).

Travaglia (1995, p. 66) acrescenta que imbuída do pensamento do *certo* e *errado*, a escola tende a esconder a relação entre língua e grupos sociais, sobretudo entre norma culta e padrão e classe social privilegiada (econômica, cultural e politicamente); a relação entre alterações sócio-culturais e mudança linguística. Isso precisa acabar de vez. E é preciso substituir definitivamente a ideia de uso certo e errado pela de uso adequado ou não adequado.

5.3.1 Linguagem como meio de comunicação

Identificamos, ainda, nas falas de seis professores, depoimentos em que a concepção de linguagem se aproxima de linguagem como meio de comunicação.

É um processo comunicativo escolhido por indivíduos para se comunicarem em um certa ocasião, pode ser feito por meio de sinais, sons, imagens e escrita (Jânio, 2015).

Linguagem é o instrumento que usamos para comunicarmos nossas ideias, sentimentos e emoções. É também o meio que usamos para estudar a língua portuguesa (Tânia, 2015).

São os instrumentos expressivos que um povo adota para se comunicar. Os alunos já entram na escola com um tipo de linguagem que pode ser verbal, visual ou por gestos (professor. K, 2015)

Maneira de interagir por meio de conjuntos de sinais falados ou escritos (Rute, 2015).

Sistema de comunicação formado por símbolos ou signos ou regras de combinação (Rose, 2015).

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si (Joana, 2015).

Nessas falas, observamos que os professores concebem a linguagem como meio de comunicação. Nessa perspectiva, “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos, que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1995, p. 22). Segundo o autor, para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro por meio de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

Assim como exposto no capítulo anterior, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação tem sua base sustentada no pensamento filosófico-linguístico denominado subjevista individualista. Essa concepção é criticada por Bakhtin (2006), uma vez que o filósofo da linguagem declara que “a língua, como sistema de formas que remete a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino” (p.109). O que Bakhtin revela está diretamente ligado ao trabalho com a leitura no cotidiano escolar, pois uma prática de leitura puramente mecanicista, que exclui a possibilidade de uma interação

dialógica entre o sujeito e o texto, realmente distancia o sujeito da realidade evolutiva e viva da língua. Segundo Bakhtin (2006), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (p. 110).

Assim, entendemos que o trabalho pedagógico pautado a partir da concepção de linguagem como mero instrumento de comunicação, em que a língua é vista como um código, onde o sujeito é concebido como um decodificador, não favorece a aproximação concreta entre o texto, o leitor e suas experiências.

Bakhtin (2006) considera que a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico, e por isso é vista como mediadora da experiência e da interação humana. Segundo o autor, a linguagem não pode ser compreendida fora de uma ligação concreta de interação. Com esse pensamento, o autor, consolida seus estudos acerca de uma concepção de linguagem como lugar de interação humana, isto é, interação verbal.

Nesse sentido, vale destacar que não encontramos nas falas dos professores nenhum depoimento em que a linguagem fosse vista como interação verbal, ou seja, interação entre os sujeitos interlocutores que vão se constituindo, ouvindo e se apropriando das palavras e os discursos do outro, fazendo com que essas palavras e discursos sejam entendidos de forma que se tornem relações dialógicas entre os sujeitos e os interlocutores. Sendo assim, seguimos dialogando com os docentes para verificarmos concepções de texto e leitura dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais, pois acreditamos que essas concepções podem interferir na forma como trabalham a leitura em sala de aula.

5.4 CONCEPÇÕES DE TEXTO E LEITURA

As concepções de texto e de leitura são tão importantes quanto as de linguagem para auxiliarem na compreensão do objeto investigado, pois “é no texto que se efetivam os eventos de leitura no contexto escolar” (ROCHA, 2009, p. 98). Tomando

como referência as falas dos professores no que diz respeito ao que entendem por texto, as respostas podem ser organizadas em duas categorias distintas, conforme quadro abaixo:

Quadro10: Informações das Concepções de texto dos professores

Concepções	Número de professores
Texto como conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos	09
Texto relacionado à produção de sentidos	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir do grupo focal com os professores - Apêndice D

5.4.1 Texto como conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos

De acordo com o quadro acima, em resposta ao item da que versa sobre o que é texto, observamos que a maioria dos professores o concebe como um conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos. Segundo eles o texto é:

Conjunto de palavras e frases de uma história, redação, lei, etc. (Jânio, 2015).

É um conjunto de palavras e frases que organizado e escrito permite ao autor transmitir sua ideia, um fato, um acontecimento (Marcos, 2015).

São palavras ou imagens com sentidos e intencionalidades com coerência e coesão (Joana, 2015).

Tudo o que produzimos, seja oral ou escrito, podemos considerar como texto. Está sempre organizado em frases, o que permite interpretar. É a transmissão de uma mensagem por códigos e pode ser verbal ou não verbal (João, 2015).

Conjunto de palavras que formam um contexto significativo (Tânia, 2015).

Texto é tudo que fazemos leitura. Teoricamente um conjunto de palavras que formam um todo e que estabelece comunicação. Segue um gênero que não é puro e apresenta características próprias (I, 2015)

É um conjunto de palavras e frases que entrelaçadas nos permitem interpretar e transmitir mensagens. É uma ocorrência linguística que tem um sentido completo, possui certas formalidades permitindo assim estabelecer uma comunicação entre quem o produz e a quem será destinado (Karen, 2015).

A partir das falas dos professores constatamos que predomina uma visão utilitarista do texto. De acordo com Geraldini (1998), quando se tem essa visão, as atividades de escrita se tornam fixação de regras, convenções e instruções, revelando, assim, uma ideia de leitura voltada para as concepções de linguagem criticadas por Bakhtin (2006) que priorizam a leitura como reconhecimento e reprodução. Vale destacar que essa forma de conceber o texto na efetivação das práticas de leitura, que priorizem expressão do pensamento ou meio de comunicação, inibe a possibilidade de um trabalho com a leitura para produção de sentidos.

5.4.2 Texto relacionado à produção de sentidos

Observamos, ainda, por meio dos dados, que aparecem nas falas dos professores, mesmo que timidamente, indícios de texto relacionado à produção de sentidos, conforme depoimentos abaixo:

É uma forma de interagir socialmente, transmitindo um sentido completo para quem lê. Essa interação precisa estar ligada a um contexto para dar sentido aquilo que está sendo expresso, tanto escrito ou oralmente (Ana, 2015).

É uma unidade expressiva com elementos linguísticos que se relacionam para produzir sentido na vida social do aluno (Jane, 2015).

No entanto, como vimos, essa concepção não é a priorizada pela maioria dos docentes, porém, mesmo não aparecendo de forma explícita, a concepção de texto relacionada à produção de sentidos está presente numa pequena parte dos depoimentos dos docentes que o concebem como forma de “interagir socialmente”. O que possibilita inferirmos que, apesar de não identificarmos concepção de linguagem como interação verbal na fala dos docentes, esses dois professores possivelmente levam em conta o texto como processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores. Diálogos que, segundo Gontijo e Schwartz (2009), “[...] se diferenciam de acordo com o contexto histórico e cultural dos interlocutores” (p. 73). Neste caso, Travaglia (1995) aponta que o texto é visto como materialidade linguística e instância discursiva, como espaço dialógico, de produção de sentidos pelos sujeitos do discurso.

5.5 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Buscamos conhecer também a forma como os professores concebem a leitura. Notamos que duas concepções aparecem com maior recorrência nas falas dos professores. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 11: Informações sobre as concepções de leitura dos professores

Concepções	Número de professores
Leitura é decodificação	04
Leitura é compreensão	06
Leitura é produção de sentidos	02

Fonte: Elaborado pela autora a partir do grupo focal - Apêndice D

5.5.1 Leitura é decodificação

Os dados expostos no quadro nos permitem pensar que o ato de decodificar ainda está presente nas respostas como a principal finalidade da leitura. Essa concepção como decodificação está pautada num pensamento que vê a língua como meio de comunicação, em que o interlocutor decifra a mensagem transmitida pelo locutor. Para quatro professores a leitura é:

[...] ação de desvendar palavras, palavras, frases e orações. Temos alunos que ainda estão em processo de decodificação... Precisamos melhorar a leitura desses alunos (Jânio, 2015).

A leitura está vinculada ao código. Temos alunos que chegam no 6º ano sem saber nem decodificar as palavras. Primeiro o aluno tem que aprender decodificar pra depois avançar na interpretação (Karen, 2015).

[...] o ato de dar significado a um código escrito (palavras, pontuações, frases) com coerência (João, 2015).

Ato de ler. A leitura não só informa. Ela também entretém, aumenta o vocabulário das pessoas e ainda ajuda a fixar na memória as regras gramaticais (Marcos, 2015).

Por meio das falas desses professores, podemos inferir que os sentidos atribuídos à leitura estão voltados para uma prática de reconhecimento e reprodução, pois, de acordo com os depoimentos, ao participarem de atividade de leitura ancoradas

nessa concepção, os alunos “[...] necessitam basicamente de saber decodificar palavras para localizar e reproduzi-las” nas atividades propostas pelos professores (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009, p. 92).

Conforme vimos no capítulo 1, essa concepção de leitura foi denominada por Zappone (2001) de estruturalista. Para a autora, práticas de leitura assim exploram apenas as informações explícitas no texto, o que não contribui para que o leitor interaja com o texto, dialogando com ele.

5.5.2 Leitura é compreensão

Identificamos, também, por meio dos dados, outra concepção de leitura dos professores ancorada numa visão em que ler é compreender informações presentes no texto. Vejamos algumas falas dos professores:

Um hábito saudável adquirido por meio do prazer que o ato de ler proporciona. Algo que nos faz penetrar pelo mundo da imaginação, descobrindo coisas diferentes, ampliando o conhecimento, desenvolvendo a capacidade de interpretação (Joana, 2015).

Não é apenas a decodificação das palavras, mas sim o entendimento em um contexto de interpretação, identificando os aspectos tanto verbais como não verbais (Tânia, 2015)

É algo essencial na escola. Procuo muito texto para trabalhar a interpretação porque é a dificuldade dos alunos aqui. Procuo texto de acordo com a realidade deles e do interesse e muitas vezes deixamos a produção de texto de lado, por isso eu estou tentando recuperar a produção de texto aqui (Rute, 2015).

Para mim a leitura está associada a interpretação. Se não consigo construir significado, então o ato de leitura não fora bem executado. Ela nos remete à compreensão (Jane, 2015).

Podemos afirmar também que a leitura é o hábito de ler, logo, o indivíduo que faz o uso da leitura no seu dia a dia é capaz de interpretar vários tipos de textos (professo G, 2015).

Com as falas dos professores, percebemos uma concepção em que a leitura é uma prática de compreensão de informações presentes no texto. Essa abordagem de leitura foi denominada por Zaponne (2001) como *cognitivo-processual*, uma vez que “[...] o leitor estaria recuperando o sentido do texto, bem como as intenções do autor através das marcas por ele deixadas no mesmo” (p. 68). Nesse sentido, “[...] o texto

é o centro do processo de leitura, isto é, o texto teria primazia sobre o leitor, que precisa, com competência apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s)” (CORACINI, apud ZAPPONE, 2001, p. 69).

Gontijo e Schwartz (2008) apontam que nessa abordagem, acredita-se que “[...] a leitura é um processo de construção de sentidos que envolve várias estratégias cognitivas, como percepção, inferências memória, etc., necessárias à compreensão do texto” (p. 93). As autoras acrescentam que, “[...] essa abordagem avança no sentido em que o leitor é levado a transcender as informações apresentadas no texto ao ser instigado a trazer o seu conhecimento de mundo para elaborar a sua compreensão do texto” (p. 93), porém, “[...] embora abarque uma participação ativa e criativa do leitor, o texto ainda é visto como o único caminho que o leitor deve perseguir para construir sentidos” (p. 93).

Entendemos que práticas de leitura planejadas a partir das concepções de leitura em que o aluno apenas decodifica o código ou detém o texto como foco principal para construção de sentidos não favorecem para que haja uma interação dialógica entre textos e sujeitos.

5.5.3 Leitura como interação social

Conforme apresentado no quadro 11, identificamos, pela análise dos dados, indícios de leitura como interação social apenas nas falas dos dois professores, assim como identificamos esse mesmo número de professores que também tem uma visão de texto relacionado à produção de sentidos.

A leitura é o próprio ato de ver, é algo concreto por meio da escrita, do som, da arte. É uma experiência pessoal cotidiana e pessoal representativa para cada pessoa. Por meio dela e da nossa visão de mundo conseguimos o domínio da palavra e assim trocamos ideias e conhecimentos sendo possível conhecer melhor o mundo que nos cerca (Jane, 2015).

A leitura possibilita uma interação entre as pessoas, ou seja, por meio dela veem melhor as coisas do mundo, pensam com mais criticidade sobre o contexto de cada texto (Ana, 2015).

Vale destacar que apesar de não identificarmos nenhum depoimento de linguagem como interação verbal, percebemos que dois sujeitos da pesquisa deixam transparecer concepções de texto que vão além do conjunto de palavras para estudos linguísticos e leitura que ultrapassa a ideia de expressão do pensamento ou meio de comunicação. Nesse sentido, pressupomos que esses docentes desenvolvem o trabalho com a leitura na sala de aula, oportunizando momentos de diálogos sobre o texto para que a leitura produza sentidos nas relações sociais dos alunos.

Geraldi (1998) afirma que quando se tem uma visão de leitura como interação tem-se a ideia de encontros de sujeitos, de constituição de subjetividade. No que diz respeito à leitura, o texto é o lugar onde se encontram o sujeito autor e o sujeito leitor/ouvinte, lugar onde os sentidos são produzidos. Assim, afirmar que os sentidos são produzidos na leitura significa assumir que eles não estão prontos na superfície textual, que é preciso construí-lo. Gontijo e Schwartz (2009) apontam que

[...] nessa abordagem, a leitura é vista como um processo complexo de construção de sentidos que demanda, além dos conhecimentos linguísticos que o leitor possui, outros conhecimentos que interagem para a produção de sentidos do texto. Considera-se que há uma inter-relação entre os conhecimentos linguísticos e a bagagem cultural do leitor do texto (p. 93).

Assim, com base nos depoimentos, inferimos que, apesar da maioria dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais da rede municipal de ensino de Pinheiros indicarem concepções de leitura contrárias a esta, aparecem, nas falas, dois depoimentos que se aproximam de uma ideia de leitura como produção de sentidos. Porém, como se tratava de impressões ainda iniciais, buscamos compreender, também, como se dão as vinculações entre as concepções identificadas no grupo focal e as estratégias mediadoras de leitura dos professores na sala de aula, uma vez que nos baseamos até agora nas falas dos docentes e elas por si só não dão conta de apresentarem vinculações existentes entre essas concepções e as estratégias mediadoras de leitura dos professores.

A partir dessa constatação, buscamos, também, como instrumentos de produção de dados, atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos, pois acreditamos que, por meio dessa análise, seria possível perceber se há relação entre os

depoimentos dos professores e a prática efetivada na sala de aula. Ressaltamos que a escolha das atividades foi por amostragem, ou seja, escolhemos aleatoriamente uma de cada sala, das quatro escolas que oferecem os anos finais. Desse modo, reunimos 10 atividades da escola A, 4 da escola B, 10 da escola C e 6 da escola D, totalizando 30 atividades. Priorizamos, para as análises, as atividades que representassem o trabalho com a leitura de diferentes professores. Essas análises são apresentadas no próximo subcapítulo.

5.6 A PRESENÇA DO TEXTO NA SALA DE AULA: O QUE MOSTRAM AS PRÁTICAS DE LEITURA INDICIADAS PELOS CADERNOS DOS ALUNOS

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre suas palavras e seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Este abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor estirar sua fantasia para, assim o projetar seus sonhos.

Bartolomeu Campos Queirós

Nesta parte do trabalho, voltamos o nosso olhar para as atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos a fim de analisar as vinculações entre as concepções de linguagem e leitura dos professores e a estratégias mediadoras que utilizam para trabalharem a leitura em na sala de aula.

Apesar dos resultados encontrados por meio dos questionários e grupo focal indicarem que a maioria dos professores sujeitos da pesquisa concebe a linguagem como expressão do pensamento e meio de comunicação, o texto como conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos e a leitura como decodificação e interpretação, buscamos, ainda, nos cadernos dos alunos atividades escolares que envolvessem práticas de leitura com o objetivo de analisar como as concepções dos professores se presentificam nessas atividades. Para isso, partimos do pressuposto de que os professores são mediadores no trabalho com a leitura, assumindo a função de ponte constitutiva da relação do aluno com as palavras, com o texto e com a leitura de diferentes formas. Assim, solicitamos aos alunos que compartilhassem conosco algumas atividades que haviam realizado e que tivessem a leitura como foco principal.

Para analisar o material de leitura dos alunos é importante assinalar que, além da noção de exotopia, partimos, também, das noções conceituais de enunciação, dialogismo, interação verbal (Bakhtin, 2006, 2011), interdiscursividade Fiorin (1999; 2005) interdisciplinaridade (Monteiro, Stieg, 2015), estratégias de leitura (Solé, 2008) e regimes de programação e manipulação (Landowski 2009, apud NUNES 2013) para apreender as vinculações entre as concepções e as estratégias mediadoras de leitura dos professores.

Dessa forma, ao analisar as atividades de leitura propostas pelos professores, pautamos o nosso pensamento em Bakhtin e entendemos que estas são práticas dialógicas que ocorrem no âmbito da escola. Procuramos, então, analisar dialogicamente cada atividade, pois acreditamos que pesquisar não se resume a colher informações passivamente e contabilizar resultados positivos ou negativos, mas estar atenta aos sentidos que são atribuídos às atividades pelos participantes da pesquisa.

Identificamos que aparecem com maior recorrência nos depoimentos dos professores que os suportes mais utilizados para oferecer o texto aos alunos são o livro didático e folhas xerocopiadas. Isso se comprova no material cedido pelos alunos para a nossa pesquisa. No entanto, apenas identificar os suportes textuais utilizados pelos professores participantes da pesquisa não foi suficiente para compreendermos as concepções de linguagem e leitura dos professores e as vinculações entre essas concepções e as estratégias mediadoras de leitura utilizadas por eles na sala de aula.

Por isso, julgamos relevante buscar compreender, nas atividades de leitura registradas no caderno dos alunos, a finalidade que esses suportes foram levados para a sala de aula, ou seja, com qual objetivo o professor proporcionou o encontro do aluno com o texto? Com essa indagação, categorizamos, a partir do material de leitura dos alunos, as finalidades pelas quais as práticas de leitura vêm se efetivando nas quatro escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Pinheiros. Como pode ser visualizado no quadro 12, identificamos 30 atividades de leitura e três finalidades para as práticas de leitura realizadas nas salas de aula, no período que compreende a pesquisa.

Quadro 12: Demonstrativo das finalidades para a entrada do texto na sala de aula

Finalidades	Recorrências
Como pretexto para estudos linguísticos	12
Para busca de informações	13
Como interação verbal	5
Total	30

Fonte: elaborado pela autora

Conforme demonstrado no quadro 12, constatamos o predomínio de atividades em que a entrada do texto na sala de aula foi utilizado com a finalidade de subsidiar a busca de informações, seguidas de práticas de leitura para estudos linguísticos e práticas que se aproximam de um trabalho como produção de sentidos. Ressaltamos que, tendo em vista os limites deste trabalho, optamos por escolher para a análise algumas atividades para exemplificarem cada tipo de entrada do texto na sala de aula.

A partir do encontro com as atividades propostas pelos professores, trilhamos o caminho das análises. Nesse movimento, reiteramos as concepções encontradas no grupo focal e priorizamos as categorias de enunciação, dialogismo, interação verbal interdiscursividade, interdisciplinaridade, estratégias de leitura e regimes de programação e manipulação para apreender as vinculações entre as concepções e as estratégias mediadoras de leitura dos professores.

Quadro 13: Categorização das atividades de leitura apresentadas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental

Categorias	Atividades de leitura
Enunciação	Enunciados escritos (atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).
Dialogismo	Diálogo entre os interlocutores (atividades 8, 9, 10 e 11).
Interação verbal	Participação ativa dos adolescentes no processo de leitura, dialogando e se constituindo com sujeitos leitores (atividades 8, 9, 10, e 11).
Interdiscursividade	Discursos incorporados entre os gêneros: crônica, poema e charge (atividade 8).
Interdisciplinaridade	Há indícios na atividade 11 com a integração do texto com as disciplinas de Matemática e História.
Estratégias de leitura	Antecipação (atividades 8, 9 e 10). Verificação (atividade 8).
Regime de programação	Presente nas atividades, mas não contribuiu para a produção de sentidos (atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7). Presente nas atividades, contribuindo para a produção de sentidos(atividades 8, 9, 10 e 11).
Regime de manipulação	Presente nas atividades, mas não contribui para a produção de sentidos (atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

	Presente nas atividades, contribuindo para a produção de sentidos (atividades 8, 9, 10 e 11).
--	---

Fonte: elaborado tomando como referência o quadro 4 da dissertação de SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual: As imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

5.6.1 A entrada do texto na sala de aula como pretexto para estudos do código linguístico

Os materiais de leitura oferecidos pelos alunos para a nossa pesquisa permitiram observar uma série de atividades que priorizavam o encontro do aluno com o texto para estudos do código linguístico, conforme apresentamos a seguir:


Atividade 1

Imagem 34: Atividade avaliativa de leitura para o 8º ano

ATIVIDADE AVALIATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME: _____ NOTA: 9,6

Parabéns!



1) O homem comenta com a namorada uma notícia. Como ele a interpreta?
Como com empolgação e alegria. É uma oportunidade de ter a casa própria.

2) Ele parece partilhar dos mesmos planos que a namorada? Justifique sua resposta com elementos da tirinha.
Sim, porque ela tem plano de casar e ele não.

3) A frase "Esses novos financiamentos estão facilitando bastante a compra da casa própria" está na voz:
 ativa passiva reflexiva

4) Reescreva a frase anterior na voz passiva:
A compra da casa própria foi facilitada por esses financiamentos.

5) A mulher poderia dizer: "Vamos nos casar então!". Essa frase está na voz:
 ativa passiva reflexiva

6) Observe as construções a seguir e marque a que está classificada de forma incorreta:
 Todos queriam sair de lá. – Voz Ativa
 Eles foram deixados para trás. – Voz Passiva
 Eles caíram no buraco. – Voz Reflexiva

7) Escreva as orações na voz passiva:
a) O delegado interroga as testemunhas.
As testemunhas foram interrogadas pelo delegado.
b) Os mestres analisarão a prova.
A prova será analisada pelos mestres.
c) Ele tratava com amor as crianças.
As crianças foram tratadas com amor por ele.
d) O filho do vizinho entrega as correspondências.
As correspondências foram entregues pelo filho do vizinho.

8- Identifique as Vozes Verbais usando para Voz Ativa (VA), Passiva Analítica (VPA), Passiva Sintética (VPS) e Reflexiva (VR):

a. Alugaram-se todas as casas da vila. (VPS)

b. O garoto feriu-se com o canivete. (VR)

c. O homem é corrompido pela sociedade. (VPA)

d. Consertam-se aparelhos eletrônicos. (VPS)

e. Felipe plantou uma rosa. (VA)

Fonte: Caderno do aluno

Essa é uma atividade em que é apresentado aos alunos do 8º ano uma História em Quadrinhos para leitura e posteriormente apresenta uma série de questões voltadas para análise do texto e principalmente, para aplicação de testes quanto aos

conhecimentos sobre as vozes verbais. Nessa atividade, das oito atividades propostas pelo professor, seis são destinadas aos estudos das vozes verbais, ficando apenas a questão 1 para o leitor introduzir seu pensamento e interagir com o texto. Já na questão 2 o leitor é questionado, porém deve justificar a sua resposta com elementos retirados do texto, ou seja, não é permitido construir uma argumentação livremente. Nesse tipo de atividade o leitor se torna refém do que se pede no enunciado, ou seja, a ação de copiar e reproduzir um fragmento textual.

Essa é uma prática de leitura que teve uma recorrência significativa nos cadernos dos alunos. Essa constatação é um importante indício de que o texto entra na sala de aula, entretanto, o foco para o como é feito o trabalho com a leitura aparece evidenciando que a leitura ainda não deixou de ser o exercício de estudo dos aspectos estruturais da língua ou instrumento de comunicação. O que nos leva a pensar que boa parte dos trabalhos com a leitura na sala de aula está ancorada numa concepção em que o texto é ponto de partida para o mero estudo das prescrições gramaticais, o que se assemelha à concepção de linguagem subjetivista individualista criticada por Bakhtin. A concepção de língua como expressão do pensamento está relacionada às chamadas gramáticas normativas que, segundo Travaglia (1995), constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que em geral aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais, sendo os transgressores de tais regras considerados, muitas vezes, pelo sistema educacional como incapazes de aprender.

Soares (1998, apud FUZA, OHUSCHI E MENEGASSI, 2011) aponta que, no Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento se consolidou na prática de muitos professores, na década de 1960, ao realizarem uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para a transmissão de conhecimentos. Nesse período, segundo a autora, o ensino de português concebia a língua como um sistema, isto é, o ensino da leitura e da escrita centrava-se em reconhecimentos de normas de regras de funcionamento da língua, pois os alunos da época faziam parte de classes mais favorecidas economicamente e já frequentavam a escola com um certo domínio da norma culta. Entretanto, com o passar dos anos ainda existem em nossas escolas práticas de leitura com resquícios de um sistema que privilegiava o estudo da língua para favorecer uma parte da

população brasileira. Sendo assim, entendemos que a sociedade vive novos tempos, novo século, novas tecnologias, mas a escola ainda está ancorada em práticas arcaicas que pouco contribuem para a formação de leitores críticos. Observemos mais algumas atividades seguindo esse mesmo pensamento.

Atividade 2

Imagem 35: Atividade de leitura para o 6º ano

10/02/2015

Leia com atenção o texto que se segue, sublinhe todos os substantivos.

Lúcia e Rogério foram ao Carrefour em Salvador para fazer algumas compras. Logo depois que saíram do caixa, foram até o McDonald's e compraram uma Coca-Cola bem geladinha, porque estava muito calor.

No caminho para casa, Rogério estava distraído com seu Fandangos e acabou sujando seu Nike em uma poça de lama que tinha na calçada.

Lúcia aproveitou que iam passar na frente de uma banca e comprou uma Mônica para ler mais tarde.

Quando chegaram em casa, Rogério estava todo suado e resolveu tomar um banho e se refrescar. Enquanto isso, Lúcia ficou assistindo um pouco de TV, pois já estava passando Procurando Nemo e ela não podia perder.

1- Retire do texto os substantivos que:

a- Indica lugar: Carrefour, Salvador, McDonald's, banca, casa.

b- Nomeiam seres humanos: Lúcia, Rogério, Mônica.

c- Nomeiam objetos: Coca-Cola, Nike, Fandangos, TV, Mônica.

credea

Diante dessa atividade de pseudo-leitura para o 6º ano, podemos dizer que o modo como o professor oferece o texto ao aluno na sala de aula, solicitando que a partir da leitura, “sublinhe os substantivos”, sem fazer intervenções por meio de enunciados escritos sobre o texto que utilizava, indicam o predomínio de práticas promotoras de leitura ancoradas no que Zappone (2001) define por linha cognitivo-processual. Observamos que o texto não possui título, não consta nome do autor e não se filia a um gênero do discurso. À maneira das cartilhas parece ter sido feito artificialmente para uma atividade gramatical.

Essa é uma atividade que deixa claro que foram priorizadas, por esse professor, leitura didáticas cujas finalidades estivessem relacionadas ao cumprimento de tarefas, como responder a questões com conhecimentos gramaticais e/ou ortográficos. Cabe considerar, além disso, que

[...] parece ser uma das representações de leitura que predomina na escola e que, por priorizar, no trabalho com a leitura e com o texto, apenas os aspectos do sistema de escrita (ortografia e gramática) e/ou apenas a localização de informações, desconsidera ou pouco aborda os aspectos de uma perspectiva cognitivista de leitura, que levem as crianças a aprenderem a fazer inferências, antecipar informações, ativar conhecimentos prévios, reconhecer finalidades de textos lidos, estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros, estabelecer relação de intertextualidade, interpretar frases e expressões, como também os aspectos de uma perspectiva discursiva em que as crianças leem para se posicionar e ter uma atitude responsiva com o texto (NADAI, 2013, p. 116).

Observemos mais uma atividade em que o texto é apresentado para leitura em uma turma de 7º ano.

Atividade 3

Imagem 36: Atividade de leitura para o 7º ano

Pág: 118 e 119
 Ativ. 1 a 10

Copiar e Responder

Leia este poema:

Estação Café

Pastéis Santa Clara
 Bem-casados com ambrosia,
 Caramelados com nozes
 E bombas de baunilha.

Senhora dona doceira,
 Me diga dessa agonia!

Mil-folhas e broinhas,
 Com geléia e pavê,
 Fios de ovos, apfelstrudel,
 Maças flambadas, não vê?
 Qual é o doce mais doce?
 O doce mais doce? Você!

Pães de queijo, ovo moles,

FORONI

Fonte: caderno do aluno

Imagem 37: Atividade de leitura para o 7º ano

Olho de usoga, docê de alôbora
 Piungos de chura, agodão doce,
 Doce, oh doce, usenhora!

Senhora dona doceira,
 Doce aqui e agora,
 E agora, bem no fim,
 Eu recuso maria-mole,
 Mas nos dois, bem juntim,
 Agarradim, rocambole.

1- Em todo o poema, há diversos nomes de doces. A que classe gramatical pertencem as palavras usadas para nomeá-los?
 Dos adjetivos?

2- Na segunda estrofe, o eu lírico pede à doceira que o tire de uma agonia. Por que ele está agoniado?
 Por que ele está com muita vontade de comer alguns doces.

3- No final da terceira estrofe, o eu lírico parece perder o interesse pelos doces. O que o faz mudar de ideia?
 Quando ele lembra dos olhos de usogas, dos docês de alôboras, e as...

Imagem 38: Atividade de Leitura para 7º ano

4- No verso "O doce mais doce, ? você!" a palavra doce aparece repida. Em uma e outra ocorrência ela pertence a classes gramaticas diferentes. Quais são essas classes?

Substantivo e adjetivo.

5- O plural das palavras noz e maça é formado da mesma maneira? Explique.

Sim. Porque ambas so acrescenta o S.

6- Qual é o singular da palavra pasteis? Quais outras palavras que você conhece têm o plural formado da mesma maneira?

Pastel. Anel e Anéis

7- Identifique no poema um substantivo que quando pluralizado sofre variação na pronúncia semelhante a que ocorre no caso de fogo (ô) fogos (o')?

8- O plural da locução substantiva pé de moleque e pés de moleque. Comparando essa locução com a

Observando as práticas de leitura apresentadas, constatamos a predominância de questões voltadas para as classes gramaticais, singular e plural e locução adjetiva. Apenas as questões 2 e 3 do poema priorizam a subjetividade do leitor, oportunizando-o a apresentar seu posicionamento e se expressar a partir da leitura do texto. Com essas observações, não defendemos a exclusão dos exercícios sobre a estrutura da língua, nem aceitar de forma inconsequente as dificuldades de ordem gramatical que os alunos possam apresentar. Questiona-se aqui o tratamento que é dado à gramática como um fim em si mesma, “[...] descontextualizada e não percebida como a aquisição de recursos que permitam ao indivíduo apropriar-se da língua de forma qualitativa, para um desempenho mais eficaz na comunicação verbal, seja oral ou escrita” (GERALDI, 1998, p. 32).

Não se trata de condenar o “texto como pretexto”²⁶, ao contrário, concordamos com Geraldi (1997), quando declara que

A leitura como pretexto não me parece em si um mal (aliás haverá alguma leitura sem pretexto?) [...]. Evidentemente, há pretextos que, não por serem pretextos, se ilegitimam. Talvez o melhor exemplo disto seja a utilidade do texto que, na escola, se faz para a discussão da sintaxe de seus enunciados. A ilegitimidade não me parece surgir do estudo sintático em si, mas da cristalização de tais análises que se não apresentam como possíveis, mas como verdades a que só cabe aderir, sem qualquer pergunta (p. 174).

Segundo o autor, qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos formais da língua; e esta não é, portanto, a questão. O problema está em que “[...] não é a descoberta de tais mecanismos que funciona de fato como pretexto. É a mera incorporação de explicações sintáticas já prontas que ilegitimam esta atitude de uso do texto” (p. 174).

Entendemos que práticas de leitura que seguem esse modelo de atividade ainda estão ligadas ao ensino que prioriza palavras e frases soltas fora de um contexto de produção. A prática de pedir aos alunos para sublinhar os substantivos no texto e

²⁶ Marisa Lajolo escreveu o texto *O texto não é pretexto* em 1984 e em 2009 escreveu um novo trabalho intitulado *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* No segundo texto a autora realiza algumas abordagens comparativas entre as ideias defendidas no primeiro texto e como as concebe na atualidade.

Lajolo, Marisa. O texto não é pretexto. In. **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. ZILBERMAN, Regina (org.). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

Lajolo, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In. Zilberman, Regina; ROSING, Tania M. K. (org.). **Escola e Leitura – Velha Crise, Novas Alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

identificar o sinônimo da palavra “pasteis” remete à concepção de leitura que toma a linguagem como uma estrutura fixa, que não muda os sentidos nas diferentes situações de uso. Se o professor quer ensinar classes de palavras, precisa saber que essa questão pode ser abordada de diversos aspectos, ou seja, se tomar como base a perspectiva da gramática tradicional poderá falar em “classes de palavras”, mas na perspectiva discursiva poderá falar em “partes do discurso” (TRAVAGLIA, 1995, p. 22).

No ensino das classes gramaticais, não é relevante o aluno saber, por exemplo, descrever como deve ser o uso dos substantivos, adjetivos, pronomes etc. Pouco contribui saber se o singular de pasteis é pastel ou que os substantivos se dividem em próprios, comuns, coletivos e não saber os efeitos de sentidos que um ou outro uso pode provocar num texto, ou então em quais condições um ou outro pode ser usado. Para Barbosa (2013), “é importante ensiná-lo a usar tais recursos de forma adequada, uma vez que não é possível fazê-lo perceber as instruções, os implícitos e os pressupostos que dão materialidades a diferentes discursos e sentidos se não se estabelece relação entre o discursivo, o textual e o gramatical” (p. 244).

Corroborando com esse pensamento, as autoras Gontijo e Campos (2014) em seus estudos *Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949) analisam* o documento intitulado *Leitura e linguagens no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas* publicado pelo Ministério da Educação e Saúde e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O referido documento, examinado no trabalho das autoras, teve a finalidade de orientar e fornecer normas gerais para a organização dos programas de ensino primário nos estados brasileiros. Os estudos de Gontijo e Campos (2014) enfatizam as concepções de linguagem que orientam o programa e as bases teóricas que sustentam o ensino da leitura e da linguagem na escola primária.

De acordo com autoras, em relação ao ensino simultâneo da leitura e da escrita, os professores acreditavam ser mais eficiente, primeiro, aprender a ler e depois a escrever. No entanto, como argumentou Cardoso (1956, apud Gontijo e Campos 2014), se a divisão da aprendizagem da leitura e da escrita em duas partes parece

mais fácil para o professor, para o aprendiz ocorre exatamente o contrário, ou seja, é mais difícil aprender a ler e a escrever separadamente, porque

Os conhecimentos são adquiridos mais fácil e ativamente, com a máxima participação funcional, por parte da criança, quando associados numa estrutura que age sobre os sentidos, estimulando-os; não há aprendizagens isoladas. Há constantes renovações de estruturas anteriores adquiridas pela experiência (CARDOSO, 1956, apud Gontijo e Campos 2014).

Nesse sentido, o que importa, conforme relatou a autora, é que o ensino da leitura e da escrita seja associado para que o processo de alfabetização aconteça de forma contextualizada, oportunizando o aluno a experimentar situações de aprendizagem que farão sentido para a sua vida social.

Outra questão abordada por Gontijo e Campos (2004) é o uso das cartilhas na alfabetização. Segundo as autoras, Cardoso (1956) relata que as cartilhas devem ser trabalhadas considerando a realidade dos alunos, ou seja, “[...] os temas, ou conteúdos verbais, selecionados pelo professor para suas aulas de leitura e escrita, devem ser colhidos na própria vida do grupo infantil, retirados de sua experiência de cada dia” (CARDOSO, 1956, apud Gontijo e Campos 2014). Caso contrário, se recaírem num costume de alfabetização descontextualizada, não associarão a leitura e a escrita com a vida prática dos alunos.

Nesse sentido, dialogamos com as autoras, quando afirmam que o que importa é que a criança não seja levada a pensar que a linguagem aprendida na escola “[...] é diferente daquela utilizada no seu cotidiano, assumindo, diante da aprendizagem dos aspectos gramaticais, uma posição de que estes estão desligados dos usos da linguagem, servindo apenas para o uso escolar” (GONTIJO e CAMPOS 2014, p 321). Tomando o trabalho das autoras em relação às análises do programa, podemos observar que muitas questões discutidas naquela época permaneceram ao longo da história da educação nacional e estão na base das discussões atuais, como é o caso da nossa pesquisa.

Recorremos a Bakhtin (2006) quando defende que o enunciado “é um puro produto da interação social”. Para o autor, o sujeito é constituído a partir da relação social com o outro, ou seja, o sujeito se constitui ouvindo e se apropriando das palavras e

dos discursos do outro, fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que o tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em partes, as palavras do outro. Assim, Bakhtin (2006), apresenta o diálogo como sendo constitutivo da interação verbal entre os sujeitos. O diálogo é visto aqui como um sentido amplo de significado, ou seja, como toda expressão de comunicação, indo além da “comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face” (p. 125).

Sendo assim, ao analisar as atividades que tomam a leitura como “pretexto” para estudos linguísticos, entendemos que não há espaço para relações dialógicas entre os interlocutores da interação verbal, uma vez que nos exercícios propostos os enunciados não são passíveis de respostas dialogadas, pois não é garantido ao leitor uma contrapalavra ao que leu. Nesse sentido, atividades de leitura que seguem essa concepção não têm como base o pensamento bakhtiniano que entende que cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua. O enunciado não é uma atividade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, [...] “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” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

5.6.2 A entrada do texto na sala de aula para leitura em busca de informações


Os materiais de leitura oferecidos pelos alunos também evidenciaram uma série de atividades que priorizavam o encontro do aluno com o texto como o objetivo de buscar informações. Atividades como estas apresentadas a seguir estavam registradas nos cadernos dos alunos:

Atividade 4

Imagem 39: Atividade de leitura para o 6º ano

Data: 06/07/2015

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DE PORTUGUÊS



Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.
Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.
Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.
Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.
Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

José Paulo Paes.

Interpretação de texto

- 1) Qual o meio de comunicação ao qual o texto se refere?
 rádio livro
 internet televisão
- 2) A que conclusão o autor chega ao final do texto?
 A televisão é o melhor passatempo que existe.
 É melhor ser criança que adulto.
 A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.
 Os doces anunciados na televisão têm gosto de infância.
- 3) A definição de "televisão" dada pelo autor é:
 Uma fonte de conhecimento.
 Uma ajuda na educação dos filhos.
 Uma tela que revela paisagens.
 Uma caixa de imagens que faz barulho.
- 4) Quem é o narrador da história?
 Um bicho imitando gente.
 Um adulto.
 A televisão.
- 5) No trecho: "A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela". A palavra sublinhada refere-se a que?
 Vida Televisão
 A criança A novela
- 6) Retire do texto uma frase que confirme que o narrador não gosta de televisão.
"A vida fora da televisão é melhor do que dentro dela."
- 7) Qual a crítica que o narrador faz em relação aos doces anunciados na televisão?
 Segundo o texto, Bicho imitando gente é engraçado.
 Os adultos não deixam as crianças assistir à televisão.
 O narrador não gosta dos doces que a mãe prepara.
 O que o narrador mais gosta na televisão são os desenhos animados de bichos.

A ordem correta da atividade acima é:
 a) F, F, V b) V, V, F, F
 c) F, V, F, V

Essa é uma atividade em que é apresentado ao 6º ano do ensino fundamental um texto e em seguida uma série de questões para serem respondidas pelos alunos. Trata-se de uma atividade em que o enunciado apresenta a leitura como “*interpretação de português*”, ou seja, o aluno deverá ler o texto para captar informações e realizar a interpretação solicitada pelo professor. As questões levam os alunos a percorrerem o texto para retirarem informações explícitas nele contidas, como na questão 1 - “*Qual é o meio de comunicação ao qual o texto se refere?*”. Na questão 4 - “*Quem é o narrador da história?*” acontece uma incongruência na elaboração do item, pois não há uma opção com a resposta certa. O “narrador” (na verdade, sujeito da enunciação, pois o texto não é uma narrativa) é uma criança e esta opção não está registrada na questão.

Um fato que nos chamou a atenção é que as respostas estão prontas nas questões, não exigindo assim nenhum esforço do aluno para pensar sobre o que leu, basta escolher e marcar X sem refletir sobre os sentidos do texto. Esse tipo de atividade ignora a participação ativa do sujeito leitor uma vez que as respostas não propiciam um posicionamento crítico sobre a temática enfocada no texto. Dessa forma, fica claro, nesse tipo de atividade, que a leitura é vista como um ponto e partida somente para busca de informações.

No Brasil, de acordo com Soares (1998, apud FUZA, OHUSCHI E MENEGASSI, 2011), após a década de 1960, a classe menos favorecida conquistou o direito à escolarização, trazendo, para o ambiente escolar, diferentes padrões culturais. Ao mesmo tempo, o regime militar foi implantado no país, buscando o desenvolvimento do capitalismo. Logo, mudou-se a concepção de ensino da língua materna, criando-se um novo sistema, fundamentado na Lei Nº 5692/71, que, de acordo com a autora, “estabelecia que à língua nacional deveria dar especial relevo como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (p. 57). Segundo a autora, o discurso vigente, nesse período, pregava que a repetição levava o aluno à aprendizagem. Assim, o aluno não era oportunizado a questionar nem ser interlocutor ativo no processo de interação, uma vez que o material didático utilizado na época abafava qualquer tipo de manifestação do aluno. Isso se coaduna ao que Koch (2005) diz, ou seja, que nessa concepção o sujeito é “assujeitado” pelo

sistema, ou seja, é apenas um repetidor de ideias, caracterizado por espécie de não consciência.

Diante das considerações da autora, reiteramos mais uma vez que, apesar do passar do tempo, ainda persistem em nossas escolas práticas de leitura ancoradas em uma concepção que entendem o leitor como um mero receptor de mensagens, um “decodificador”, que apenas é apresentado ao texto para busca de informações.

Essa mesma orientação para a leitura de textos está presente em uma atividade em que o texto é oferecido com a mesma intenção para os alunos do 7º ano, conforme atividade abaixo:

Atividade 5

Imagem 40: Atividade de leitura para o 7º ano

TEXTO: MEU IDEAL SERIA ESCREVER... – Rubem Braga

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai meu Deus, que história mais engraçada!” E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça **reclusa** (que não sai de casa), **enlutada** (profundamente triste), doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria – “mas essa história é mesmo muito engraçada!”

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má-vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera, a minha história chegasse – e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o **comissário** ((autoridade policial) do **distrito** (divisão territorial em que se exerce autoridade administrativa, judicial, fiscal ou policial), depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse – “por favor, se comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!” E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um **persa** (habitante da antiga Pérsia, atual Irã), a um **australiano**, em **Dublin** (capital da Irlanda), a um **japonês**, em Chicago – mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se **filtrou** (introduziu-se lentamente em) por acaso até nosso conhecimento; é divina.”

E quando todos me perguntassem – “mas de onde é que você tirou essa história?” – eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: “Ontem ouvi um sujeito contar uma história...”

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

Fonte: caderno do aluno

A partir da leitura do texto, o professor propôs as seguintes questões:

Imagem 41: Atividade de leitura para o 7º ano

Interpretação do texto

1) Por que o autor deseja escrever uma história engraçada? Por que ele quer que as pessoas tristes (moça da casa cinzenta) leiam a história dele e fiquem alegres e felizes.

2) Por que ele diz que a moça tem uma casa cinzenta, e não verde, azul ou amarela? Por que é a cor da casa.

3) Ao descrever um raio de sol, o autor lhe atribui características que, de certa forma, se opõem às da moça. Cite algumas dessas características opostas (tristemente leuro, quente, vivo etc).

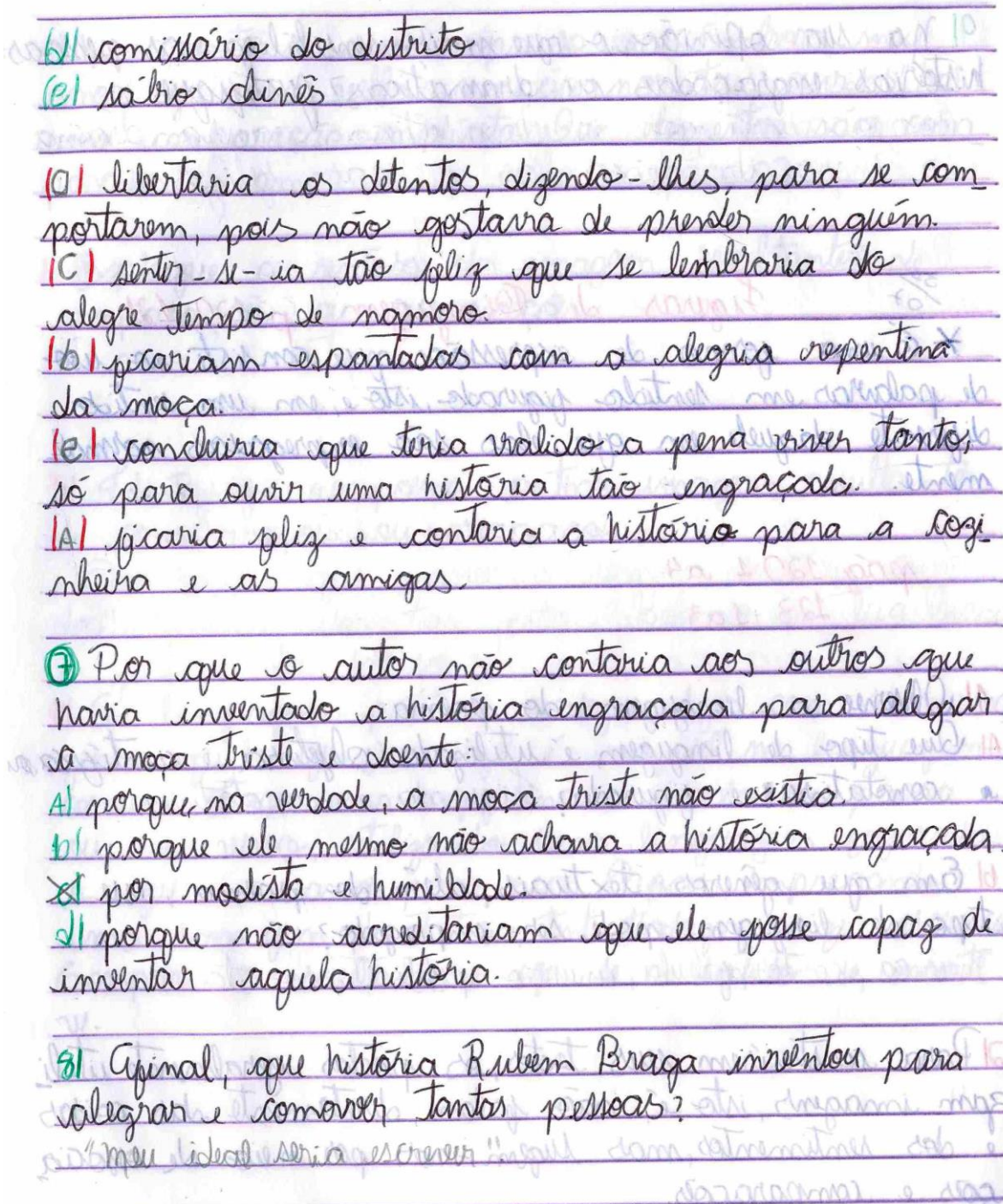
4) Como você interpretaria a oração "que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria"? Que é para as pessoas chorarem de ris.

5) O autor sonha em tornar mais felizes e sensíveis apenas as pessoas de seu país? Não, pelo mundo todo.

6) Relacione as colunas conforme as reações das pessoas diante da história:

1A) moça triste
1B) amigas da moça triste
1C) casal mal-humorado

Imagem 42: Atividade de leitura 7º ano



Fonte: caderno do aluno

Fica evidenciado, nessa atividade, que o texto de Rubem Braga também foi oferecido predominantemente aos alunos para uma prática de leitura em busca de informações contidas no texto, pois para que o aluno possa realizar as atividades

propostas, ele terá que relacionar as perguntas a serem respondidas ao que foi explicitado na leitura do texto. Mesmo na questão 4, quando os alunos são convidados a interpretar a oração “*que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria*”, eles o farão com base nos sentidos produzidos pelo autor. Entre as questões propostas pelo professor, a questão 2 se diferencia das demais porque a resposta não está dada no texto. O aluno precisa construir um sentido para respondê-la.

Com relação à produção de sentidos, Eric Landowski (2001) aponta que o sentido não é o resultado de uma ação imediata, mas sim da interação entre os sujeitos e os objetos. O sentido, segundo o autor, “não existe para se “pegar” (como seria um tesouro quando se cava a superfície), assim ele, em todos os casos, deve ser *construído*: “compreender” é fazer, é operar, é construir” (p. 29). Desse modo, o sentido faz parte de uma construção que vai se consolidando nas relações entre os leitores e os elementos presentes no texto, as informações e o contexto que nele se inserem. Assim, à medida que o leitor vai refletindo sobre as informações do texto, sua leitura vai se tornando mais significativa. Segundo Landowski²⁷ (apud NUNES, 2013), a produção de sentido não é algo a ser considerado somente no nível do texto. A apreensão do sentido envolve também um olhar esse olhar torna a produção de sentido uma manifestação dinâmica, baseada em interações do sujeito com o objeto ou do sujeito com outro objeto.

Nunes (2013) aponta que a semiótica nos permite refletir sobre a produção de sentido tanto nas relações estabelecidas na constituição do texto, como também sobre a apreensão do sentido em ato. Na semiótica a construção de significados se efetiva, a partir do olhar do leitor, na prática do ato de ler. Assim, o texto é um ponto de partida para a construção de sentido, porém não afastamos a questão apreensiva que envolve a individualidade dos sujeitos leitores, os quais possuem experiências

²⁷ Neste trabalho, apoiamos-nos nos estudos de Landowski (apud NUNES, 2013) para as análises das atividades registradas nos cadernos escolares, pois permitem refletir sobre a leitura como produção de sentidos. Para compreender o processo significativo das práticas de interação social, Landowski associa a produção de sentidos aos regimes de programação, manipulação e as interações sensíveis de ajustamento e acidente. Assim, nossa atenção volta-se para o fazer dialógico que permite a produção de sentidos de modo que se compreenda como o leitor interage com o texto e produz sentidos a partir dessa interação.

culturais e sociais capazes de influenciar o modo de interagir com o texto e/ou outros sujeitos envolvidos na prática leitora.

Segundo Landowski (2009, apud NUNES, 2013) a produção de sentido na interação está associada aos regimes de *programação* e *manipulação*, bem como a dois modos de interação sensível, como o do *ajustamento* e do *acidente*. Nunes (2013), ao dialogar com os estudos de Landowski, aponta que o *regime de programação* diz respeito às interações nas quais a regularidade de comportamento é característica principal; sujeito e objeto ou dois sujeitos agem em um programa de comportamento pré-determinado, seguem papéis e funções pré-estabelecidas em uma adaptação unilateral de um sujeito em relação ao outro. No *regime de manipulação* a intencionalidade e a interdependência entre os sujeitos são palavras-chave para que a interação aconteça; nessa relação o manipulador busca conhecer o outro sujeito com o qual interage para obter a sua reciprocidade, ou o seu consentimento mais ou menos forçado para que se envolva na interação.

Como afirma Nunes (2013), o *regime de ajustamento* é baseado na co-presença dos atores envolvidos na interação. O ajuste diz respeito a uma acomodação dos sujeitos envolvidos na interação. Não se trata de uma acomodação visando a persuasão para que haja submissão, configurando-se como manipulação. O ajustamento revela o reconhecimento do outro como sujeito de pleno direito e não como alguém de comportamento estritamente programado. A imprevisibilidade é a característica essencial do *regime de acidente*. É baseada na ruptura com a regularidade, com a intencionalidade, com uma sensibilidade mal identificada. Trata-se de uma compreensão de que os modos de ser e agir no mundo não são fixos, não obedecem a uma sintaxe que resulta em efeitos de sentidos únicos e sempre previsíveis.

Para Nunes (2013), esses regimes dentro da interação não ocorrem de forma desarticulada. Entre eles existem transições, assim como possíveis superposições e articulações. Nas práticas de leitura no contexto escolar, podemos, a partir de cada regime, compreender como a mediação de leitura está sendo proposta. Segundo a autora, os regimes de interação propostos por Landowski também oferecem ao professor, sujeito mediador de leitura, um caminho para refletir sobre o seu papel.

No espaço escolar, é o professor que pode auxiliar o aluno a produzir sentido a partir do que leu. O modo como o aluno irá ler depende de como a interação é proposta pelo professor, dos regimes de interação que são estabelecidos ou de como é realizada a mediação.

Nesse sentido, Nunes (2013) estabelece que são necessárias algumas ações no ato de mediar, para se concretizar na interação. O mediador de leitura em uma experiência dialógica de produção de sentidos deve: 1- permitir a alternância de papéis; 2- deixar os alunos a vontade para se expressarem; 3- não ter pressa; 4 – compreender que mediar não é conduzir, mas auxiliar. Essas ações são importantes para que a leitura não se reduza à identificação de significados ou busca de informações, mas seja um exercício de produção de sentidos, no qual todos os interlocutores sejam atuantes, construindo seus próprios significados.

Aproximando mais o pensamento de Dalvi (2012) à temática dessa pesquisa, concordamos que “[...] quando alguém lê, não realiza apenas decodificação ou tradução do que o autor do texto quis dizer/significar” (p. 5). Para a autora, “os sentidos são construídos, e não dados, no processo de interação (processo este que é histórico, social e culturalmente situado)” (p. 5). Nesse sentido, acrescenta que “quando construímos uma leitura, estamos deixando vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos – e que às vezes nem sabemos que ignoramos” (p. 5).

Com relação à produção de sentidos, percebemos, por meio dos enunciados escritos, que nas práticas de leitura em que o texto entra na sala de aula para estudos linguísticos e para busca de informações os professores utilizam o *regime de programação*, pois as atividades se configuram como elementos planejados e previsíveis, sem interrupções, assim, os professores e alunos agiram conforme função e o papel de cada um. Utilizam, também, o *regime de manipulação*, uma vez que planejam as atividades, buscando uma reciprocidade dos alunos para responderem-nas, valendo-se de sua capacidade de sedução e, principalmente, reconhecendo nos adolescentes a capacidade de realizar as atividades propostas. Entretanto, ao considerar a relação do leitor com o texto e contexto, percebemos que não há relação entre o leitor e o objeto, no caso os textos lidos, uma vez que a

leitura tem como objetivo principal levar o aluno a se relacionar com o texto apenas para buscar informações para realização de atividades escolares. Dessa forma, inferimos que as estratégias utilizadas pelos professores para oferecerem a leitura para os alunos nessas duas formas de entrada do texto na sala de aula não contribuem para produzirem sentido na vida social dos adolescentes.

Outro fato que nos chama a atenção são os enunciados escritos das atividades. No primeiro exemplo, o professor apresenta o texto como *Interpretação de português* e no segundo exemplo não há enunciado escrito apresentando o texto, o aluno já é recepcionado pelo título e, logo após a leitura, acontece o encontro com as questões de “Interpretação”. Assim, podemos inferir que não há objetividade nas propostas de leitura, ou seja, o professor não deixa claro o que será trabalhado com a leitura, para quê será trabalhado nem o porquê da atividade proposta.

Bakhtin (2206) aponta que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261). Nas atividades realizadas, não há nenhum diálogo sobre quem escreveu o texto, para quem, por que, em que situação social, em que (prováveis) condições. Desse modo, não se leva em conta a atividade humana que exigiu a produção de tal ou qual enunciado. O autor declara, ainda, que a enunciação “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, é um “elo na cadeia da comunicação verbal” (p. 261). Com base no pensamento bakhtiniano, acreditamos que o enunciado como natureza social se liga diretamente às atividades de leitura propostos pelos professores aos alunos. Se o enunciado é uma interação entre os sujeitos socialmente organizados, supomos que ao oferecer o texto ao aluno sem a preocupação de um enunciado concreto escrito a um destinatário também concreto (no caso o aluno), o elo da comunicação entre os interlocutores fica prejudicado, assim, cabe ao aluno, apenas a busca de informações presentes no texto.

Pudemos notar, também, que havia uma quantidade significativa de atividades propostas que se constituíam de reprodução de informações que estavam no texto e que seriam facilmente identificadas na superfície do mesmo, conforme apresentamos a seguir:

Atividade 6

Imagem 43: Atividade de leitura para o 6º ano

09 02 15

O rato do campo e o rato da cidade

Um rato do campo convidou um rato da cidade para jantar. Serviu-lhe produtos do campo: figo, uva e castanhas. Tão logo viu a pobreza de seu convidado, o rato da cidade convidou-o a viver com ele. Tendo-o levado para o celeiro de um homem rico, ofereceu-lhe todo tipo de carne, de peixe e até doces.

Nisso apareceu o fiscal. Os ratos, desordenados, fugiram na hora. O rato do campo disse então ao rato da cidade:

- É assim, com todo esse medo, que consegues teu alimento ou tens o prazer de conseguir o meu livremente e tranquilamente. (Ézopo)

a) Qual foi o convite que o rato do campo fez ao da cidade? E o que ele ofereceu?
Um jantar

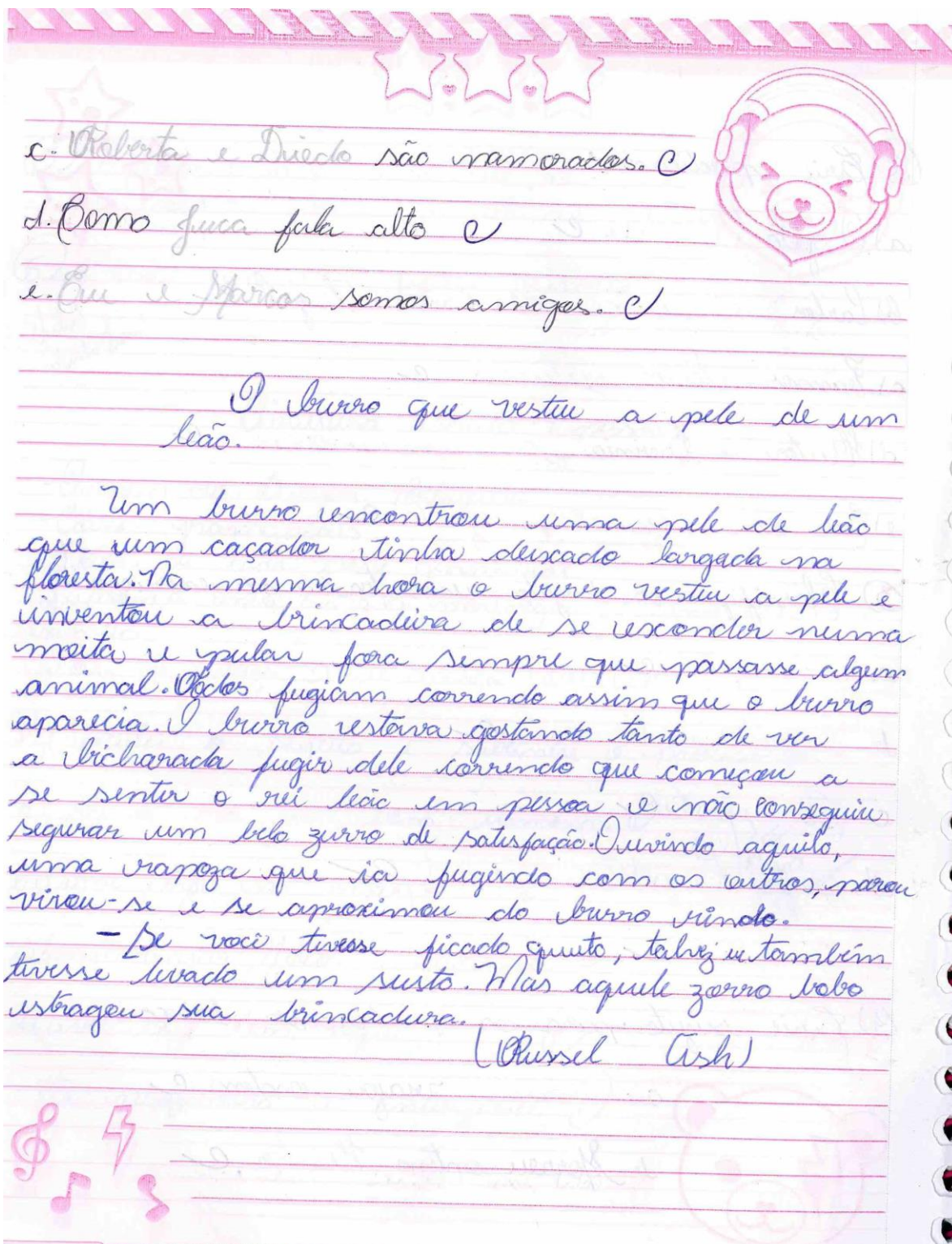
b) O que o rato da cidade ofereceu ao do campo?
Carne, peixe e doces

c) Qual foi o sentimento que o rato da cidade teve ao ver o rato do campo?
Tristeza

d) Quem apareceu na história para causar impacto nos ratos?
Fiscal

Atividade 7

Imagem 44: Atividade de leitura para o 7º ano



c. Roberta e Diêdo são namorados. C

d. Bomro nunca fala alto C

e. Eu e Marcos somos amigos. C

O Burro que vestiu a pele de um leão.

Um burro encontrou uma pele de leão que um caçador tinha deixado largada na floresta. Na mesma hora o burro vestiu a pele e inventou a brincadeira de se esconder numa mata e pular fora sempre que passasse algum animal. Os outros fugiam correndo assim que o burro aparecia. O burro vestava gostando tanto de ver a brincadeira fugir dele correndo que começou a se sentir o rei leão em pessoa e não conseguiu segurar um belo zorro de satisfação. Ouvindo aquilo, uma raposa que ia fugindo com os outros, parou virou-se e se aproximou do burro vindo.

- Se você tivesse ficado quieto, talvez também tivesse levado um susto. Mas aquele zorro bobo estragou sua brincadeira.

(Russel Ash)


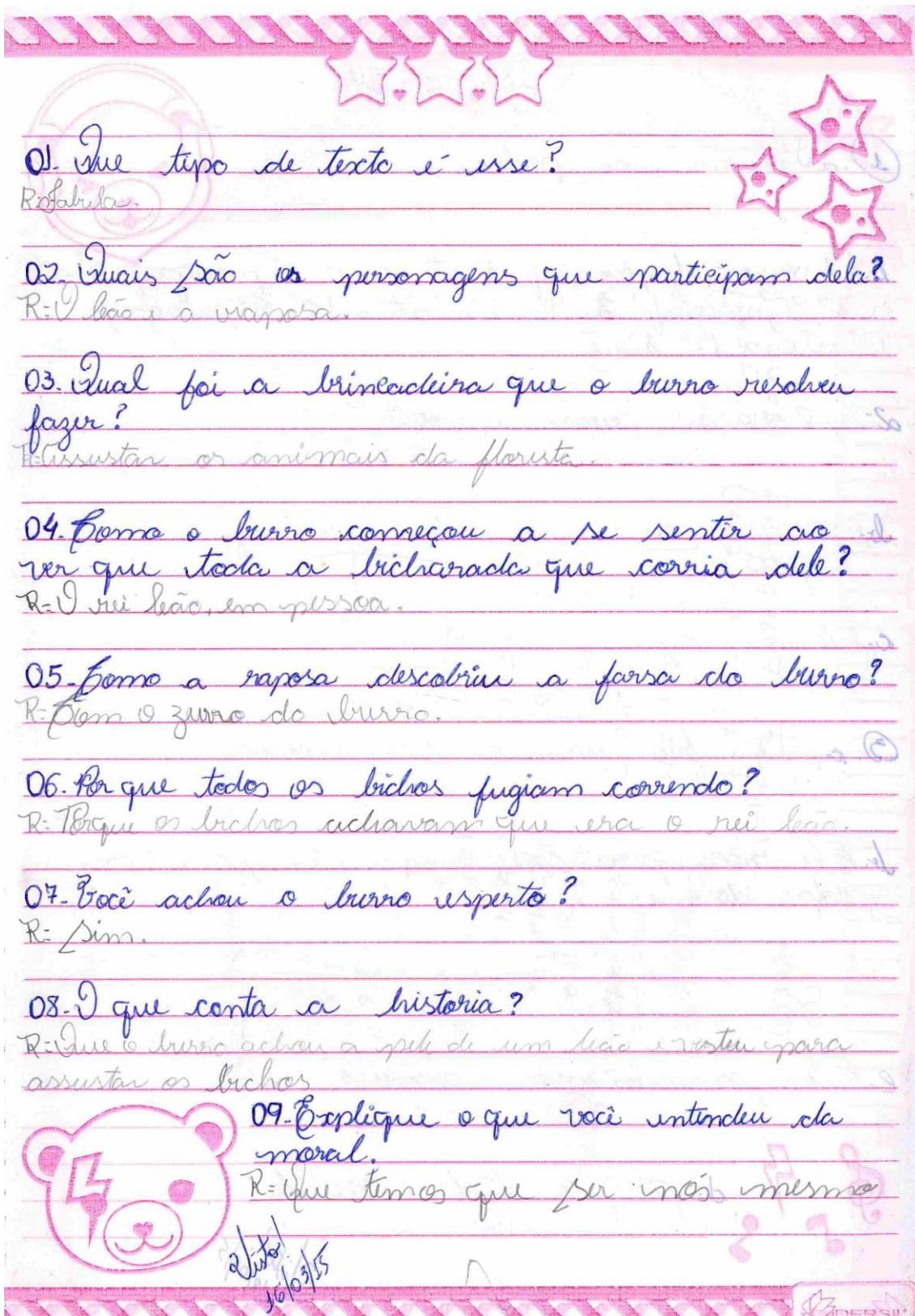


Imagem 45: Atividade de leitura para o 7º ano



01. Que tipo de texto é esse?
R: Fábula.

02. Quais são os personagens que participam dela?
R: O leão e a raposa.

03. Qual foi a brincadeira que o burro resolveu fazer?
R: Assustar os animais da floresta.

04. Como o burro começou a se sentir ao ver que toda a brincarada que corria dele?
R: O rei leão, em pessoa.

05. Como a raposa descobriu a farsa do burro?
R: Com o zumbido do burro.

06. Por que todos os bichos fugiam correndo?
R: Porque os bichos achavam que era o rei leão.

07. Você acha o burro esperto?
R: Sim.

08. O que conta a história?
R: Que o burro achou a pele de um leão e vestiu para assustar os bichos.

09. Explique o que você entendeu da moral.
R: Que temos que ser nós mesmos.

2/10/15

A esse tipo de entrada do texto na sala de aula, Geraldi (1997) relata que “[...] as leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria” (p. 168), ou seja, mesmo quando “[...] a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações” (p. 169). Nesse sentido, segundo o autor, os textos não são buscados por sujeitos que, querendo aprender, vão ao texto com perguntas próprias, ao contrário, o que poderia ser uma oportunidade de diálogo, de encontro entre texto, professor e aluno em busca de respostas, transforma-se em uma prática de sala de aula que, com a pergunta pronta, faz do texto um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos. Geraldi (1997) declara que práticas assim, muitas vezes, levam os alunos a não terem interesse pela leitura, pois antes de realizarem a leitura, vão ao texto para encontrarem alguma razão pelo esforço que farão, e, quando encontram as respostas, “o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca de respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer” (p. 170).

Geraldi (2012), contrariando esse tipo de entrada do texto na sala de aula, declara que é possível ir ao texto em busca de informações, desde que seja para aumentar o nosso querer “saber mais”. Para ele, é o desejo de aumentar o conhecimento sobre diversos assuntos que deve mover o leitor a fazer diferentes usos das informações captadas no texto, afinal “não se busca informações no texto para nada” (p. 93).

Diante das atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos, destacamos que a maioria dos professores sujeitos da pesquisa entende que os alunos precisam “melhorar a leitura”, pois “o aluno leitor ainda não está do jeito que a gente quer”. Portanto, podemos inferir que apesar de alguns professores reconhecerem que os alunos precisam melhorar a leitura, as práticas que eles oferecem aos alunos, por meio dos exercícios no livro didático ou no caderno, acabam favorecendo que eles tenham uma relação restrita com o texto: busca de informações ou cumprimento de tarefas escolares. Assim, a partir dessas amostragens de leitura como busca de

informação, depreendemos que, possivelmente, esses professores trabalham a leitura pautados em uma concepção semelhante à concepção objetivista abstrata criticada por Bakhtin (2006), que não vê os alunos como sujeitos ativos que pensam, sentem e refletem sobre si e sobre o que está a sua volta.

Mediante essas atividades de leitura, entendemos assim como Petit (2009, p. 48), que o ato de ler exige disponibilidade essencial para encontrar e/ou dar vida às palavras. Ou seja, embora o ato de leitura exija que o leitor dialogue com os textos circulantes na sociedade atual e com aqueles que pertencem à nossa herança cultural, ela não pode constituir-se em um “monumento intimidador, enfadonho”, seja para o professor que ensina, seja para o aluno que aprende. Se o professor oferece o texto para busca de informações sem objetivos claros, se impõe o comportamento que o aluno deve ter para ler “o bom jeito de ler”, se o aluno “se submete à autoridade do texto, encarando-o como algo que lhe é imposto” e sobre o que deve prestar contas, são poucas as possibilidades da leitura entrar no horizonte de possibilidades como uma experiência de vida.

A efetiva apropriação do texto pressupõe que o aluno, antes de exercer de forma autônoma essa prática na escola, tenha tido um professor mediador para quem a leitura é familiar. A mediação, nesse sentido, é um ato de fazer com que as palavras, os textos que circulam na escola e na sociedade, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno. Mas não só, para ocupar essa posição, o professor mediador precisa também fazer a leitura entrar na sua própria experiência de vida.

As autoras Barbosa e Barbosa (2013) apontam que

O mediador é alguém que toma o texto como algo que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos (p. 11).

Nesse sentido, entendemos que a mediação do professor se materializa como um acolhimento e permite que o aluno busque adentrar o universo da leitura, fazendo

uso da mediação para a compreensão da palavra, da vida, e, principalmente, para elaborar e construir seu próprio lugar de leitor na sociedade em que vive, porém, como dissemos anteriormente, o professor, para ser mediador, precisa fazer da leitura sua própria experiência de vida. Destacamos que essa questão vem ao encontro das falas dos professores, sujeitos da pesquisa, quando relataram que “*não têm tempo para ler*”. Quando perguntamos quais eram suas experiências com a leitura desde a infância, a maioria informou que teve como incentivador alguém da família ou o professor. Esses relatos chamam a atenção, pois para o início da formação leitora, os docentes tiveram mediadores que proporcionaram o encontro com os livros por meio de uma voz, uma entonação, um gesto, uma palavra, e, hoje, em suas práticas oferecem o texto para os alunos apenas para buscarem informações.

Assim, advogamos que o professor como mediador deve pensar em práticas de leitura que levem o aluno ao texto, de forma clara, que mostrem a ele como olhá-lo como espaço de interlocução, de diálogos com outros textos, pois a mediação começa com um querer acolher o aluno, ou seja, receber o aluno que chega à sala de aula e dar-lhe lugar e condições para que, após essa chegada, possa prosseguir com vontade, autonomia, força e vigor a sua própria caminhada.

5.6.3 A entrada do texto na sala de aula como interação verbal

Conforme as informações contidas no quadro 12, encontramos, nos cadernos dos alunos apenas cinco²⁸ atividades em que as atividades de leitura, propostas na sala de aula, se aproximam de práticas que pensam a leitura como diálogo e não apenas para captar informações do texto ou para pretexto de estudos linguísticos, conforme apresentamos a seguir:

²⁸ Visando o limite deste trabalho, escolhemos quatro atividades para exemplificarmos práticas que se aproximam da leitura como interação social.

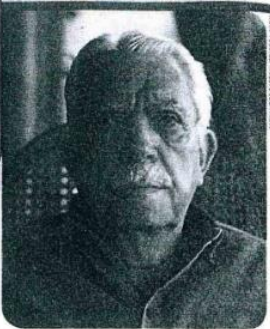
Atividade 8

Imagem 46: Atividade de leitura para o 8º ano

12/08/2015

Rubem Braga nasceu em Cachoeiro do Itapemirim (ES), em 1913. Ainda estudante, iniciou sua carreira como jornalista, escrevendo para o jornal *Diário da Tarde*, de Belo Horizonte. Formou-se em Direito, mas não abandonou o jornalismo. Trabalhou na imprensa de Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro, onde se estabeleceu. Tornou-se famoso como cronista de jornais e revistas de grande circulação. Faleceu, no Rio de Janeiro, em 1990.

A crônica *Ela tem alma de pomba* que você vai ler foi escrita por ele. Qual seria o tema de uma crônica com esse título?



ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a televisão prejudica o movimento da pracinha Jerônimo Monteiro, em todos os Cachoeiros de Itapemirim, não há dúvida. Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça para depois pegar uma sessão das 8 no cinema. Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

O futebol também pode ser prejudicado. Quem vai ver um jogo do Estrela do Norte F. C., se pode ficar tomando cervejinha e assistindo a um bom Fla-Flu, ou a um Inter × Cruzeiro, ou qualquer coisa assim?

Que a televisão prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha televisão. Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. Televisão é incompatível com livro – e com tudo mais nesta vida, inclusive a boa conversa, até o *making love*.

Também acho que a televisão paralisa a criança numa cadeira mais do que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e ouvindo, em vez de sair por aí, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer.

Só não acredito que a televisão seja máquina de fazer doido¹. Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, distrair doido, acalmar, fazer doido dormir.

[...]

Quando você cita um inconveniente da televisão, uma boa observação que se pode fazer é que não existe nenhum aparelho de TV, a cores ou em preto e branco, sem um botão para desligar. Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e rancor no peito das crianças e até de outros adultos.

Quando o apartamento é pequeno, a família é grande, e a TV é só uma – então sua tendência é para ser um fator de rixas intestinas.

- Agora você se agarra nessa porcaria de futebol...
- Mas, francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

¹ “máquina de fazer doido”: expressão criada pelo cronista Stanislaw Ponte Preta (pseudônimo de Sérgio Porto) para criticar a TV. (N. dos A.)

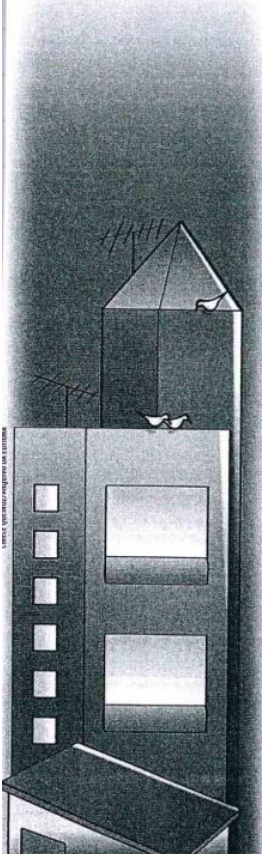
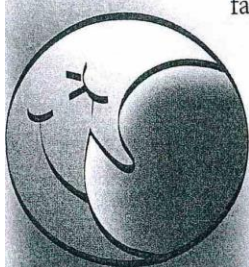


Imagem 47: Atividade de leitura para o 8º ano

- Não sou eu não, são as crianças!
- Crianças, para a cama!

[...]

Mas muito lhe será perdoado, à TV, pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade – num apartamentinho de quarto e sala, num casebre de subúrbio, numa orgulhosa mansão – a criatura solitária tem nela a grande distração, o grande consolo, a grande companhia. Ela instala dentro de sua toca humilde o tumulto e o frêmito de mil vidas, a emoção, o *suspense*, a fascinação dos dramas do mundo.



A corujinha da madrugada não é apenas a companheira de gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É a amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu para um canto... ou dos que estão parados, paralisados, no estupor de alguma desgraça... ou que no meio da noite sofrem o assalto de dúvidas e melancolias... mãe que espera filho, mulher que espera marido... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe, que a noite passe...

Abril, 1977

BRAGA, Rubem. Ela tem alma de pomba. 200 crônicas escolhidas: as melhores de Rubem Braga. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978. p. 318-9.

OUTRAS LEITURAS

Livros

Uma seleção de crônicas de Rubem Braga e de outros escritores (Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos) encontra-se na coleção *Para Gostar de Ler* (São Paulo: Ática, v. 1 a 5).

Sites

Para saber mais sobre Rubem Braga e sua obra, visite os sites:
 Releituras: <www.releituras.com/rubembraga_bio.asp>. Acesso em: 16 fev. 2009.
 Almanaque Folha On Line: <http://almanaque.folha.uol.com.br/rubem_braga.htm>. Acesso em: 16 fev. 2009.

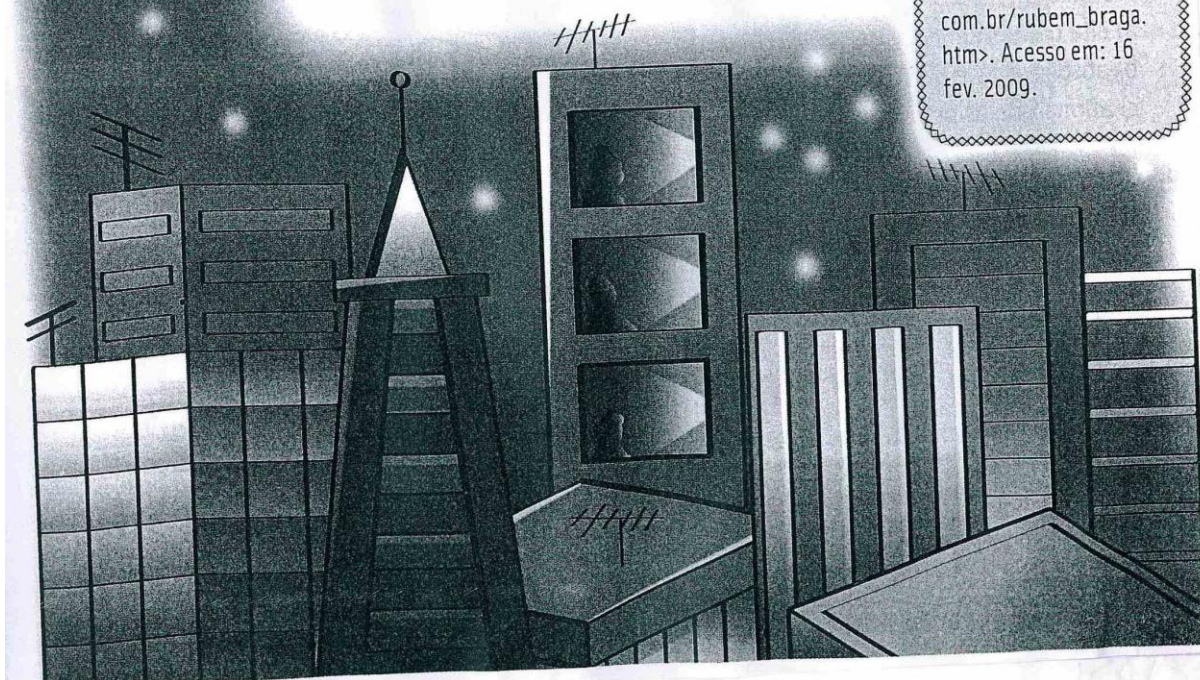


Imagem 48: Atividade de leitura para o 8º ano

Assistir à tevê pode substituir de forma satisfatória algumas vivências?
 O que é melhor: ir a um estádio, a um clube ou assistir a programas esportivos pela tevê, em casa? Por quê?
 Ler um livro ou assistir à adaptação dele para a televisão? O que você prefere?

À TELEVISÃO

Teu boletim meteorológico
 me diz aqui e agora
 se chove ou se faz sol.
 Para que ir lá fora?

A comida suculenta
 que põe à minha frente
 como-a toda com os olhos.
 Aposentei os dentes.

Nos dramalhões que encenas
 há tamanho poder
 de vida que eu próprio
 nem me canso em viver.

Guerra, sexo, esporte
 – me dás tudo, tudo.
 Vou pregar minha porta:
 já não preciso do mundo.

PAES, José Paulo. *Prosas seguidas de Odes Mínimas*. 5. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 71.



ITURRUSGARAI, Adão. Zezo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 ago. 2006. Folhinha, p. 8.

Fonte: caderno do aluno

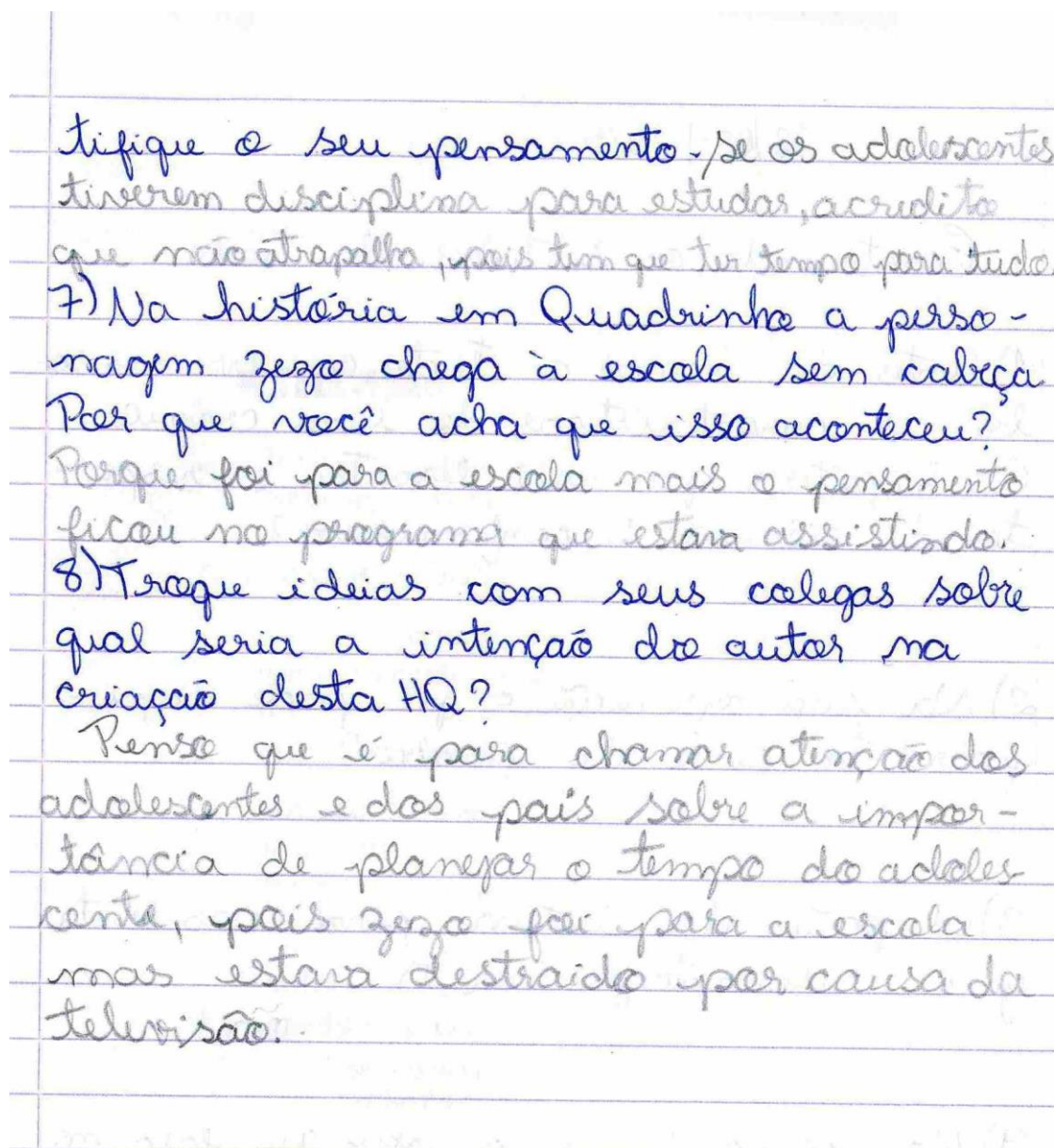
Imagem 49: Atividade de leitura para o 8º ano

12/08/2015

Construindo os sentidos do texto:

- 1) Antes de lermos o texto, conversamos sobre as características de uma crônica. As hipóteses que você levantou a respeito de crônica se confirmaram?
Sim, pois a crônica são fatos do cotidiano.
- 2) Na sua opinião o que pode significar "ter alma de pomba"?
Pessoa que pode ser mensageira da paz.
- 3) A partir da leitura, pense nas vantagens e desvantagens da TV. Vantagens = Pode proporcionar lazer e entretenimento para a família, desvantagens = afasta as pessoas.
- 4) No poema "A TV", a voz que fala no poema se dirige a quem?
A voz se dirige a TV.
- 5) Converse com seus colegas e respondam o que entendem por esses comportamentos. Você se "liga na terra" a ponto de se desligar do mundo".
Na sua opinião? As pessoas passam muito tempo em frente a TV, e não aproveitam para se relacionar com as pessoas.
- 6) O hábito de assistir TV interfere no desempenho escolar dos adolescentes? Justifique.

Imagem 50: Atividade de leitura para o 8º ano



Fonte: caderno do aluno

Essa é uma atividade em que o professor de Língua Portuguesa oferece o texto para o aluno com atividades que têm como finalidade não só o texto em si, mas que convidam o aluno a pensar sobre um assunto que está diretamente ligado a sua vida cotidiana, que é a televisão.

Inferimos, por meio do enunciado escrito, que antes da leitura da crônica o professor dialoga com o aluno, apresentando o autor Rubem Braga e explicando que o texto que irá ler foi escrito por ele. Esse é um momento em que o professor convida o aluno a se aproximar do autor, conhecendo um pouco de sua história, do seu trabalho e de sua obra. Observamos que, ao perguntar *Qual seria o tema de uma crônica com esse título?*, o professor faz uma antecipação com os alunos em relação ao título, ao tema e ao desenvolvimento do texto para verificar os conhecimentos que os alunos já possuem. De acordo com Isabel Solé (1998), esse processo são as estratégias de compreensão leitora²⁹ que, segundo a autora, são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los.

A autora acrescenta que ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender, ou seja, é um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso é imprescindível que o leitor encontre sentido na leitura, e para isso tem de

[...] conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos como conhecimento prévio, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo (p. 44).

Desse modo, ao dialogar com os alunos, o professor utiliza estratégias para auxiliar na compreensão e promover a interação entre os leitores e o texto. Solé (1998) aponta que “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos”, ou seja, “estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (p. 70). Nesse sentido, as estratégias de compreensão leitora auxiliam na formação de leitores autônomos, capazes de aprender a partir dos textos.

²⁹ Apesar das estratégias de leitura de Isabel Solé (2008) não irem ao encontro da perspectiva teórica de Bakhtin, pois seus pressupostos são de base construtivista, entendemos, neste momento, serem relevantes para a análise das atividades de leitura registradas nos cadernos escolares, pois fornecem subsídios para a análise numa visão de leitura como produção de sentidos.

Solé (1998) destaca que os objetivos que o leitor se propõe a atingir com a leitura são imprescindíveis, pois, a partir deles, as estratégias de compreensão leitora e o controle do que lê, mesmo que de forma inconsciente, serão determinados. Nesse sentido, a autora organiza as estratégias de leitura em: 1 – **estratégia de seleção**: é uma estratégia que possibilita que o leitor leia apenas o que é de seu interesse, eliminando detalhes, 2- **estratégia de antecipação**: essa estratégia auxilia na previsão do que está por vir por meio de conhecimentos prévios. Ajuda os alunos a formularem previsões por meio de perguntas que certamente os levarão a tantas outras. 3 – **estratégias de inferência**: permite ao aluno captar informações que não estão explícitas no texto. As inferências podem se confirmar ou não, porém não são realizadas aleatoriamente. Partem tanto de algumas pistas presentes no próprio texto ou dos conhecimentos prévios do leitor; 4 – **estratégias de verificação**: por meio dessa estratégia, é possível ao leitor confirmar ou não as reflexões realizadas antes e durante a leitura, apoiado nos conhecimentos prévios, objetivos e formulação de hipóteses.

Após a leitura, no momento da atividade intitulada de *conversando sobre o texto*, o professor retoma o diálogo, questionando aos alunos se as hipóteses levantadas por eles se confirmaram com a leitura da crônica, utilizando, assim, outra estratégia de leitura verificação. Embora, infelizmente, não seja possível descrever a atividade de leitura, pois não estivemos presentes no momento do acontecimento, temos de destacar que o fato de os adolescentes arriscarem a formular abertamente suas previsões é muito importante, pois formular hipóteses e fazer previsões exige correr riscos, e para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado a dialogar com o professor, o texto, os colegas e com o autor.

Outro aspecto que chama atenção é o fato do professor se colocar e colocar o aluno como participante do processo de leitura, uma vez que não se limita a pedir aos alunos para simplesmente fazerem a leitura, sem uma intervenção. Por isso quando induz os alunos a fazerem inferências e após a leitura verificarem se as hipóteses levantadas se confirmaram indica um objetivo claro que contribui para dar significados à atividade de leitura que os adolescentes vão realizar. No momento da verificação, os adolescentes se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só

porque leram, mas porque transformam a leitura em algo seu, ou seja, o que é que eu penso, minha opinião tem valor. Aprendem que “[...] suas opiniões são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões” (SOLÉ, 1998, p. 109).

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a partir da década de 1980, o texto passou a ter mais relevância e, assim, vários estudos começaram a surgir questionando o ensino da gramática. Porém, o pensamento de Bakhtin/Volochinov (2006) já entendia o estudo da língua partindo, primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para depois estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Assim, argumentava-se sobre não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira mais contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno em face das situações de interação consignadas pelos textos. Segundo os autores, com o entendimento enviesado focou-se apenas a leitura e a produção de texto ou o texto como pretexto para o ensino gramatical. Nesse quadro de reflexões e mudanças, os estudos são retomados nas pesquisas sob diferentes enfoques na linguagem, no discurso e no texto, no sujeito e no leitor que passa a ser tão importante quanto o texto e o autor.

Vale considerar, ainda nesta atividade, que o professor utiliza além da crônica *Ela tem alma de pomba*, o poema *À televisão* e a charge *Zezo*. O tema dos textos é o mesmo: o uso da televisão pelas famílias, porém, na charge, além da linguagem verbal, há presença de outros elementos como imagens, movimentação da personagem Zezo e grafia destacada da palavra cabeça. A charge passa a ser uma experiência nova de linguagem que participa na produção de sentidos e discursos. Percebemos, pelos enunciados escritos, que o professor usa os discursos dos três gêneros (crônica, poema e charge), por meio do contexto de cada um, para problematizar o uso sem medida da televisão, proporcionando uma visão crítica dos alunos sobre a forma consciente de assistir esse meio de comunicação. Assim, entendemos como Fiorin (2008) que se trata de um caso de interdiscursividade³⁰, “pois não se encontram, no mesmo texto, duas materialidades textuais distintas” (p. 189).

³⁰ Fiorin (2008) escreve sobre Interdiscursividade e Intertextualidade In BRAIT, Beth. **Bakhtin – Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

De acordo com Fiorin (1999), “a interdiscursividade é o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” (p. 33). Segundo o autor há dois processos interdiscursivos: a **citação** “ocorre quando um discurso repete “ideias”, isto é, percursos temáticos ou figurativos” (p. 332); a **alusão** “ocorre quando se incorporam temas e/ou figuras de um discurso que vai servir de contexto (unidade maior) para a compreensão do que foi incorporado” (p. 34).

Assim, inferimos que o recurso de interdiscursividade utilizado pelo professor para oferecer os textos, pode contribuir para a compreensão leitora e produção de sentidos dos alunos, pois, segundo Fiorin (1999), “o discurso não é único e irrepetível, o discurso discursa outro discurso” (p. 35). Nas palavras do autor: “O discurso é social. Na verdade, se um discurso mantém relações com outro, ele não é concebido como um sistema fechado sobre si mesmo, mas visto como um lugar de trocas enunciativas [...]” (p. 35).

Atividade 09

Imagem 51: Atividade de leitura para o 7º ano

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

09/06/25

"Desafio" ou "peleja" é um texto em versos, oral ou escrito, que simula uma disputa entre dois desafiados/ oponentes por meio de provocações irônicas. É muito comum nos folhetos de cordel e nos poemas do Nordeste brasileiro.

Isso que provocaria um "desafio" entre a carta e o e-mail?

Leia esta "peleja" escrita pelo poeta e professor Jandubi Santos Nobrega

PELEJA DA CARTA COM O E-MAIL

(...)

Era uma carta e um e-mail
em discussão calorosa.
Dizia o e-mail à carta:
"Não te faças de gostosa.
Sou rápido como relâmpago.
Tu és lenta e preguiçosa".

A carta disse: "És relâmpago,
és ligeiro na passada.
Mesmo assim tua tarefa
sem paixão não vale nada.
És moleque de recado
numa ação robotizada".

E disse mais: "Coleguinha,
a sua labuta é fria
no tal correio eletrônico.
Não existe poesia.
Bom mesmo é quando o carteiro
com um grito me anuncia".

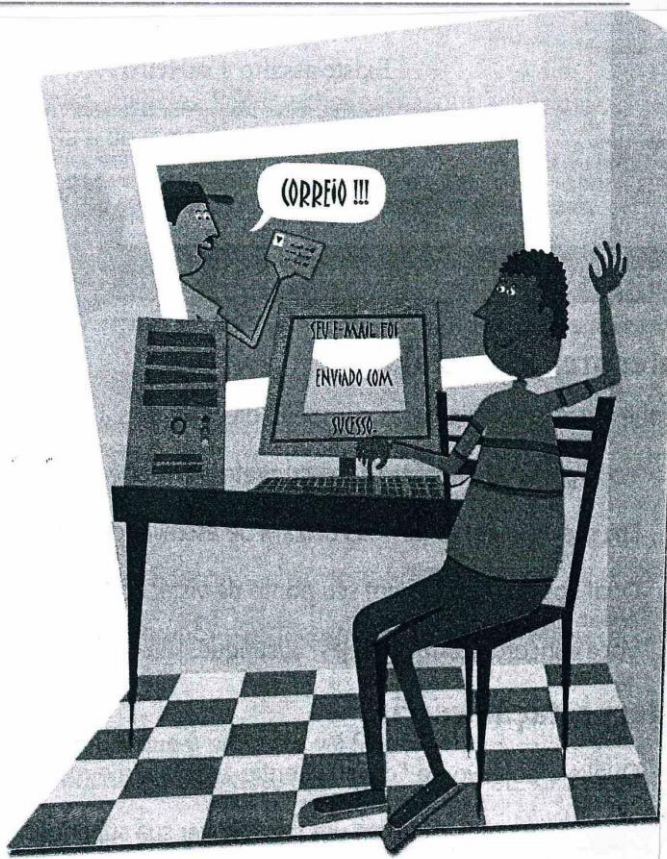


Imagem 52: Atividade de leitura para o 7º ano

28/10/00

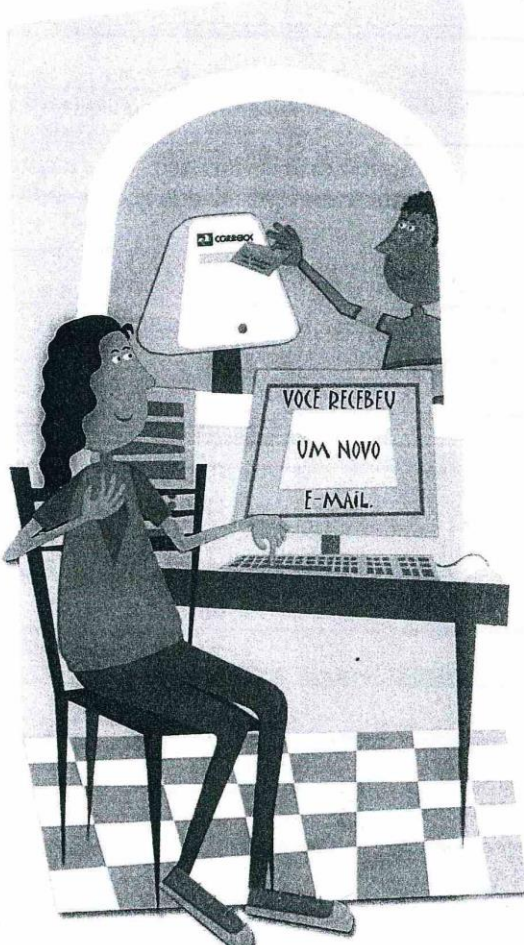
Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

O e-mail disse: “Amiga,
por caridade, essa não!
A demora estraga tudo,
desagrada ao coração.
Mesmo quem se comunica
tá com pressa e precisão”.

Retruca a carta: “Acredito
que de mim gosta o poeta.
Inda mais a Internet
de vírus vive repleta.
E por fim quem é ‘em meio’
não faz a coisa completa.

E outra coisa, colega.
Tu não és de confiança.
Por causa de falha técnica
na Internet, ‘cê dança’.
Já me pondo no Correio
eu chego com segurança”.

Nisso o e-mail responde:
“Alto lá! Pegue maneiro.
Você diz ser bem segura,
isso não é verdadeiro.
Pois hoje nos grandes centros
Existe assalto a carteiro”.



Centro de Cultura e Arte da UFPA

NÓBREGA, Janduhi Dantas. Peleja da carta com o e-mail. *Caros Amigos*. São Paulo: Casa Amarela, ano X, n. 115, out. 2006. p. 45.

Dialogando com o texto

Você gosta de escrever cartas ou
preferir enviar e-mails, carta, porque
eu tenho mais privacidade

Imagem 53: Atividade de leitura para o 7º ano

2) Em sua opinião qual dos desafiante apresenta argumentos convincentes? Justifique a carta por ela ser mais inteligente

Produzindo textos

Objetivos: produzir um desafio/peleja, em prosa ou verso, e fazer a leitura para a turma

Orientações:

reunam-se em duplas
Escolham dois objetos um antigo e um moderno que tenham funções parecidas, como por exemplo:

• bússula - GPS

• telefone fixo / celular

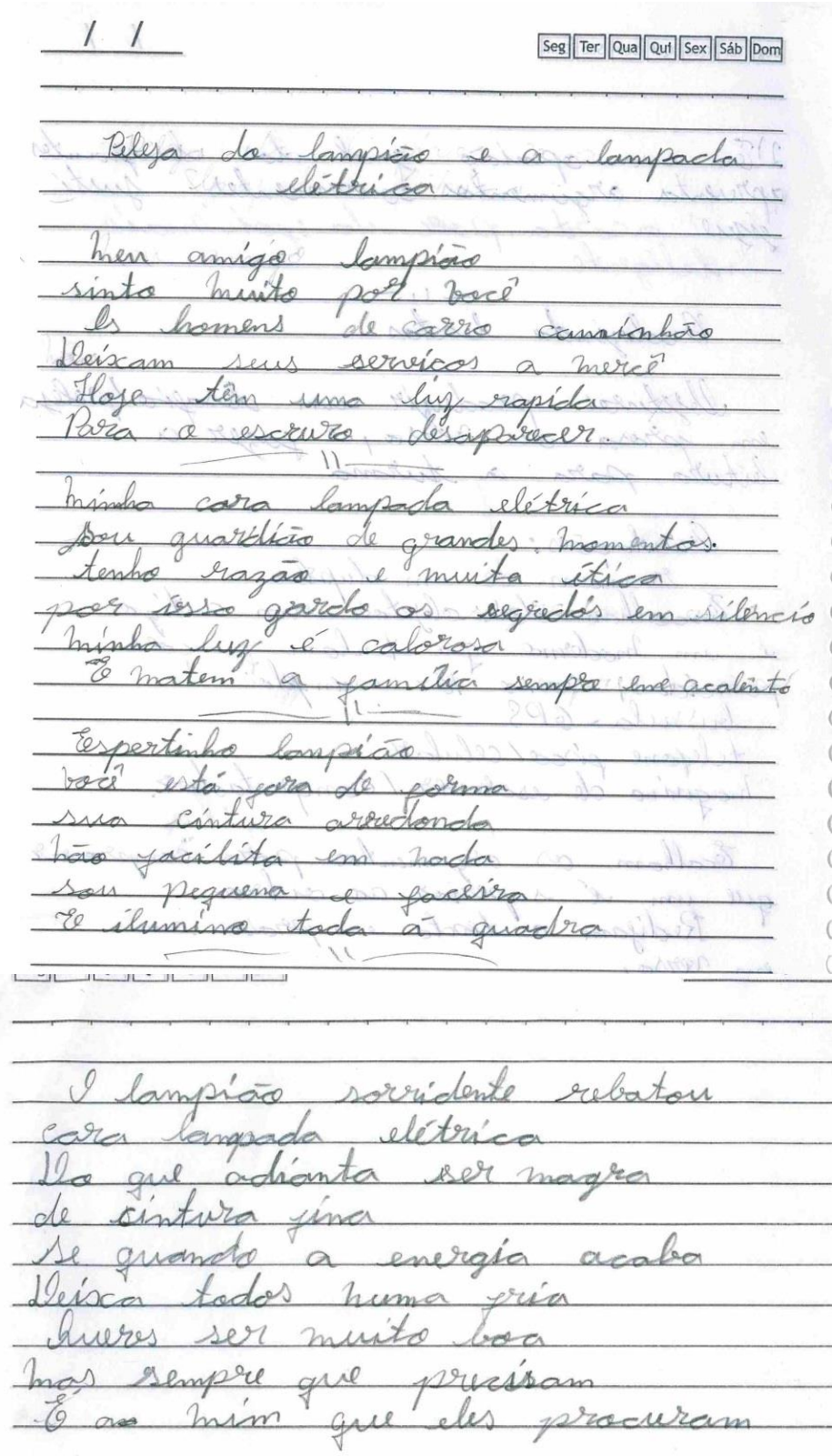
• máquina de escrever / computadores

Escolham os argumentos para comprovar que um é superior ao outro.

Redigam o texto em prosa ou em verso.

Copiechem!

Imagem 54: Atividade de produção de texto para o 7º ano




Nesta atividade, o professor apresenta aos alunos o gênero textual “desafio” ou “peleja”, explicando algumas características e o local onde é mais utilizado. Em seguida, questiona *o que poderia provocar um desafio entre a carta e o e-mail?* Ao indagar os alunos, o professor proporciona que os leitores utilizem seus conhecimentos prévios sobre o tema e como isso podem se conscientizar do que sabem e do que ainda não sabem sobre o assunto, adquirindo, assim, objetivos próprios para os quais a leitura faz sentido. Por outro lado, dialogando, o professor pode, por meio dos enunciados orais dos alunos, ajustar sua intervenção para mediar a compreensão do texto. Podemos visualizar que as duas atividades sugeridas pelo professor proporcionam uma relação dialógica entre leitor/texto a partir do próprio trabalho interpretativo do texto, uma vez que o aluno é convidado a emitir sua opinião, participando responsivamente do processo de leitura.

Outra atividade que nos chamou a atenção se refere às atividades de leitura apresentadas a seguir:

Atividade 10

Imagem 55: Atividade de leitura para o 6º ano


30/4/2015



Você gosta de brincar com as palavras e usá-las livremente?


Já fez uma pedra dar flor? Já carregou água na peneira? Ucha possível fazer isso?

O poeta Manoel de Barros, que nasceu em Cuiabá (MT) em 1916, é capaz de fazer essas "peraltagens". Entre os principais temas de seus poemas estão as coisas simples do cotidiano, a natureza exuberante do Pantanal mato-grossense e o processo de criação de seus poemas.


Manoel de Barros.

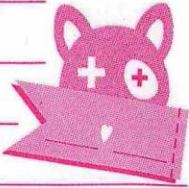
O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

"[...]
No escrever o menino viu
que era capaz de ser
noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
[...]"



Fonte caderno do aluno

Imagem 56: Atividade de leitura para o 6º ano

Conversando com o texto 

1) Converse com os seus colegas sobre o texto:

2) Você gosta de imaginar coisas?
Sim, gosto de imaginar várias coisas

3) O que você entende por peraltagens com as palavras?
Eu entendo que é brincar com as palavras

4) Lendo esse poema, você ficou com vontade de criar histórias? Sim, lendo o texto imaginei várias coisas

5) Que personagens gostaria de criar? Por que? Gostaria de criar um guerreiro, por que eu gosto de histórias de aventura

6) De acordo com o texto, como é possível alguém fazer o que imagina? Escrevendo as coisas que agente imagina


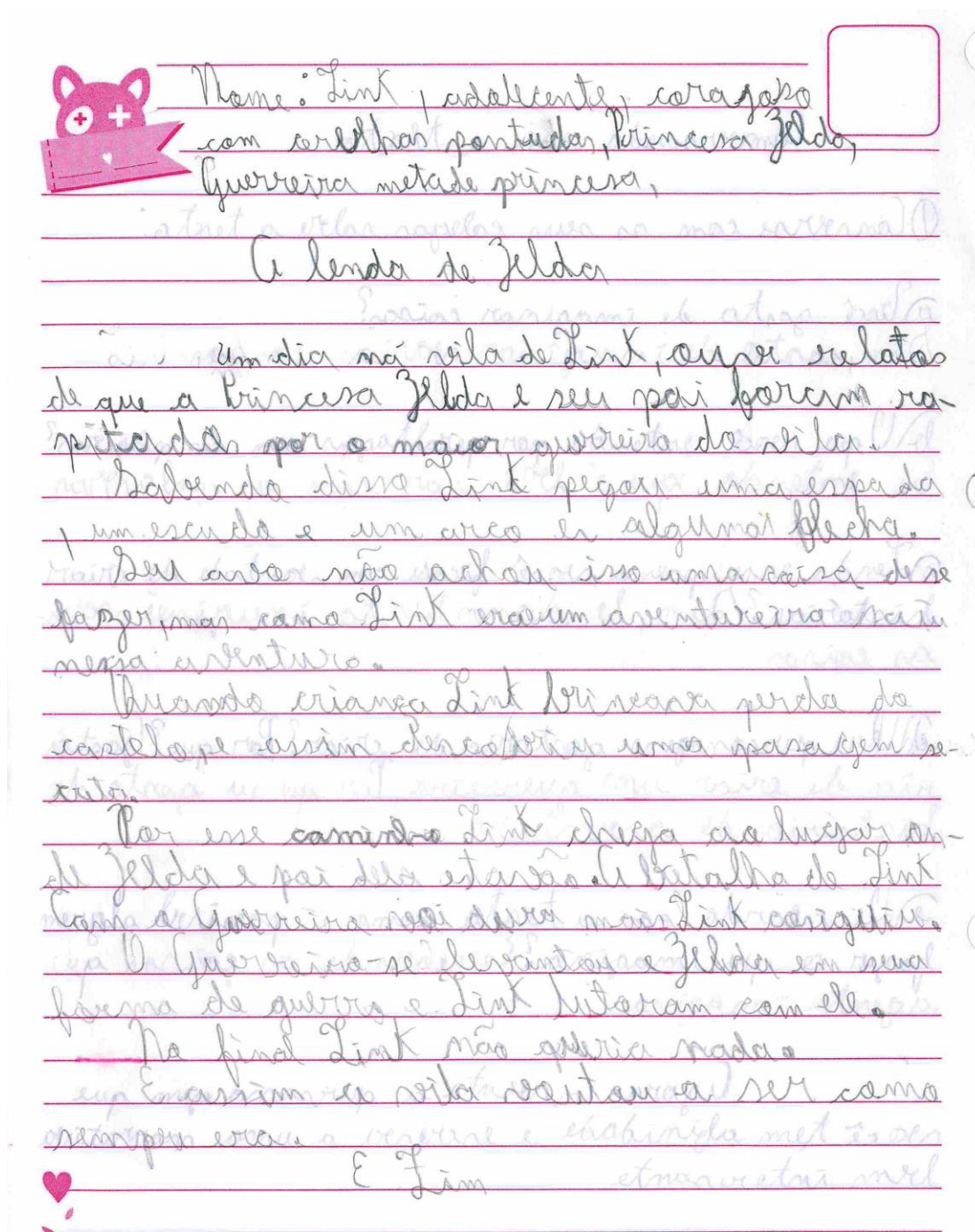
Agora invente a personagem que você tem afinidade e escreva a uma narrativa bem interessante 

Imagem 57: Atividade produção de texto para o 6º ano



Nome: Link, adolescente, corajoso
com orelhas pontudas, Princesa Zelda,
Guerreira metade princesa,

A lenda de Zelda

Um dia na vila de Link, ouve relatos de que a Princesa Zelda e seu pai foram raptados por o maior guerreiro da vila. Sabendo disso Link pegou uma espada e um escudo e um arco e algumas flechas. Seu arco não achou isso uma coisa de se fazer, mas como Link era um aventureiro não nessa aventura.

Quando criança Link presenciou a perda do castelo e assim descobriu uma passagem secreta. Por esse caminho Link chegou ao lugar onde Zelda e pai dela estavam. A batalha de Link com o guerreiro não durou muito Link conseguiu. O guerreiro se despartou e Zelda em sua forma de guerreira e Link lutaram com ele. Na final Link não queria nada e assim a vila voltou a ser como sempre era e Zelda meteu as mãos e Link

Fonte: caderno do aluno

Cabe considerar, nessa atividade, que a produção de texto foi pensada numa perspectiva de compreensão ativa do leitor. Para Bakhtin (2006), “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter o germe de uma resposta, ou seja, só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo” (p. 135).

Desse modo, entendemos que a atividade de produção de texto, foi planejada visando a devolução da palavra ao aluno, pois “compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Bakhtin (2006) relata que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras novas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mas profunda e real é a nossa compreensão” (p. 135). Para Geraldi (1997),

[...] devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve [...] uma atitude responsiva, uma contra palavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado (p. 178).

Considerando que, na atividade apresentado, essa forma de trabalhar e explorar o texto possibilita aos alunos estabelecerem relações entre o texto e as suas experiências, a produção textual se consolidou como resultado da interação entre autor e leitor e entre as discussões promovidas em sala a partir das atividades propostas.

A respeito da produção de texto como interação entre os interlocutores, encontramos no material dos alunos, outra atividade de leitura com indícios de busca para realizar um trabalho em que a leitura pudesse se perpassada pelo aspecto discursivo. Nesta atividade, o professor utiliza a estratégia de antecipação, apresenta o autor do texto e oferece questões que concebem os alunos como sujeitos que pensam e opinam sobre diferentes situações sociais. A produção de texto intitulada pelo aluno *de A lenda de Zelda* dialoga com o texto de Manoel de Barros, uma vez que possibilitou ao aluno fazer algumas “peraltagens” com as palavras.

Paulo Freire (2005) nos diz que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Para o autor, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar

ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (p. 91).

A perspectiva freireana de uma proposta pedagógica voltada para o diálogo converge para o pensamento Bakhtiniano em que o diálogo aparece como elemento essencial para a construção do sujeito. Por meio das relações dialógicas, o sujeito se constitui e pensa sobre o seu modo de estar no mundo, sempre perpassado pelas vozes de outros sujeitos que lhe chegam por meio da palavra viva e concreta, arena na qual se manifestam as relações (BAKHTIN, 2006). Com isso, podemos inferir que essa prática de leitura proporcionou novos sentidos para o aluno, por meio do diálogo com o professor e com o texto, pois o adolescente foi estimulado a ativar a imaginação e materializar o pensamento, criando a personagem Zelda, ou seja, a leitura não se limitou à obrigação escolar, foi pensada no aluno como leitor e produtor de texto dentro de um contexto específico.

Na atividade a seguir, que ilustra uma atividade de leitura desenvolvida na sala de um 9º ano, podemos perceber uma tentativa de instaurar um trabalho que valorize o compartilhamento de ideias por meio do diálogo entre professores e alunos para construção de sentidos. Apresentamos, então, a atividade:

Atividade 11

Imagem 58: Atividade de leitura para o 9º ano

O VELHO E O NOVO

12/05/15
Língua Portuguesa


A Sociedade Brasileira do Consumo informa: sai lanchonete, entra McDonald's. Sai tradição, entra modernidade. Sai velhice, entra juventude. Sai cachorro-quente, entra Big Mac. Sai guaraná, entra coca-cola. Sai pão com salame, entra sanduíche. Sai careta, entra cabeça. Sai São Paulo, entra Nova Iorque. Sai o cobre, entra o *money*. Sai o ontem, entra o hoje. Sai o axé, entra o pagode. Sai o pagode, entra o forró. Sai a onda, entra a ola. Sai a valsa, entra o rock. Sai o *fast*, entra o *food*. Sai o *god*, entra o *good*. Sai o bom dia, entra o oi. Sai o adeus, entra o tchau. Sai o que tem, entra o que quer. Sai o "graças a Deus", entra o "graças a mim". Sai o coletivo, entra o particular. Sai o conosco, entra o comigo. Saem as donzelas, entram as meninas. Sai o animador de auditório, entra o D.J. Sai o brim, entra o *jeans*. Sai a rapaziada, entram os *teens*. Sai o terno, entra a bermuda. Sai a gordinha, entra a magrela. Sai a conversa, entra o papo. Sai a Língua Pátria, entra a Pátria à míngua. Sai o português, entra o portunhol. Sai a Lua, entra o Sol. Sai a turma, entra a galera. Sai a espera, entra o sonho. Sai a fossa, entra o baixo-astral. Sai o açúcar, entra o adoçante. Sai a venda, entra o *shopping*. Sai o *footing*, entra a paquera. Sai o flerte, entra a azação. Sai o noivado, entra a ficção. Sai o casamento, entra a separação. Sai o bonde, entra o buzum. Saem dois, entra mais um. Sai o palpite, entra o prognóstico. Sai o frango, entra a *pizza*. Sai a política, entra a economia. Sai a noite, entra o dia. Sai cara-lavada, entra cara-pintada. Sai a onça, entra o gato. Sai o gato, entra o rato. Sai o franco, entra o franqueado. Sai filósofo, entra desconfiado. Sai o lindo, entra o gostoso. Sai a beleza, entra o *lay-out*. Sai a prova, entra o trote. Sai a *miss*, entra a *top model*. Sai o sapato, entra o tênis. Sai o matuto, entra o *country*. Sai o tira-gosto, entra a batata frita. Sai o asno, entra o vidiota.

Sai o time, entra a patota. Sai o curioso, entra o sapo. Sai o visual, entra o *look*. Sai a casa, entra o arranha-céu. Sai a maloca, entra a favela. Sai o abraço, entra o amasso. Sai o sim, entra o não. Sai o devoto, entra o de voto. Sai o passado, entra o futuro. Sai o quebrado, entra o duro. Sai o regime, entra a gula. Sai o ponto, entra a vírgula. Sai o reclame, entra a mídia. Sai a verdade, entra a perfídia. Sai o profeta, entra o sacador. Sai o cantor, entra o performático. Sai o ruído, entra o ilariê. Sai o iê-iê-iê, entra o baticum. Sai o arroz com feijão, entra a maionese. Sai o padre, entra o analista. Sai o palanque, entra o *podium*. Sai o lápis, entra a caneta. Sai a Bic, entra o Pentium.

Só não sai o antes, porque vem o depois. E o agora? É o que já era?

A Sociedade Brasileira dos Consumidos informa: nem saiu o inverno, e já é primavera.

ENTRADA



SAÍDA




Imagem 59: Atividades de leitura e produção de texto para o 9º ano

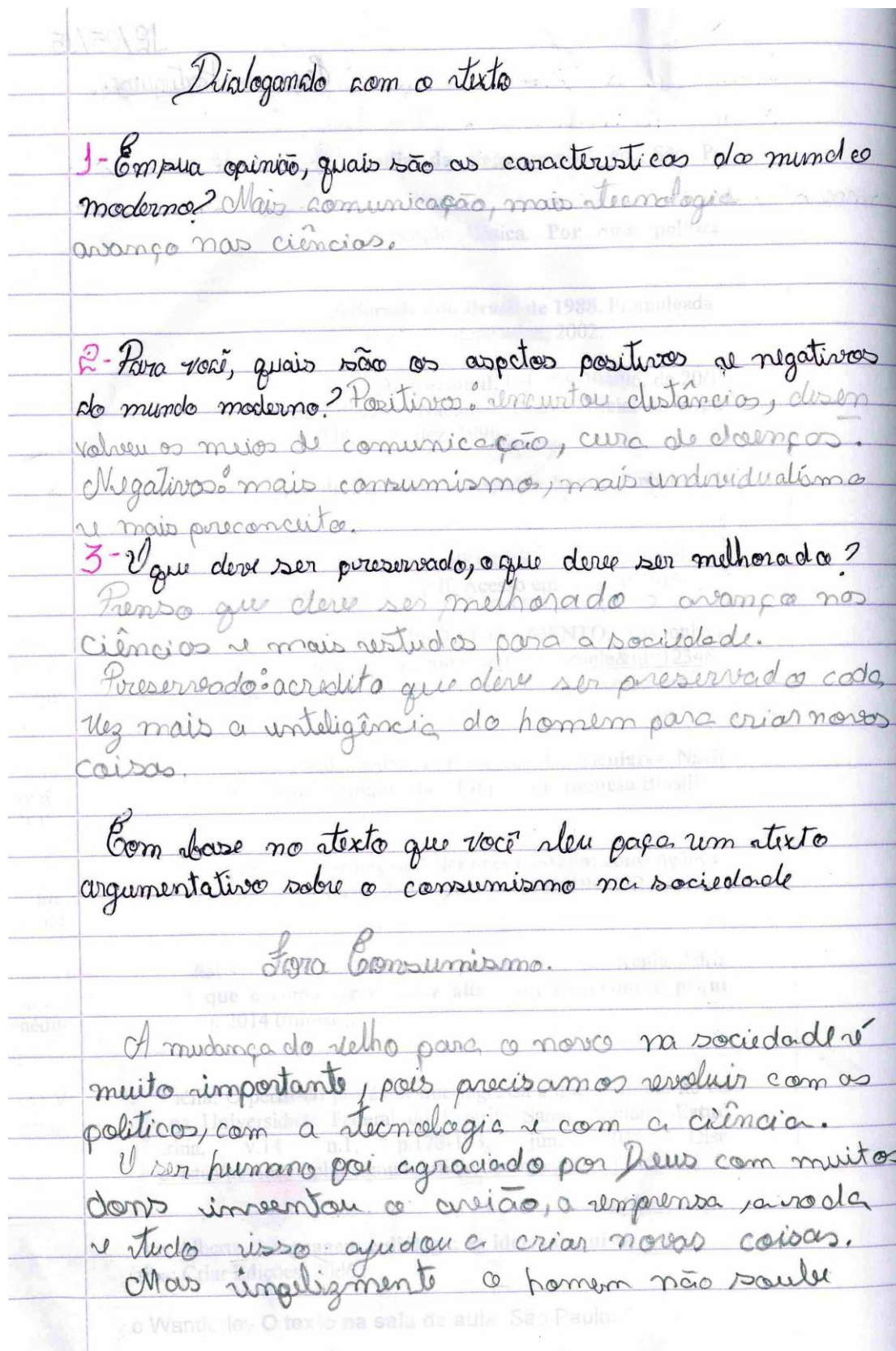


Imagem 60: Atividade de produção de texto para o 9º ano

aproveitamos das coisas boas que Deus ajudou a construir.

A água por exemplo é boa para a irrigação, mas o homem não soube economizar e por isso estamos sofrendo com a falta de água. Assim também é com o lixo, com os alimentos com a internet e com outras coisas. O homem cria o novo e usa o novo para destruir os poucos.

Outro exemplo é o consumismo. Os lixões das cidades já não caem mais tantos objetos que são descartados pelas famílias. A propaganda na mídia hoje é muito forte as pessoas deixam se enganar pelo que assistem na TV ou pelo que vê nos jornais, revistas, internet.

As vezes tem gente que não consegue se controlar e acaba ficando doente por comprar demais.

Penso que os homens precisam aproveitar as coisas boas do "novo" e lembrar do "velho" com saudades boas.

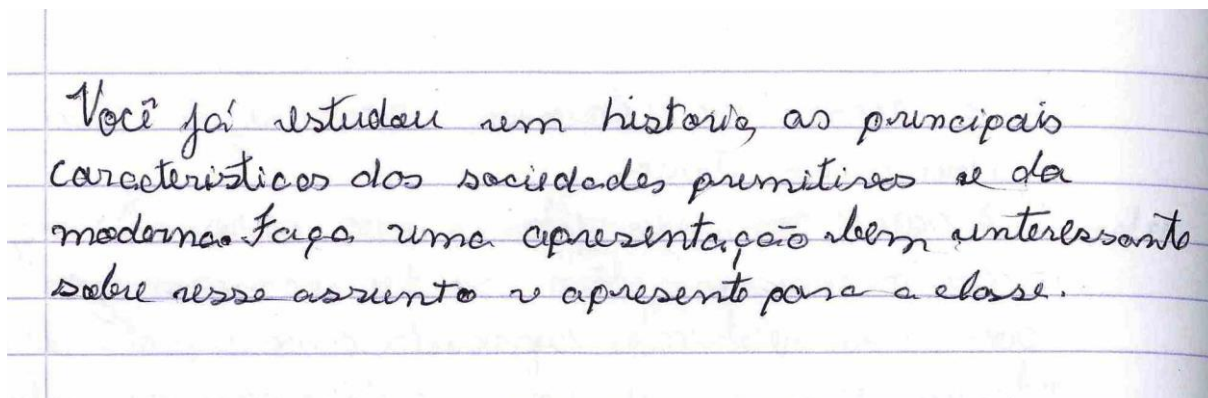
Faça uma pesquisa com seus pais sobre as principais mudanças ocorridas nos últimos decênios em relação há:

hábitos alimentares:

Padrões de beleza:

Preferências musicais:

Agora, junto com os seus colegas e apresente o resultado da pesquisa em forma de gráfico ou tabela.

Imagem 61: Atividade de produção de texto para o 9º ano

Fonte: caderno do aluno

Pelas respostas, podemos observar que esse tipo de questão permitiu uma discussão a partir do texto favorecedora do desenvolvimento de práticas que impulsionam os adolescentes a expressarem sua subjetividade, experiências pessoais, manifestarem valores construídos e sentimentos como inconformismo com o que acham que precisam melhorar na sociedade moderna. No entanto, o texto lido, propriamente, não foi explorado em seu aspecto discursivo ou linguístico.

Observamos, também, que esse tipo de procedimento abriu a possibilidade do professor introduzir uma proposta de produção de texto. Após a exploração dos aspectos positivos e negativos do mundo moderno e do que o aluno pensa que precisa ser melhorado na sociedade moderna, ele pediu que os adolescentes fizessem um texto argumentativo sobre o consumismo na sociedade. O texto produzido pelo aluno mostra que o professor, ao partir do gênero textual crônica, possibilitou uma prática de produção de texto de outro gênero: o artigo de opinião. Entretanto, observamos que o texto lido não foi explorado como gênero textual crônica e não aparece nas atividades ensino sobre as características do artigo de opinião.

Com a articulação entre a leitura e a produção de texto o professor pode proporcionar aos adolescentes experiências com o processo de construção de sentidos por meio da escrita. Acreditamos que atividades de leitura pautadas na concepção discursiva (ZAPPONE, 2001) são imprescindíveis para o desenvolvimento da capacidade de expor opiniões e construir argumentos que são

fundamentais para a constituição de leitores e produtores de textos autônomos e críticos. Assim, consideramos, por meio dos enunciados escritos da atividade, que apesar de não ter explorado o texto lido em seu aspecto discursivo e gênero textual, a motivação do aluno para escrever o texto *Fora Consumismo* foi, em grande parte, devido às questões que possibilitaram a estimulação da subjetividade e o questionamento do aluno em relação ao consumismo que precisa ser melhorado na sociedade moderna.

Outro aspecto que merece ser destacado, nesta atividade, foi a tentativa de interdisciplinaridade com as disciplinas de Matemática e História, conforme as duas últimas atividades. Ao propor uma pesquisa com a família sobre as principais mudanças ocorridas na sociedade moderna nas últimas décadas em relação aos hábitos alimentares, padrões de beleza e referências musicais para ser socializada para a classe em forma de tabela ou gráfico e ao solicitar que elaborassem uma apresentação sobre a sociedade primitiva e a sociedade moderna baseados nos conhecimentos adquiridos na aula de História, o professor utiliza estratégias que tiveram noções de um fazer interdisciplinar, entretanto, de acordo com Monteiro e Stieg (2015), o trabalho de interdisciplinaridade não se efetiva com atividades justapostas, mas sim com o rompimento da distância entre os componentes curriculares numa perspectiva de movimento e interação, visando que o currículo deve se constituir a partir da instauração da dialogia entre os sujeitos.

Não podemos esquecer que ao tentar interagir os conteúdos e disciplinas, o professor dá indícios de que está em busca de uma prática em que os conhecimentos produzidos pelos os alunos não sejam compartimentalizados, mas sim construídos de forma integrada. Inferimos essa estratégia pode proporcionar ao professor um caminhar diferenciado em direção a práticas que entendem o aluno como produtores de enunciados orais e concretos (BAKHTIN, 2006). Desse modo, os adolescentes poderão ser vistos como locutores e interlocutores ativos que leem e produzem textos na sociedade em que vivem.

Nesse sentido, entendemos que os professores que utilizam atividades de leitura para oferecerem o texto numa visão de interação verbal veem os alunos como sujeitos atores/construtores, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e

são construídos no texto. Nessa prática, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. Assim, “o texto é concebido como uma forma de diálogo entre os interlocutores, onde cada um tem um papel a desempenhar na produção de sentidos, portanto, os sentidos do texto não estão prontos e acabados, mas são produzidos no processo” (BASONI, 2009, p. 61). A esse respeito, Bakhtin (2006) ressalta o texto impresso como forma de diálogo:

O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso anterior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram em diferentes esferas da comunicação verbal (p. 126).

Assim, nessa perspectiva, o leitor estabelece com o texto uma interação dialógica que o leva a produzir sentidos e, conseqüentemente, e novos conhecimentos. Entendemos como Gontijo e Schwartz (2009) que os sentidos são produzidos nas relações de interação verbal, uma vez que

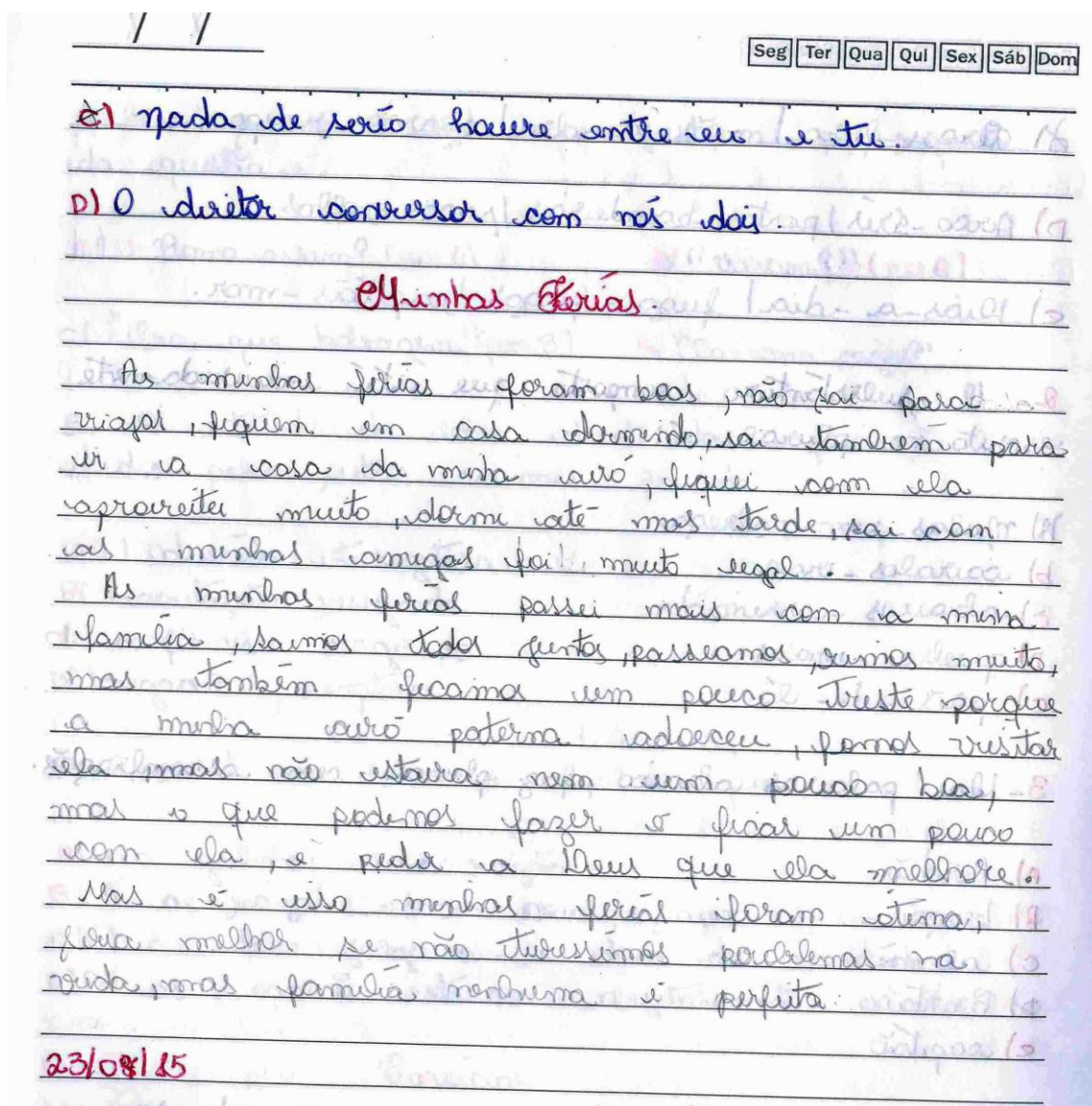
A linguagem se constitui no processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores. Diálogos que se diferenciam de acordo com o contexto histórico e cultural dos interlocutores. Não há, portanto, um ato de linguagem que se repete, visto que é nas interações verbais que são produzidos sentidos diferenciados pelos interlocutores. A língua vai se constituindo nesses atos de linguagem, nesses processos de interlocução, na medida em que os sujeitos, locutores e interlocutores, lançam mão dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos de que necessitam para produzir sentidos e selecionam formas morfológicas, sintáticas, semânticas e estilísticas que lhes servem para produzi-los (p. 78).

Observamos, por meio dos enunciados concretos das atividades, que ao trabalharem a leitura numa perspectiva que se aproxima de leitura como interação verbal, os professores utilizaram os regimes de *programação* e *manipulação* propostos por Landowski (2009, apud, NUNES, 2013) em que professores e alunos seguem uma linearidade previsível, sem interrupções e a capacidade dos alunos de realizarem as atividades propostas são reconhecidas pelo professor. Entretanto, o que diferencia essas atividades das primeiras analisadas é o fato dos professores proporcionarem diálogos entre os interlocutores na interação. Essas estratégias mediadoras favorecem a relação do leitor com o texto e contexto, contribuindo para que a leitura produza sentidos na vida dos adolescentes.

A atividade que apresentaremos a seguir também foi retirado do material de leitura oferecido pelos alunos para esta pesquisa. Ressaltamos que o foco de nossas análises são as atividades de leitura propostas pelos professores aos alunos, porém, à medida que avançávamos na produção dos dados, essa atividade, em especial, nos chamou a atenção por estar registrada logo abaixo de algumas questões linguísticas, sem a presença de um enunciado escrito. Trata-se de uma produção de texto que não segue a ideia do texto como unidade de ensino e que por muito tempo perdura nas práticas escolares.

Atividade 12

Imagem 62: Atividade de produção de texto para o 6º ano



Fonte: caderno do aluno

Esta atividade de produção textual lembra o livro de Cristiane Gribel *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* em que a autora narra de forma crítica e engraçada a história de um menino que retorna às aulas e é submetido à berlinda pelo sistema de ensino convencional: uma redação que deve conter trinta linhas sobre as férias. Essa narrativa foi escrita em 1999 e desde a sua escrita até hoje já faz 16 anos e mesmo com inúmeras pesquisas voltadas para a problemática de trabalhar o texto fora de um contexto, ainda estão presentes em nossas escolas práticas que trabalham a escrita sem considerar relação do adolescente com o mundo em sua volta. No caso dessa atividade, inferimos pela ausência de enunciados escritos, que mesmo sendo proposto ao aluno uma situação de escrita em que não foram oferecidas todas as condições de produção (para quem, para quê, como produzir, gênero), ainda assim, o aluno conseguiu se colocar presente no texto, deixando suas marcas no contexto por meio do discurso.

Acreditamos que produção de texto que não parte de uma experiência dialógica de leitura, torna distante para os alunos o próprio uso da escrita no contexto de suas funções sociais. Esse tipo de produção textual desconsidera o aluno como produtor de texto que dialoga com as mais diversas informações que circulam na sociedade e favorece para que os adolescentes saiam do Ensino Fundamental e cheguem ao Ensino Médio sem condições de produzirem e compreenderem textos simples de circulação social (GONTIJO e SCHWARTZ, 2009). Nesse sentido, Geraldi (1998) aponta a importância da entrada do texto na sala de aula como unidade de ensino:

O reconhecimento de que podemos aprender palavras sem apreender seus sentidos; a certeza de que a mera repetição não significa compreensão; e a compreensão de que a formação não se resume à habilidade de manusear máquinas e instrumentos, já que estes se alteram vertiginosamente na sociedade contemporânea, levam a redefinir os objetivos educacionais: mais do que informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações.

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos que relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (p. 22).

Dialogando com Geraldi (1998), Gontijo e Schwartz (2009) destacam que, nos dias atuais, “[...] a função da escola é formar sujeitos que saibam correlacionar informações e se posicionar criticamente em frente a elas”. Dessa forma, práticas de produção de texto que trabalham a escrita fora de um contexto e “[...] não favorecem com isso que os alunos explorem e reconstruam todas as possibilidades de sentidos do texto cerceia a oportunidade de construção e reconstrução de diálogos entre as crianças e a produção da própria cultura” (p. 84).

As afirmações dos autores nos fazem entender que, se a linguagem for vista em nossas escolas como processo de interação verbal, em que o texto é concebido como um produto dialógico nas relações estabelecidas na sala de aula, o trabalho com as práticas de leitura possibilitará incríveis diálogos entre os alunos e o texto, pois, durante a leitura, o leitor depara-se com ideias que podem inferir, refutar, confirmar, antecipar respostas e objetivos.

A leitura de textos, na concepção da interação verbal, passa a ser a forma mais imediata de aquisição e confrontação de sentidos acumulados historicamente pelo uso da linguagem. Isso significa que, num mundo demarcado pela comunicação escrita, fica reservado aos alunos, mediados pelo professor, a tarefa de negociar os sentidos dos diferentes significados históricos e culturais que lhe são apresentados através da leitura do texto. Ao professor cabe a função de mediador no processo de desenvolvimento da leitura, focando o texto como o centro do processo de ensino e aprendizagem e conduzindo o aluno a compreender o processo de construção dos sentidos produzidos dialogicamente no convívio social. Para que isso aconteça, as atividades de leitura devem ser interativas, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa.

Desse modo, como base em nossas análises, pudemos perceber que o trabalho pedagógico com a leitura realizado pelos professores participantes da pesquisa está

baseado em diferentes concepções de linguagem, leitura e práticas de leitura. Vale destacar que apesar dos professores entenderem a importância da leitura na vida dos alunos e na sua vida pessoal e profissional, quando indagados sobre suas concepções de linguagem e leitura a maioria deixou transparecer, por meio de suas falas, que as concebem como expressão do pensamento ou meio de comunicação. Na prática, no fazer pedagógico dos professores, percebemos que essas concepções se presentificam nas práticas de leitura oferecidas aos alunos, pois ao analisarmos o material cedido pelos estudantes, identificamos, dentre as 30 atividades, apenas cinco com indícios de práticas de leitura pautadas na concepção de interação verbal, pensada por Bakhtin (2006), ficando, assim, 25 atividades em que a leitura é trabalhada para estudos linguísticos ou busca de informações.

No entanto, não é a nossa intenção direcionar a responsabilidade da existência de dificuldades no trabalho com a leitura para os professores de Língua Portuguesa, pois grande parte dessa problemática pode estar associada, como dissemos nas análises das falas dos professores, à formação inicial e continuada e, principalmente, às condições salariais e de trabalho no contexto escolar. Entendemos que a fragilidade na formação dos docentes tem funcionado como alimento para as práticas de leitura como as que analisamos nesta pesquisa. Assim, reiteramos que esse cenário que encontramos nas atividades de leitura só será modificado quando repensarmos no descompasso que existe desde a partida do professor dos cursos de graduação até a chegada e permanência na escola. Essas duas questões tornam a sala de aula cenário de desencontro entre o leitor e o texto, pois priorizam-se, na maioria das vezes, apenas estudos linguísticos descontextualizados.

Nesse sentido, Geraldi (1997) chama a atenção para o fato de que se o professor sente dificuldades em desenvolver o seu trabalho na sala de aula, isso não é responsabilidade só sua, mas também de “[...] um sistema escolar, que em suas unidades de ensino, não possibilita condições de trabalho a seus profissionais que lhes permitam, no trabalho, desenvolver” (p. XIX). O autor acrescenta, ainda, que outro fator que contribui para que o professor sinta dificuldades em seu trabalho é a inexistência de programas especiais para a formação contínua de professores, pois

muitas vezes, retiram os professores para cursos esporádicos que não alteram a ação do sistema.

Ressaltamos, porém, que a formação contínua por si só talvez não tenha condições de proporcionar transformações no trabalho pedagógico do professor. Acreditamos que para se concretizar uma mudança na prática docente é necessário que os profissionais repensem de forma coerente as concepções de linguagem e leitura que têm fundamentado o seu trabalho em sala de aula. Dessa forma, inferimos que, a partir dos diálogos tecidos na formação continuada, os professores terão oportunidade de discutirem questões voltadas para o funcionamento linguístico e extralinguístico da língua, bem como no seu fazer pedagógico com a leitura e a produção de texto numa perspectiva dialógica, resignificando, assim, suas práticas numa visão de ensino voltado para a vida social do aluno, contrariando velhas práticas de trabalho com a leitura para busca de informações ou estudos linguísticos.

Enquanto professores, não podemos considerar que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não se interessam por boas histórias, bons livros, boas leituras, afinal, identificamos no grupo focal que eles gostam sim de ler, desde que fossem atraentes e interessantes para eles. Os adolescentes, nesse período da vida, passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e afetivas. Modificam suas relações sociais e os laços afetivos, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2013). Assim, os professores atentos a esse processo de desenvolvimento, deverão buscar formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo requer do professor um olhar voltado para a ideia de que a leitura para ser dialógica precisa ser crítica e reflexiva.

Acreditamos que ao proporem aos alunos práticas de leitura que os veem como sujeitos que pensam, sentem e opinam sobre o mundo a sua volta, possivelmente os professores contribuirão para uma transformação social na vida dos alunos e terão entusiasmo para buscarem junto com eles novas práticas que ultrapassam a ideia de transmissores de conteúdos e os tornem professores engajados em

ressignificarem seu trabalho, repensando e (re) elaborando práticas para auxiliarem cotidianamente na mudança das condições concretas de vida e trabalho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

UMA PAUSA PARA O CAFÉ E UM POUCO MAIS DE PROSA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.
Thiago de Mello*

Tendo a escola com sua complexidade e os atores que nela atuam como cenário para esta pesquisa, tivemos como objetivo investigar concepções de linguagem, leitura e práticas de leitura dos professores de Língua Portuguesa a fim de analisar vinculações entre essas concepções e estratégias mediadoras de leitura dos docentes. Para isso, buscamos encontrar possíveis respostas para as indagações iniciais que nos motivaram neste estudo: as práticas de leitura que se efetivam em sala de aula proporcionam uma relação dialógica entre os interlocutores e os textos lidos? A escola como espaço de promoção do saber concebe a leitura como interação social? Como se dá o trabalho pedagógico com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental?

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, optamos por uma metodologia de abordagem qualitativa denominada estudo de caso, que nos permitiu ouvir as vozes dos professores em relação à leitura e ao seu fazer pedagógico com a leitura na escola. Cabe ressaltar que essa metodologia tornou-se propícia, pois possibilitou a articulação e análise das informações contidas nos instrumentos de produção de dados (questionários, grupo focal com os professores e atividades de leitura do caderno dos alunos) em diferentes momentos da pesquisa, e com isso ampliou a nossa visão, possibilitando o movimento de exotopia, o qual consiste no retorno do pesquisador ao seu lugar para dar forma e acabamento ao que ouviu, viu e presenciou nos momentos da pesquisa.

Nesse sentido, ressaltamos que a análise que ora fazemos, tem seus limites, visto que o nosso olhar de pesquisadora não consegue abarcar toda a riqueza de uma experiência investigativa como esta. Além disso, reconhecemos que, a cada leitura que os nossos interlocutores farão deste trabalho, novos olhares e novas percepções surgirão e, assim, novos sentidos serão construídos para outras discussões sobre o trabalho com a leitura na escola.

Os questionamentos iniciais nos levaram a analisar os questionários, as vozes dos professores e as atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos para compreender que princípios teórico-metodológicos ancoram as concepções dos professores e analisar as vinculações entre essas concepções e as práticas mediadoras de leitura dos docentes. Para isso, sustentamos o nosso estudo na concepção bakhtiniana de linguagem como interação verbal, uma vez que entendemos que ao escolher tal concepção como fundamento para o ensino da língua materna, o trabalho com a leitura e produção de texto não pode ser mais partir de palavras ou frases soltas, pois a constituição do sujeito como ser social, histórico, leitor e produtor de textos se dá na interação verbal. Nesse sentido, o sujeito quando interage pela linguagem, produzem enunciados concretos para se comunicar e não apenas palavras e frases isoladas de um contexto.

A partir dos diálogos com as produções acadêmicas, percebemos que muitos são os campos teóricos que discutem a leitura. Podemos dizer que os estudos linguísticos que refletem sobre o ato de ler, desenvolvidos nas últimas décadas, têm em comum a concepção de língua/linguagem como não transparente, diferente de um código que bastaria decifrar. Por meio desta pesquisa, constatamos que foram as contribuições de Mikhail Bakhtin (2006, 2011) sobre o caráter dialógico da linguagem que permitiram reconhecer que os textos são heterogêneos, são inacabados e o papel do leitor na construção de sentidos, no preenchimento dos vazios que os constituem. Sem o entendimento dessa concepção de linguagem, o leitor ficaria, como ficou por um bom tempo, esquecido, considerado apenas como o descobridor das intenções do texto ou do seu autor, ou decodificador de mensagens.

No que concerne à análise das vozes dos professores, participantes da pesquisa, em relação as representações de formação acadêmica, formação leitora e práticas de leitura, constatamos que todos os profissionais possuem graduação em Letras e que apenas dois professores não possuem pós-graduação. Quanto às representações em relação à experiência leitora, foram reveladas memórias de infâncias que tiveram os familiares ou o professor como modelos de leitores. O que nos chamou a atenção foi o depoimento da professora Ana que possui uma representação de leitura marcadamente vinculada à leitura escolarizada. Entretanto,

ao analisar as vozes dos professores, percebemos que apesar de sua experiência leitora na infância ter sido constituída por prática de leitura de caráter puramente pedagógico, a professora Ana não permitiu que as marcas deixadas por sua professora das séries iniciais o levassem a repetir o mesmo engano com os seus alunos dos anos finais, pois, dentre os depoimentos que concebem a leitura como produção de sentidos, um é da professora Ana.

Da análise da importância da leitura para os professores, depreendemos que as suas representações perpassam as noções de leitura para melhorar a fala e a escrita; leitura como salvacionista; leitura como compromisso de todas as áreas; leitura para formação do leitor crítico. Quanto à representação dos docentes em relação à importância da leitura para o professor, as respostas mais recorrentes foram a leitura para obtenção de informações e para ensinar os alunos. Em relação às práticas de leitura dos professores dentro e fora da escola, constatamos que a maioria dos docentes não possui o hábito da leitura constantemente. Alegam não terem tempo para ler. A partir dessa constatação a respeito da falta de tempo do professor para a leitura, inferimos que esse fato pode contribuir para que as práticas de leitura dos docentes fiquem mais restritas aos materiais didáticos.

A análise das vozes por meio do grupo focal nos revelou que o planejamento dos professores para o trabalho com a leitura dentro da escola, na maioria das vezes, se dá de forma solitária, pois em muitos momentos o coordenador pedagógico, envolvido com os assuntos administrativos e de disciplina dos alunos, não consegue auxiliar o professor no planejamento. Entretanto, mesmo com essa carência, foi possível observar que alguns professores planejam atividades de leitura, priorizando os gêneros textuais, porém, adotam como escolha dos gêneros o que está previsto na proposta pedagógica, cerceando, assim o direito do aluno de manter contato com diversos gêneros que circulam socialmente e não somente aqueles que foram designados para o ano que o aluno está cursando.

A partir dessa constatação a respeito do planejamento da leitura e dos gêneros textuais, identificamos os suportes utilizados para essa finalidade. Observamos que os suportes como o livro didático e as folhas xerocopiadas são os que aparecem com maior recorrência nas falas dos professores. Percebemos, com isso, que os

suportes originais em que os textos circulam na sociedade (revistas, jornais), aparecem com pouca frequência nas vozes dos professores. Apesar de entendermos e concordarmos que o suporte original é um ponto importante para o trabalho com a leitura, pois possibilita um maior contato dos alunos com suportes de circulação social, não condenamos a leitura no livro didático ou folhas xerocopiadas, uma vez que acreditamos que o que pode fazer diferença, neste trabalho, é a forma como a leitura será mediada pelo professor para produzir sentidos na vida dos alunos. Reconhecemos, porém, a necessidade que outros suportes estejam presentes no planejamento do professor e no trabalho com a leitura em sala de aula.

Nesse sentido, o planejamento se apresenta como uma ação imprescindível para nortear o trabalho com a leitura em sala de aula. Um planejamento que pense o aluno como um sujeito real que tem sua participação na cadeia da comunicação verbal (Bakhtin 2006). Desse modo, os adolescentes serão vistos como locutores e interlocutores que pensam, sentem e opinam na medida que produzem seus enunciados orais ou escritos com diferentes finalidades .

A avaliação dos docentes, em relação à leitura dos alunos, nos permitiu perceber que a maioria entende que os alunos gostam de ler, desde que a leitura seja dinâmica e atrativa para eles, entretanto, precisam melhorar a entonação de voz, a interpretação, gaguejar menos, etc. Ao informarem como trabalham a leitura com os alunos, os professores evidenciaram que usam o texto como ponto de partida para atividades de reflexão, preenchimento de fichas, melhorar a ortografia entre outras finalidades. A partir das vozes dos professores, inferimos que a dificuldade maior não está na leitura a falta de interesse dos alunos, mas sim na forma como ela é trabalhada. Para Geraldi (1998), atividades de leitura, quando reduzidas a fins como esses, não possibilitam ao aluno ver o texto como espaço de interação e construção de sentidos.

Observamos nas análises que as concepções de linguagem dos professores variam entre linguagem como expressão do pensamento (subjetivista individualista) e linguagem como meio de comunicação (objetivista abstrata). A concepção de linguagem como interação verbal não conseguimos identificar nas vozes dos professores. Apesar das concepções de texto não fazerem parte dos nossos

objetivos, entendemos que elas são importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo, uma vez que o texto é a unidade básica onde se efetiva a leitura. Nesse sentido, identificamos nas vozes dos professores o texto como conjunto de palavras e frases para estudos linguísticos e texto relacionado à produção de sentidos. Em se tratando das concepções de leitura, a análise nos levou a perceber que os professores a concebem como decodificação, interpretação e uma aproximação como produção de sentidos. Salientamos, portanto, que as concepções de texto e leitura relacionadas à produção de sentidos aparecem somente em dois depoimentos dos professores.

Buscando, ainda, identificar as concepções de práticas de leitura que faziam parte do imaginário dos professores e analisar as vinculações entre as concepções identificadas e as estratégias mediadoras de leitura dos docentes, julgamos necessário analisar as atividades de leitura registrados nos cadernos dos alunos. A partir dos enunciados do material cedido por eles, do grupo focal e dos questionários, foi possível identificar que o texto para leitura chegou à sala de aula, mas ainda há dificuldade para abordá-lo, considerando sua construção discursiva. Nas atividades ofertadas aos alunos dos anos finais, não foi difícil aparecer uma espécie de mosaico que misturam as concepções de linguagem e leitura como expressão do pensamento e meio de comunicação.

Assim, a partir da observação dessas atividades de leitura, pudemos perceber raras possibilidades dos alunos dialogarem com os textos para que pudessem construir sentidos, isso nos levou a perceber, que as propostas oferecidas aos alunos privilegiam a entrada do texto na sala de aula para estudos linguísticos ou busca de informações, e não conduziram os alunos a se constituírem como sujeitos leitores, críticos, ativos e reflexivos diante do texto, por se caracterizarem pela ideia de ensinar a leitura por meio de atividades que focalizam as estruturas gramaticais e os elementos de superfície do texto.

Nesse sentido, podemos inferir que hoje as estratégias mediadoras de leitura da maioria dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais da rede municipal de ensino são vinculadas a concepções de linguagem e leitura que tendem a tratar o ensino da língua de forma descontextualizada e que foram construídas ao longo da

história em bases que as sustentaram na concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, ambas revelando um trabalho com o texto centrado nas formas linguísticas. Em consequência a leitura é concebida apenas como decodificação e associada à busca de informações. Por essa via, essas estratégias mediadoras de leitura não são relevantes às experiências do aluno, à interação texto-autor-leitor para a construção de sentidos.

Vale destacar que as análises revelaram que as cinco atividades encontradas nos cadernos dos alunos apresentam indícios que foram planejadas para levar o aluno a ocupar a condição de leitor crítico e criativo, que tanto é tematizado nos documentos oficiais e nas teorias sobre as práticas de ensino na escola. Os professores que buscaram mediar as atividades, mostrando que, na leitura, os sentidos são construídos na relação entre leitor-texto-autor, assumiram a concepção de linguagem como interação (Bakhtin, 2006). Nesta, os adolescentes assumem a condição de construtores de sentidos a partir dos regimes de interação e dos saberes e experiências que mobilizam no momento da leitura.

As análises desenvolvidas, neste trabalho, confirmam o resultado das pesquisas de Côco (2006), Rocha (2008) e Nadai (2013) que abordam em suas pesquisas a leitura no contexto escolar nos anos iniciais. Entendemos que essa realidade é algo preocupante, uma vez que os professores, sujeitos da nossa pesquisa, são formados em um curso especializado no ensino da língua materna (Letras) e a maioria possui especialização na área de linguagem, ao passo que os professores dos anos iniciais não possuem formação específica em Língua Portuguesa, pois são formados em Pedagogia. O fato de prevalecerem no trabalho dos professores dos anos finais práticas que envolvem a leitura para captação de informações ou estudos linguísticos, assim como acontece na prática dos professores dos anos iniciais, evidenciadas nas pesquisas citadas, nos faz pensar sobre o que tem levado à manutenção dessas práticas nos anos finais?

Acreditamos que diante desses resultados é preciso repensar os diferentes aspectos que permeiam essas práticas de leitura e atentar para os processos de formação dos profissionais que trabalham com o ensino da língua materna nos anos finais, as que são oferecidas pelo Mec e as do próprio município: em quais pressupostos

teóricos essas formações são pensadas? O trabalho com a leitura é priorizado numa perspectiva dialógica? Entendemos que a formação voltada para uma concepção discursiva de linguagem, em que a leitura constitui processo de produção de sentidos, é um desafio nos dias atuais. O pouco investimento nesse campo auxilia na compreensão de resultados insatisfatórios apresentados pelos anos finais do Ensino Fundamental “[...] nos diferentes sistemas de avaliação do País na área da leitura e evidenciam a necessidade de reconhecimento da formação de professores como fator importante para a melhoria da qualidade da educação” (CÔCO, 2006, 180).

Sustentamos, portanto, que persiste nas escolas um ensino centrado no reconhecimento das estruturas da língua portuguesa, sem possibilitar que o aluno experimente a leitura nas suas diferentes dimensões: ler, escrever, informar-se, comunicar sentimentos, ideias, conhecer ou simplesmente por prazer. A partir das análises, depreendemos que a leitura somente como atividade de reconhecimento da língua pode estar associada à formação frágil do professor, mas, principalmente, em decorrência da falta de condições salariais e de trabalho, que deem ao professor tempo e infraestrutura de estudo e pesquisa.

Não é desconhecido que, dadas as circunstâncias históricas, econômicas e culturais, o formador de leitores encontra-se fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio ensino da leitura. Reiteramos que não temos o objetivo de culpabilizar o professor pelas dificuldades relacionadas ao ensino da leitura na escola, mas trazemos à tona a necessidade do professor assumir uma posição responsiva (Bakhtin, 2011) em relação ao seu próprio discurso para perceber o que nele persiste como consequência histórica da posição de professor e o que precisa ser repensado na sua condição de formador de leitores. Nesse sentido, Barbosa (2013) aponta que “ao enfrentar os enraizamentos gerados pela historicidade da profissão, o professor abre-se para a possibilidade de construir para si um caminho novo em termos de relação com os saberes teóricos e com o próprio ato de ensinar leitura na escola” (p. 260).

Feitas as considerações, sustentamos que tanto a formação do professor mediador como a formação do leitor na escola é importante, porque, na contemporaneidade, a

leitura está presente em praticamente todos os espaços sociais. Conseqüentemente, o ato de ler e a mediação desse ato tornam-se atividades que se completam e tornam-se fundamentais para relações do sujeito na sociedade. O exercício da leitura, porque envolve múltiplos conhecimentos, faz dessa atividade, juntamente com a escrita, a base do processo de ensinar e aprender.

Diante disso, pretendemos com esse estudo contribuir com o diálogo acerca do trabalho com a leitura no cotidiano escolar, remetendo à escola como espaço constitutivo de aprendizagem que envolve informações, compreensão de concepções e a vivência de situações práticas de leitura. Nesse sentido, torna-se central a presença de estratégias mediadoras na construção do ato de ler pelo adolescente. Para Barbosa (2013), qualquer atividade que o aluno vá adentrar, seja para ler o texto visando a fruição, seja compreender as tramas sociais, políticas e ideológicas do mundo, em todas essas circunstâncias o professor mediador assume posição central na construção dos caminhos que o aluno precisa seguir até assumir, ele também, a posição de sujeito leitor. Nessa construção, o professor dos anos finais precisa saber quais estratégias mediadoras de leitura usar para que o caminho siga sem ressaltos que interditem a caminhada do leitor. Além disso, para que “a aproximação do leitor com o texto se prolongue e se torne uma relação íntima, é imprescindível que as atividades sejam planejadas de modo lúdico, múltiplo, variado e versátil” (DALVI, 2012, p. 17).

Acreditamos que as análises desenvolvidas, neste trabalho, podem contribuir também nos momentos de estudos dos professores de Língua Portuguesa do município de Pinheiros/ES, pois ao tecerem diálogos com a nossa pesquisa poderão (re) pensar suas práticas de ensino e na formação do aluno leitor numa perspectiva discursiva e dialógica. Entendemos, portanto, que a partir das interações e diálogos, os docentes terão condições de ressignificarem suas práticas, concebendo a leitura como produção de sentidos na vida social dos alunos.

Ao analisarmos as concepções de linguagem e leitura presentes nas vozes dos professores bem como nas atividades dos cadernos dos alunos, percebemos uma realidade perpassada pela ausência de formação continuada para os docentes dos anos finais que visa o ensino da língua numa perspectiva discursiva de linguagem.

Defendemos, portanto, que assim como as ações governamentais, preocupadas com a qualidade da alfabetização, oferecem constantemente formações para os professores dos anos iniciais, é preciso que tenham um olhar mais apurado para os diferentes aspectos que permeiam o fazer pedagógico dos professores dos anos finais. A formação do professor como processo contínuo encontra no espaço escolar um terreno fértil para elaboração de propostas, discussões e estudos de temas relacionados às necessidades reais, construção de novos saberes, entre outros, ou seja, o diálogo permite ao professor analisar o seu fazer pedagógico, percebendo-se como sujeito de sua própria formação, visto que os desafios impostos pela prática na sala de aula abrem espaço para a busca de estratégias que visam a leitura como produção de sentidos.

Sabemos que mesmo sendo impossível fazer uma análise definitiva sobre o objeto do nosso estudo, iniciamos as discussões sobre o trabalho pedagógico com a leitura nos anos finais no município de Pinheiros-ES. A partir das experiências dos leitores outros olhares e outros diálogos poderão fazer parte dessa roda de conversa. Reafirmamos, portanto, que a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental é um tema fecundo, o qual necessita de mais produções na área, visando o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com o debate e, conseqüentemente, proporcionem novas palavras e novos encontros em torno dessa temática. Com isso, o silêncio em torno da responsabilidade de se pensar o trabalho com a leitura nessa etapa da educação básica será finalizado, pois acreditamos que

“As palavras fertilizam os encontros”.

Bartolomeu Campos Queirós

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In. KRAMER, Sônia; Souza, Solange Jobim; Freitas, Maria Tereza. **Ciências humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAL, Celia Fagundes. **Gêneros Discursivos na escola: discutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.

BASONI, Izabel Cristina. **A leitura no Ensino Médio: Concepções de professores acerca das relações entre sujeitos e textos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2009.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BELL, J. **Como Realizar um projeto de Investigação**. 3 ed. Lisboa: Gradativa, 1993.

BELL, J. **Como Realizar um projeto de Investigação**. 3 ed. Lisboa: Gradativa, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Mec, 2008.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais**. Brasília: Mec/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov>> Acesso em 05 Jul. 2015

BOGDAN, R. C; BIKLEN, Sariknopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Traduzido por Reginaldo Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado. , 1998.

_____. **A construção estética da realidade – vagabundos e pícaros na Idade Moderna**. 2004. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg17-3.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 5, n.11, Jan/abr. 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CÔCO, D. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2006.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: Edufes, 2011.

_____. **O perfil do professor que ingressa e que se forma no curso de Letras-Português** na Universidade Federal do Espírito Santo. *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina, v.14, n.1, p.173-193, jun. 2011. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/...pdf. Acesso em: 02 abril2015.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O que e como ler em voz alta para pequenos e pequeninos** (inédito). Vitória: [s. e.]. 2014 (mimeo).

DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: Algumas contribuições. In: UYENO, Elzira; PUZZO, Mirian; RENDA, Vera (Org.). **Linguística aplicada, Língua e Literatura: intersecções profícuas**. Campinas: Pontes, 2012, p. 15-42.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-pedagógicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DRUMMOND, Carlos de. **A procura da poesia**. Disponível em: <http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/procura-da-poesia/>. Acesso em: 15 Jan. 2015.

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima. **História do Ensino da leitura no Espírito Santo (1946 – 1960)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FINARDI, Kyria; Dalvi, Maria Amélia. **Crenças de professores de Línguas sobre a Formação Inicial e Continuada**. Gláuks Online, v. 13, n.1, p. 113-134, 2013. Disponível em: www.revistaglauks.ufv.br/artigos/276. Acesso em 10 Jan. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em Leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 1999.

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual discursiva. In BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Intertextualidade e interdiscursividade**. In: BRAIT, Beth. Bakhtin outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana de construção do conhecimento**. In. KRAMER, Sônia; Souza, Solange Jobim; Freitas, Maria Tereza. **Ciências humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FUZA, Ângela Francini; MENEGASSI, Renilson José; Ohuschi, Márcia Cristina Greco. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n 2, p.479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem, Pensamento crítico e Educação**. In. FICHTNER, Bernd; FOERST Erineu; LIMA Marcelo; SCHÜTZ, Gerda Margit. **Cultura Dialética e Hegemonia**. Vitória: Edufes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 2006.

_____. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2008.

GUERRA, Mariana Passos Ramalhete. **O Leitor e a Literatura Juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca da**

Escola. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização – Teoria e Prática.** Vitória: Sol Gráfica e Editora, 2009.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Questões sobre metodologia de pesquisa.** In: FICHTNER, Bernand; FOERSTE, Erineu; LIMA, Marcelo (org.). Cultura, Dialética e Hegemonia – Pesquisas em Educação. 2 ed. Vitória: EDUFES, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Campos, Dulcinéia. **Bases Nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949).** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 57, abr.-jun. 2014.

Grupo de Pesquisa Literatura e Educação. Universidade Federal do Espírito Santo Disponível em:<<http://literaturaeeducacao.ufes.br/publica>>. Acesso em 03 Fev. 2015.

ILARI, Rodolfo. **O estruturalismo linguístico: alguns caminhos.** In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005. 2 ed. p. 52-92.

JOSÉ, Elias. **Uma escola assim que eu quero para mim.** São Paulo: FTD, 1999.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. **Leitura na escola: problemas e tentativas.** In. SILVA. Ezequiel Theodoro (org.). Leitura na escola. São Paulo: Global, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando o segredo do texto.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: KRAMER, Sônia; Souza, Solange Jobim; Freitas, Maria Tereza. **Ciências humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. In **Galáxia: revista transdisciplinar de / Programa Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP**, n. 2. São Paulo: EDUC, comunicação, semiótica, cultura 2001.

LIMA, Eunice Negris. **Representações e práticas de incentivo à leitura no Espírito Santo no período de 1997 a 2005.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2001.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTEIRO, Dania; Stieg, Vanildo. **Para além da interdisciplinaridade no/para o ciclo de alfabetização** (inédito). Vitória: [s. e.]. 2015, 2015.

MOREIRA, Helivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NADAI, Gisele Santos de. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NASCIMENTO, Eliane Loyola. **A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Marília Forgearine. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. Tese de Doutorado- Universidade do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em: 02 nov. 2014.

Retratos da leitura no Brasil. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/03/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

ROCHA, Tereza Barbosa. **Práticas de Leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental: implicações para a formação do leitor crítico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2008.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual: As imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de Caso Etnográfico em Educação**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Almeida Teixeira (org). Itinerário de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHNEUWLY, B; DOZL, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura. Cadernos de pesquisa em Educação PPG-UFES**. Vitória, v. 12, n. 24, p. 24-50, jul./dez. 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em 04 jul. 2014.

SOBRAL, Adail. **Ato, Atividade e evento**. In. BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de Leitura na Escola**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

ZATZ, Lia. **Galileu Leu**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (orgs). **A Experiência da Leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ENCAMINHAMENTO E DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDA

Em cumprimento aos protocolos éticos de pesquisa, apresento às EMEF Governador Carlos Lindenberg, EMEF Dr. Emir de Macedo Gomes, EMEF Juracy Cardoso Viana e à EPMEF Antônio Brunelli, unidades da Rede Municipal de Ensino do município de Pinheiros – ES, o projeto de pesquisa *O trabalho pedagógico com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental: um diálogo com os professores e atividades de leitura registradas em cadernos escolares*, de autoria da mestrandia Sandrina Wandel Rei de Moraes, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi. O projeto integra as atividades exigidas para a conclusão de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo do trabalho é compreender a concepção de linguagem que os professores de Língua Portuguesa utilizam para desenvolverem as práticas de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Pinheiros-ES. Como instrumentos de pesquisa, serão realizados grupo focal com os professores, análise das atividades de leitura registradas nos cadernos dos alunos e levantamento do perfil docente para investigar alguns fatores relativos ao trabalho dos professores com a leitura, tais como: a concepção e o hábito de leitura pessoal do docente; o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula; estratégias utilizadas pelos docentes para oferecer a leitura ao aluno; percepção dos professores sobre a demonstração de interesse dos alunos quanto à leitura. Os resultados parciais e finais da pesquisa serão disponibilizados aos interessados durante e após a confecção do relatório final, sempre que solicitado à pesquisadora por e-mail (sandrinawm@hotmail.com). A síntese do trabalho será apresentada na forma de dissertação, com possibilidade de publicação em artigos e livros e de exposição em eventos.

Vitória, ____ de _____ de 2015.

Prof^a. Dr^a. Maria Amélia Dalvi

Estou ciente com os termos da pesquisa e de acordo.

Nome do profissional	Função	Assinatura/ RG	Telefone
	Diretor (a)		
	Diretor (a)		
	Diretora (o)		
	Diretora (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		
	Professor (a)		

Pinheiros –ES, _____ de _____ 2015.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PESQUISADAS³¹

1- Nome da escola: _____

2- Endereço: _____

3- Ano de fundação: _____

4- Aspectos físicos:

a) Número de salas de aula: _____

b) Condições das salas de aula: _____

c) Possui biblioteca? _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____

e) Possui salas de professores, sala de direção e de coordenação pedagógica?

f) Possui refeitório? _____

5- Recursos Humanos:

a) Número de professores por turno:

Matutino: _____ Vespertino: _____

b) Número de aluno: _____

c) Média de alunos por turma: _____

d) O corpo técnico-administrativo é composto por _____

e) Número de turmas por série/turno:

Turmas	Matutino	Vespertino
1º ano		
2º ano		
3º ano		
4º ano		

³¹ Este instrumento foi elaborado tomando como referência o apêndice C da dissertação de CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

5º ano		
6º ano		
7º ano		
8º ano		
9º ano		

f) Número de serventes e merendeiras: _____

6- Recursos materiais:

a) Tipo de material pedagógico existente na escola: _____

b) Recursos audiovisuais: _____

7) Histórico da escola: _____

8) A escola desenvolve ou desenvolveu projetos com o objetivo de incentivar à leitura? Caso a resposta seja afirmativa, quais?

APÊNDICE C - INSTRUMENTO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOCENTE³²

1. Identificação

a) Sexo: () masculino () feminino

b) Idade:

() abaixo de 25 anos () Entre 26 e 30 anos

() Entre 31 e 35 anos () Entre 36 e 40 anos

() Entre 41 a 50 anos () Entre 46 e 50 anos

() Entre 50 e 55 anos () Mais de 55 anos

c- Em quantas escolas você trabalha?

() uma escola () duas escolas () três ou mais escolas

d- Qual a sua carga horária semanal?

() menos de 10h () até 15h () mais de 25h

e- Você é professor (a) nesta escola:

() efetivo () contrato () outros_____

Além de trabalhar nesta(s) escolas, você exerce outra atividade profissional?

() sim () não

Se sim qual é essa atividade_____

2. Formação Acadêmica

() Ensino Médio tipo de curso:_____

() Licenciatura curta tipo de curso:_____

() Licenciatura plena tipo de curso:_____

() Pós-Graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

() Pós-Graduação/especialização (360 horas ou mais)

³² Este instrumento foi elaborado tomando como referência o apêndice E da dissertação de NADAI. Gisele Santos de. **Práticas de leitura em turmas de quarta série do Ensino Fundamental em escolas da Prefeitura Municipal da Serra-ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

() Mestrado

() Outros Especificar _____

3. Experiência profissional:

a) Tempo:

() Abaixo de 2 anos

() Entre 2 e 5 anos

() Entre 6 e 7 anos

() Entre 8 e 10 anos () Acima de 10 anos

b) A maior parte de sua experiência na área de educação aconteceu como:

() Docente em nível fundamental (da 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano)

() Docente em nível fundamental (da 5ª a 8ª série/ 6º ao 9º ano)

() Docente em nível médio

() Em funções técnicas de ensino

4. Formação profissional

a) Você participou de outros cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor (a)? () Sim () Não

Se sua resposta foi afirmativa, indique quais, citando três, por ordem de relevância, e indicando a carga horária correspondente:

b) Assina jornais, revistas, periódicos?

() Sim () Não. Se sua resposta foi afirmativa, quais?

c) Participa de congressos, seminários ou encontros similares na área de educação e/ou na sua área de formação?

() Sempre () Às vezes () Nunca

d- Suas atividades culturais mais recentes são:

- | a) Sempre | Às vezes | Nunca | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ouvir rádio |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | assistir à TV |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | vídeo/DVD |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ir ao cinema |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ir ao teatro |

5. A leitura no cotidiano e no desenvolvimento profissional:

- | a) Sempre | Às vezes | Nunca | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jornais locais |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | jornais do país |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | periódicos da área da educação |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | livros didáticos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | livros variados sobre educação |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Obras de ficção |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Obras de autoajuda |

Especificar outras, se ocorrerem: _____

b) Como você utiliza mais a leitura em sua vida diária?

- para distração ou passatempo
- para organizar atividades de seu trabalho pedagógico
- para seu desenvolvimento cognitivo pessoal

Outras:

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA O DIÁLOGO COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PINHEIROS/ES

- a) Você gosta de ler? (se sim, sempre gostou? Se não, nunca gostou?)
- b) Quais foram as suas experiências com a leitura desde a infância?
- c) O que você pensa sobre a importância da leitura?
- d) Considera a leitura importante para o professor? Por quê?
- e) Quais as suas condições atuais de leitura? (tempo disponível, materiais a que tem acesso...)
- f) O que a escola demanda que os professores leiam?
- g) Você acredita que a formação continuada pode colaborar para o desenvolvimento da leitura do professor?
- h) Você dedica tempo para o planejamento de atividades específicas para o ensino da leitura? Se sim, por favor, dê exemplos de atividades nesse sentido.
- i) Você acredita que a escola em que trabalha oferece condições para um bom trabalho com leitura? Por quê?
- j) Você acredita que seus alunos gostam de atividades que envolvem leitura? Por quê?
- k) Quais suportes você utiliza para oferecer o texto aos seus alunos e como é feita a leitura dos textos?
- l) Você acredita que o enfoque dado à leitura deve ser diferente na medida em que os alunos vão avançando nas séries?

m) Como você seleciona os textos que utiliza nas suas propostas pedagógicas que envolvem leitura? Onde você seleciona esses textos?

n) Como você avalia a leitura de seus alunos? O que você espera de seus alunos como leitores?

o) Que outras atividades realizadas fora da escola podem auxiliar na formação de leitores? Acha que seus alunos têm acesso a elas?

p) Qual a principal dificuldade para trabalhar a leitura na escola?

Para que u conheça um pouco mais do seu trabalho, por favor responda:

1) O que é linguagem?

2) O que é texto?

3) O que é leitura?