



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

**A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA O
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MONTEIRO – PB
2018**

DANIELLE RIBEIRO SOARES

**A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA O PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao CCHE – UEPB como requisito básico à obtenção do título de Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega.

**MONTEIRO – PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S876p Soares, Danielle Ribeiro.

A prática da leitura e suas representações para o professor da Educação Básica [manuscrito] / Danielle Ribeiro Soares. - 2018.

90 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Práticas de leitura. 2. Leitura na escola. 3. Prática docente. 4. Aulas de leitura. I. Título

21. ed. CDD 372.4

DANIELLE RIBEIRO SOARES

**A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA O PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao CCHE – UEPB como requisito básico à obtenção do título de Especialista em Estudos Linguísticos e Literários, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega.

Aprovado em: 29/11/18

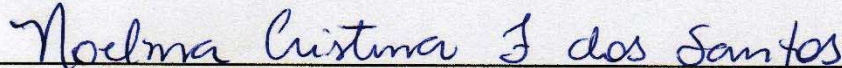
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (Orientador)



Prof. Me. Bruno Alves Pereira (Examinador I)



Prof.ª Dr.ª Noelma Cristina Ferreira dos Santos (Examinador II)

**MONTEIRO – PB
2018**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha fé, pois sem a permissão Dele nada disso seria possível. Em seguida, dedico-o a minha família: meu esposo Luciano e minha filha Débhora. Vocês são minha base. Obrigada a vocês por compreenderem meu silêncio e entenderem meu distanciamento em razão dos estudos. Dedico-o ainda ao meu estimado professor, orientador e amigo: Paulo Vinícius Ávila Nóbrega que tanto contribuiu com minha formação como pesquisadora e como profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata a Deus por me conceder a vida e as virtudes que me guiam. Por conceder-me forças para conseguir realizar meus objetivos.

Agradeço imensamente ao meu esposo pelo grande sacrifício feito para que eu pudesse investir nos meus sonhos, na minha carreira e atualização profissional. Ao abrir mão dos seus estudos e ir para longe a fim de trabalhar, para que eu pudesse me manter nos estudos da Pós. Você não se cansa de surpreender-me! Amo-te!

Agradeço a minha filha por ser uma luz divina em meu caminho. Em você, Débhora, eu encontrava forças para não desistir.

A toda minha família e amigos por compreenderem meu distanciamento e meu silêncio em razão dos estudos. Obrigada pela compreensão, amor e carinho.

Ao meu estimado professor Paulo Vinícius Ávila Nóbrega. Obrigada por me conceder a oportunidade de ingressar no mundo da pesquisa acadêmica. Pelos seus conselhos e orientações sempre pertinentes. Um professor que vou levar para o resto da vida. Você não me ensinou apenas o saber científico, mas sim o saber para a vida! Quem não te conhece, pode até pensar que é um professor carrasco e sem coração, que pouco se importa com seus alunos, porém, desconhecem o enorme coração que tens. Obrigada, professor e amigo!

Agradeço também à UEPB, em especial ao Campus VI, que fez parte de minha trajetória na Graduação e agora na Especialização. Externo meu agradecimento a todos os professores desta Pós que fizeram parte de mais esta jornada. *Agradeço, em especial, as minhas amigas desta Especialização.* Externo meu agradecimento também ao professor Marcelo Medeiros. Seus conselhos, “puxões de orelha” e suas “patadas amorosas pós-modernas”, foram essenciais para que eu não desistisse naquela quarta-feira, 07 de março de 2018. Naquele dia eu estava sem rumo, em um conflito entre ter que escolher trabalhar, para sustentar minha família, ou progredir nos estudos, investindo assim nos meus sonhos e aspirações. Você foi minha luz. Naquela tarde, por volta das 17h, senti que Deus te usou para me mandar aquele recado. Dado do “seu jeito”, é claro, porém, foram aquelas palavras que me sustentaram e continuam me incentivando até hoje.

Em suma, eu só tenho a agradecer a todos vocês que direta ou indiretamente fizeram parte de mais esta caminhada. Só Deus é quem pode recompensá-los. Grata!

*“Lendo a palavra do outro, posso descobrir
nela outras formas de pensar[...].”*
(GERALDI, 1997, 171).

RESUMO

No espaço escolar, ao observarmos as práticas de leitura para atender às novas demandas sociais de uso da linguagem, nas quais o aluno também está inserido, poderíamos nos perguntar qual é a imagem de leitor que a escola tem produzido? O maior desafio, enquanto professores da Educação Básica, é fazer com que as aulas que tenham o eixo da leitura como objeto de ensino ocorram de maneira significativa. Para refletir sobre a temática, este trabalho teve como objetivo geral investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas por esses docentes em sala de aula. A fim de atender ao objetivo traçado, foi desenvolvido o seguinte percurso metodológico: pesquisa exploratória, mas também qualitativa, conforme Xavier (2010). O percurso inicial consistiu em levantamento da literatura da área neste caso o ensino de Língua Portuguesa com foco na leitura. O lastro teórico sobre o qual se fundamentou a pesquisa incluiu: Schwarzbald (2011), Abreu (1999) e Geraldi (1997) os quais discorrem acerca das habilidades da prática leitora, história e leitura como atribuidora de sentidos, respectivamente. Trouxemos também a contribuição da teoria da Análise do Discurso (de linha francesa) para pensarmos o trabalho com o texto na sala de aula a partir de uma prática que elege a leitura como produtora de sentidos, promotora de reflexão e formação crítica. Definimos estas discussões a partir das contribuições de Orlandi (2007; 2008), Bakhtin (1997; 1999; 2003) e Pires; Tamanini-Adames (2010). Estes estudiosos nos ofereceram contribuições para entendermos que a linguagem é heterogênea, uma vez que o discurso é construído a partir do discurso do outro. O segundo momento constituiu o local da pesquisa. O campo escolhido fica situado numa cidade do Cariri paraibano e fora composto por duas escolas municipais e uma escola estadual. Os colaboradores incluem: 2 professores com formação em Pedagogia e 4 professores com formação em Letras/Português. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada. A análise dos dados revelou que infelizmente não há um trabalho contínuo de práticas de leitura desde as séries iniciais, embora os professores entrevistados tenham a ciência de que a linguagem não serve apenas como transmissão de informação, mas como mediadora e transformadora do homem sobre a realidade social. Outro ponto observado é que, apesar de obterem a competência leitora, os alunos têm chegado à fase final da Educação Básica sem o domínio das habilidades que a prática da leitura requer.

Palavras-chave: Ensino. Professor. Discurso. Prática de leitura.

RESUMEN

En el espacio escolar, en la medida que observamos las prácticas de lectura para satisfacer a las nuevas demandas sociales de uso del lenguaje, en las cuales el alumno también está inserto, podríamos preguntarnos ¿cuál es la imagen de lector que la escuela ha producido? El mayor desafío, como profesores de Educación Básica, es hacer que las clases que tengan por eje central la lectura como objeto de enseñanza ocurran de manera significativa. Para reflexionar sobre esta temática, este trabajo tuvo como objetivo general investigar la representación de la lectura, por los profesores, y su carácter social y discursivo por medio de las prácticas adoptadas por esos docentes en el aula. A fin de atender al objetivo propuesto, se desarrolló el siguiente recorrido metodológico: investigación exploratoria, pero también cualitativa, según Xavier (2010). La ruta inicial era estudiar la literatura de la zona, en este caso la enseñanza del idioma portugués con un enfoque en la lectura. El estudio teórico sobre el cual se basó la investigación incluía: Schwarzbald (2011), Abreu (1999) y Geraldi (1997) los cuales discuten acerca de las habilidades de la práctica lectora, historia y lectura como productoras de sentidos, respectivamente. También traemos la contribución de la teoría del Análisis del Discurso (de línea francesa) para pensar el trabajo con el texto en el aula a partir de una práctica que elige la lectura como productora de sentidos, promotora de reflexión y formación crítica del alumnado. Definimos estas discusiones a partir de las contribuciones de Orlandi (2007, 2008), Bakhtin (1997; 1999; 2003) y Pires; Tamanini-Adames (2010). Estos estudiosos nos ofrecieron contribuciones para entender que el lenguaje es heterogéneo, ya que el discurso se construye a partir del discurso del otro. El segundo momento constituyó el lugar de la investigación. El campo elegido está situado en una ciudad de la zona del *cariri paraibano*, en Brasil, y está compuesto por dos escuelas municipales y una escuela estatal. Como colaboradores están incluidos: dos profesores formados en pedagogía y 4 profesores licenciados en letras/portugués. El instrumento utilizado para la obtención de los datos fue la entrevista semiestructurada. El análisis de los datos reveló que desafortunadamente no hay un trabajo continuo de prácticas de lectura desde las series iniciales, aunque los profesores entrevistados tengan la ciencia de que el lenguaje no sólo sirve como transmisor de información, sino como mediadora y transformadora del hombre sobre la realidad social. Otro punto observado es que, a pesar de lograren la competencia lectora, los alumnos han llegado a la fase final de la Educación Básica sin el dominio de las habilidades que la práctica lectora requiere.

Palabras clave: Enseñanza. Profesor. Discurso. Práctica de lectura.

LISTA DE SIGLAS EM ORDEM ALFABÉTICA

- Análise do Discurso (AD)
- Educação Básica (EB)
- Ensino Fundamental I (EFI)
- Ensino Fundamental II (EFII)
- Ensino Médio (EM)
- Língua Portuguesa (LP)
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 2	18
2.1 Breve percurso histórico e social da leitura no ocidente: uma prática que não circunda apenas o ambiente escolar	18
2.2 Retratos da leitura no brasil	23
2.3 A leitura no espaço escolar – o trabalho com o texto e a formação de sujeitos leitores: um desafio para o professor	26
2.4 A contribuição da teoria da AD para o trabalho com o texto na sala de aula: a leitura que instiga e produz sentidos	32
CAPÍTULO 4 – OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS: O QUE OS ENUNCIADOS NOS REVELAM?	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES	64
APÊNDICE A – Guia da entrevista	65
APÊNDICE B – Termos de concessão	66
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	67
APÊNDICE D – Termo de autorização para gravação de voz	68
APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas realizadas	70

1 INTRODUÇÃO

“Está na leitura o alicerce para uma sociedade letrada”
(MANGUEL, 1997, p. 27)

Etimologicamente, a palavra “leitura” provém do latim *legere*. Primitivamente, tinha como significado: colher, escolher, recolher.¹ Neste sentido, referia-se às pessoas agricultoras que iam à plantação para realizar a tarefa de colher as melhores sementes, selecioná-las e estocá-las para plantações futuras.

Com o passar dos tempos, a palavra ganhou novas conotações. “Leitura” significou ainda na expressão latina: *legere oculis* – colher com os olhos². Mais tarde, o termo passa a ser empregado em diferentes situações, como por exemplo: significado de decodificação do signo; fonte de informação para a produção de conhecimento; atividade de deleite para aqueles que sabiam ler e apreciavam os textos literários ou a leitura poderia resultar numa simples atividade para evitar o ócio.

Se aplicássemos um estudo aprofundado sobre seu percurso social, veríamos que vários são os significados e as necessidades que historicamente poderíamos atribuir à leitura. No entanto, para este trabalho, o intento é nos determos a essa prática realizada em uma instituição específica: a escola.

Diante de tantas inovações tecnológicas e da rapidez com que as mudanças ocorrem, crianças, jovens e adultos são cada vez mais afetados por essas transformações. Nos diversos espaços sociais que ocupamos e estamos “conectados”, lemos de tudo um pouco. Neste atual contexto histórico, ler tornou-se uma atividade multifacetada e, para tanto, é preciso empenhar diferentes estratégias na leitura em função dos inúmeros textos a que somos expostos.

Não se lê um recado, um bilhete ou ainda uma mensagem eletrônica da mesma maneira que se lê um romance ou um texto científico. Haja vista que, para cada diferente tipo, o leitor precisará acionar mecanismos cognitivos distintos para chegar à compreensão e à interpretação textual. E caso queira ir mais além do texto escrito, o leitor poderá buscar os sentidos que emergem do enunciado materializado e transformado em discurso. Já que todo discurso para se constituir necessita de um enunciado e este, por sua vez, de um texto, conforme preconiza uma das teorias que iremos abordar mais adiante: a Análise do Discurso.

Para se chegar a esse nível de relacionamento com o texto são necessários um trabalho e uma prática de leitura bastante minuciosa, já que para desvendar os sentidos de um texto, não

¹ Para mais informações, cf: < <http://origemdapalavra.com.br/palavras/leitor/>> . Acesso em: 27/dez./2017.

² Idem.

é simplesmente decodificá-lo na íntegra, sem atentar para as ideias implícitas e os sentidos que dele decorrem. Nessa perspectiva, a leitura não é mera “colheita com os olhos”, mas é, sobretudo, fruto de condições históricas e ideológicas da qual participa quem escreve e, posteriormente, quem lê.

Conforme se observa em *Discurso e Leitura*, Orlandi (2008) discorre acerca das concepções de leitura, enfatizando que, a depender da maneira como é tomada, a leitura pode assumir três vertentes: linguística, pedagógica ou social.

Se adotada uma perspectiva linguística, e em um âmbito mais restrito de uso, essa pode ser tomada apenas como instrumento de captação de informação, reconhecimento das estruturas da língua ou do gênero textual. Ou seja, nessa vertente, emprega-se a leitura de conteúdo para atender a uma finalidade já-dada. A leitura adotada para fins pedagógicos é a praticada ainda por alguns professores na sala de aula. Tal atitude pode acabar resumindo-a a instrumento de reprodução do texto como um objeto fechado em si mesmo, uma prática bastante adotada nas séries iniciais que objetiva levar o aluno a conhecer as palavras e sílabas mais simples, diferenciando-as das mais complexas. Retira-se algumas palavras do texto lido, faz-se o uso do dicionário e as atividades resumem-se à aprendizagem da língua tendo o texto como suporte para essas estratégias pedagógicas de ensino.

Já do ponto de vista social, a leitura pode assumir um caráter mais dinâmico e atuar como um objeto simbólico, situado em um contexto histórico carregado de significado e polissemia. Nessa perspectiva, o texto lido é aberto a discussões e a leitura é produtora de sentidos. Desse modo, cabe à escola não distanciar uma dessas concepções das demais, trabalhando-as de formas isoladas, pois “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2008, p. 35).

Desse modo, observa-se que, com as crescentes mudanças que vêm ocorrendo socialmente, é premente que o professor esteja preparado para lidar com as diferentes possibilidades de leituras que seus alunos fazem fora do ambiente escolar. Sendo assim, não é significativo adotar somente uma dessas vertentes no ensino que tenha o eixo da leitura como objeto de estudo. Logo, se considerarmos que o docente trabalhe práticas de leitura para atender às novas exigências sociais, nas quais o aluno está inserido, poderíamos indagar que imagem de leitor a escola tem produzido, já que o desafio posto para o docente é fazer com que as aulas centradas em propostas de leituras ocorram de maneira significativa e gerem conhecimento para atender, não posteriormente a uma atividade de escrita avaliativa, mas sobretudo, ao uso das diversas formas de manifestação da linguagem.

Partindo dessas observações iniciais, este trabalho problematizou a partir dos seguintes questionamentos: Qual representatividade e significado tem a leitura para o professor da Educação Básica? Será que as práticas de leitura trabalhadas em sala de aula têm contribuído para a formação de um leitor crítico e conseqüentemente um sujeito autor do texto escrito? Que tipo de leitor a escola tem formado e que função e/ou propósito a leitura tem assumido nas aulas de Língua Portuguesa (ou LP) da Educação Básica?

Diante das problemáticas instauradas, sobreveio-nos como objetivo geral: investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas por esses docentes em sala de aula³.

Atrelados ao objetivo geral deste trabalho, outros específicos também se fizeram necessários para a realização e concretização de nossa investigação. Nesse intuito, também ansiamos:

- Analisar o perfil de leitor do professor da Educação Básica;
- Verificar que tipos de práticas e/ou estratégias os professores adotam em sala a fim de fomentar o hábito da prática da leitura em seus alunos;
- Conhecer as concepções que professores da Educação Básica têm acerca da leitura;
- Refletir, com base na Análise do Discurso (doravante AD), sobre as práticas de leitura adotadas pelos docentes, ressaltando se as mesmas apresentam uma perspectiva crítica e discursiva ou se são resumidas apenas a leituras conteudistas para fins avaliativos;

A pertinência desta investigação justificou-se porque discutiu um tema que buscou analisar como o professor enxerga a importância da leitura, tanto em âmbito pessoal quanto profissional e, a partir disso, buscou-se traçar seu perfil leitor e como isso se revela em sala por meio das estratégias que esse educador propõe para seus alunos. Outro ponto é que, neste trabalho, a prática da leitura foi discutida com base na AD em amplo sentido, sendo legitimada de modo socialmente significativo, emancipador e promotor de uma formação mais crítica dos sujeitos leitores. Para isso, destacou-se o papel fundamental do professor como agente mediador desse processo, a fim de que as aulas de leitura não sejam tomadas sem propósitos claros, trabalhadas para “cumprir” o horário da aula ou para estimular a compreensão e/ou interpretação dos textos que são trazidos pelo livro didático. Uma vez que, nesse sentido, os alunos só irão ler porque precisam saber como responder às questões que foram cobradas no material didático.

³ Urge esclarecer que, para esta pesquisa, foi trazido um grupo de professores e escolas de determinada região do Cariri Ocidental paraibano. Os dados não refletiram toda a situação do ensino na região. Serviram, portanto, apenas como instrumentos de análise específica de uma pequena área da mesma.

Assim, a leitura foi vista, em nossas discussões, a partir do aspecto discursivo, social e dialógico que se difere da concepção elitizada e legitimada socialmente. Desconsiderou-se as concepções que privilegiam somente a leitura de prestígio, de dominação e do falar bem conforme o modelo valorizado e cultuado. Com base em Geraldi (1997), rejeitou-se o paradigma de leitura eleito outrora pelos professores que escolhiam os alunos que mais se destacavam como leitores porque possuíam boa dicção e oratória.

A pesquisa ainda se mostrou relevante porque nos possibilitou qualificar, problematizar e refletir discursivamente em torno dessa e de outras questões que porventura tenham surgido com o decorrer da investigação. Mediante a coleta, análise e interpretação dos dados pesquisados, obtivemos subsídios não apenas para esta, mas também para futuras pesquisas, como por exemplo, investigar o reflexo da prática da leitura na produção de textos, pois conforme sabemos, não há como produzir textos mais complexos sem que antes haja um importante percurso de leitura (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015).

A pesquisa também atuou como objeto de reflexão para nós, enquanto professores, pois nos levou a problematizar como trabalhamos a prática da leitura, a fim de que não a submetamos a um reducionismo pedagógico. Mas, antes, que possamos desenvolver uma prática que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, não apenas para os textos lidos na escola, mas fora desta, a fim de que ele produza um conhecimento legítimo e autônomo.

Nesta introdução, ainda cumpre-nos apresentar alguns pontos que dizem respeito aos aspectos metodológicos e à natureza da pesquisa. Portanto, desse modo, este trabalho assumiu inicialmente um caráter de pesquisa exploratória com uma mensuração qualitativa. Conforme Xavier (2010, p.45), esse tipo de pesquisa “é aquela que se dedica ao estudo, análise e comparação entre teorias de uma ciência ou subárea dela”. O percurso inicial consistiu em levantamento da literatura da área, objeto de estudo, neste caso o ensino de LP com foco na leitura. Isto nos possibilitou a obtenção de conhecimentos a fim de traçarmos as discussões teóricas a respeito do tema.

A segunda fase da pesquisa constituiu o *locus* da pesquisa. Para tanto, o local escolhido fica situado numa cidade do estado da Paraíba, localizada na Região do Cariri. O campo foi composto por:

- Duas Escolas Municipais;

E:

- Uma Escola Estadual do Cariri Ocidental paraibano;

O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi uma entrevista semiestruturada⁴, que, conforme Marconi & Lakatos (1999, p. 94), consiste no “encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. A escolha por este tipo de entrevista justificou-se por oferecer vantagens como:

- Utilização com qualquer segmento social;
- Maior flexibilidade tanto do entrevistador quanto do entrevistado quanto às questões a serem respondidas, visto que a entrevista semiestruturada pode ser conduzida de forma mais aberta e flexível por ambos os integrantes do processo – entrevistador e entrevistado;
- Permissão de maior aprofundamento em algumas questões, conduzindo e reconduzindo, quando necessário, os diálogos com o entrevistado. De modo que se atendesse aos objetivos traçados;
- Possibilidade de estabelecer com os sujeitos da pesquisa uma escuta e uma interação maior.

O *corpus* de análise consistiu na reunião de todas as entrevistas gravadas através de um aplicativo de celular. Foi a partir das falas dos entrevistados que traçamos nossas análises. Ao transcrevermos, empregamos uma transcrição, a qual tentasse preservar todos os aspectos da fala, reproduzindo os dados com fidelidade, incluindo as peculiaridades como murmúrios e vícios de fala. O objetivo consistiu em apresentar um trabalho fidedigno, primando pela honestidade do material analisado do início ao fim da pesquisa. A transcrição das entrevistas foi realizada com o auxílio do programa *VoicemeeterSetup*⁵, que nos ofereceu subsídio tecnológico, otimizando nosso tempo.

Os colaboradores que participaram deste trabalho incluem: professores com formação em Pedagogia para o Nível Fundamental I e professores com formação específica em LP para o Nível do Ensino Fundamental II e para o Nível Médio.

Com foco especificamente nas aulas de LP, optamos por entrevistar 2 professores de cada etapa da Educação Básica a fim de conhecer como vêm sendo trabalhadas as práticas de leitura em cada fase no ensino, tanto a inicial quanto a fase final de cada nível. Com relação à população e à amostra, o universo da pesquisa foi constituído por 6 (seis) professores. A distribuição ocorreu da seguinte maneira:

⁴ O roteiro com as questões norteadoras da pesquisa encontra-se no Apêndice.

⁵Download e tutorial: Link 1 < <https://www.vb-audio.com/Voicemeeter/index.htm> >
Link 2 < <https://guiadamonografia.com.br/como-transcrever-entrevista> >

<p>2 professores da <i>Escola Municipal Machado de Assis</i>⁶. Sendo:</p> <p>1 professor do 1º ano;</p> <p>1 professor do 5º ano;</p>
<p>2 professores da <i>Escola Municipal Raquel de Queiroz</i>⁷. Sendo:</p> <p>1 professor do 6º ano;</p> <p>1 professor do 9º ano;</p>
<p>2 professores da <i>Escola Estadual Graciliano Ramos</i>⁸. Sendo:</p> <p>1 professor do 1º ano médio;</p> <p>1 professor do 3º ano médio;</p>

Fonte: próprio autor

Ainda justificamos esta escolha metodológica pelo seguinte fato: na rede municipal, campo onde foi realizada a pesquisa, a Secretaria de Educação conta com uma equipe pedagógica que realiza quinzenalmente planejamento com os professores da rede municipal, a fim de promover formação continuada e apoio didático-pedagógico. Os encontros ocorrem com todos os professores do município, porém, separados pela série/ano em que ministram. O objetivo, segundo a equipe pedagógica, é promover um trabalho sistemático e integrado. Isso permite, ao final de cada bimestre, a possibilidade de avaliação dos métodos de ensino e dos resultados alcançados por cada série/ano em particular em todas as escolas do município. Já com relação à escola do estado, não obtivemos esse dado acerca de como ocorrem os planejamentos.

A pesquisa nos ofertou, inclusive, a possibilidade de verificar se a proposta de um trabalho contínuo, integrado e sistemático, posto pela equipe pedagógica do município, se efetiva. Porém, vale ressaltar que esse não foi um dos nossos objetivos essenciais, isso serviu tão somente para condução das discussões e questionamentos levantados durante a entrevista⁹ e posterior análise dos dados. Haja vista que por meio deste trabalho conhecemos a maneira como os docentes de cada modalidade lidam com a importância de construir gradativamente o hábito da leitura, já que nem todo aluno tem o incentivo desse hábito no seio familiar e isso acaba incumbindo a escola realizar e consolidar essa prática.

⁶ Para preservação da identidade tanto do entrevistado quanto da instituição escolar, utilizou-se nomes fictícios.

⁷ Idem

⁸ Idem

⁹ A questão de número 8 da entrevista abordará sobre a importância de um trabalho contínuo desde as séries iniciais. * Ver apêndice A.

Colocamos dessa forma, porque temos ciência de que todo o trabalho que for executado nesse sentido repercute e reflete na maneira como os alunos lidam com a leitura a partir das concepções e práticas que desenvolveram durante as séries anteriores.

Através do posicionamento dos professores, pudemos observar prioritariamente essa questão no Ensino Médio. Pois, nessa fase do ensino, espera-se que o aluno já tenha consolidada a prática da leitura e saiba, como leitor, já se posicionar perante uma atividade da que exija diferentes habilidades leitoras.

Espera-se, inclusive, que, nessa última modalidade da Educação Básica, o aluno tenha adquirido durante todo o percurso escolar a autonomia como sujeito-leitor que consegue, a partir da leitura, se colocar no texto e se assumir criticamente.

Ainda, para fins de compreensão por parte de nossos leitores, apresentamos neste introito como esquematiza-se este trabalho:

Nesta introdução, trouxemos uma breve explanação da leitura em sua concepção etimológica. Em seguida, delimitamo-la à instância escolar, às formas como é tomada e quais os desafios que o professor da Educação Básica enfrenta para fomentar o hábito da leitura nos dias atuais. Também trouxemos os aspectos metodológicos que permearam toda a pesquisa no momento de sua realização.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico, o qual faz um breve percurso histórico e social da leitura e apresenta-a como uma prática que não está circunscrita apenas ao ambiente escolar. Nesse mesmo tópico, são trazidos os retratos da leitura no Brasil com pesquisas referentes ao desenvolvimento dessa prática em âmbito mundial, nacional e sua entrada como objeto de ensino na sala de aula. Discute-se ainda como a prática da leitura se perfaz no espaço escolar e como o trabalho com o texto lido contribui na perspectiva da AD com a formação de sujeitos leitores.

No capítulo 3, expomos o percurso metodológico que foi necessário à realização deste trabalho. Nele, incluem-se os procedimentos para aquisição do conhecimento temático; os sujeitos da pesquisa; campo de coleta dos dados; tipo de método para obtenção dos dados e forma de análise.

No capítulo 4, tratamos da análise dos dados que foram coletados a partir da entrevista como os professores da Educação Básica a respeito da temática levantada.

Na conclusão, por fim, expomos a síntese do percurso investigativo apresentado no atual trabalho. Retomamos alguns pontos da teoria estudada e dados da análise que contribuíram para o levantamento das nossas reflexões e considerações acerca que foi pesquisado.

CAPÍTULO 2

2.1 Breve percurso histórico e social da leitura no ocidente: uma prática que não circunda apenas o ambiente escolar

Historicamente, a capacidade da fala precedeu à capacidade do homem aprender a ler e escrever. Em tempos bem remotos, existiram comunidades ágrafas que não necessitavam usar, nem dominar as habilidades de leitura e escrita. Porém, em pleno século XXI, na sociedade predominantemente letrada, ler e escrever se tornaram habilidades indispensáveis à interação e a qualquer atividade socialmente humana (SCHWARZBOLD, 2011).

No início de sua prática, a leitura esteve diretamente ligada à escrita. Quando surgiu na Europa, o livro impresso com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg no século XVI, o material escrito tornou-se o principal instrumento de consumo para aqueles que detinham maior poder aquisitivo ou enquadravam-se no status dos “socialmente nobres ou letrados”. Desse modo, o acesso à leitura desde os títulos mais comuns até as grandes obras clássicas só era possível aos leitores que detivessem recursos ou pertencessem a famílias mais abastadas. Logo, “a habilidade da leitura não estava disponível para quem quisesse desenvolvê-la” (SCHWARZBOLD, 2011, p.11).

Esta afirmação posta pela autora reflete a condição em que se instaurou a prática da leitura no âmbito mundial, quando começou a ser mais praticada no pós-surgimento da imprensa. Porém, se hoje temos facilidade de acesso a qualquer livro e leitura, outrora essa realidade era quase que impossível, mesmo para as pessoas pertencentes às camadas sociais mais elevadas. Isso se dava porque havia alguns entraves sociais que dificultavam o acesso à leitura. Passemos agora a refletir sobre alguns desses entraves.

Em meados do século XVIII, a ideia que se tinha de leitura é que esta oferecia riscos à saúde física e mental. Tissot¹⁰ (1775, *apud* ABREU, 1999) coloca que a leitura de livros inúteis causaria a exaustão na visão e irritações estomacais e que se esforçar na elaboração de ideias e de meditações trariam não só esgotamento físico, mas, a longo prazo, consequências irreversíveis. Como observamos, a leitura não foi vista com bons olhos ao longo da história, diversos movimentos antagônicos à prática da leitura surgiram com o propósito de distanciar as pessoas da mesma.

¹⁰ Simon-Andre Tissot foi um médico suíço que escreveu em 1775 uma obra falando acerca d'**A saúde dos homens de Letras** e daqueles que se debruçavam copiosamente na prática da leitura. Cf.: **Cultura letrada: Literatura e Leitura** (ABREU, 2006).

Se o hábito da leitura trazia consequências para saúde física, livros que requeressem maior reflexão, por apresentarem temas de cunho ideológico e filosóficos, eram considerados os mais danosos. Segundo os censuradores, eles atestavam contra a saúde psíquica e iam de encontro à moral e à preservação dos bons costumes. Esses tipos de leitura eram as causadoras dos maiores danos na sociedade (TISSOT, 1775 *apud* ABREU, 1999). Textos da literatura e sobretudo os romances eram os mais danosos, pois tratavam de temas socialmente reprováveis e poderiam colocar seus leitores, principalmente as mulheres, em situações de subversão aos valores vigentes (ABREU, 1999).

Uma confirmação dessa alegação pode ser encontrada no segundo prefácio de uma grande obra do filósofo suíço Rousseau “*Julia ou A Nova Heloísa*” (1994). No prefácio, ocorre um diálogo entre o filósofo e seu confidente, que discutem sobre o hábito da leitura e sobre a repercussão da obra (ROUSSEAU, 1994) na sociedade francesa do século XVIII, época no Antigo Regime (SOARES, 2014).

Nessa época, predominava socialmente a divisão da sociedade em classes de acordo com sua posição social ou linhagem. Na discussão entre os dois homens letrados, percebe-se na fala do confidente do filósofo um discurso notadamente patriarcal. Um discurso que rechaçava a participação da figura feminina em qualquer instância social, inclusive até no próprio hábito de ler certas obras consideradas inadequadas, tanto a sua condição como mulher, quanto a sua ordem social:

Uma moça honesta não lê livros de amor. Que aquela que ler este, apesar de seu título [*Julia ou A nova Heloísa*], não se queixe do mal que ele [o livro] já tiver feito. Nunca uma moça casta leu um romance, [...]. Aquela que, [...] ousar ler uma única página, é uma moça perdida [...]. E caso tenha iniciado, que acabe de ler: não tem mais nada a pôr em risco (ROUSSEAU, 1994, p. 24).

Diante do exposto, observamos como a leitura de alguns textos no século XVIII era percebida por alguns estudiosos e críticos. Além da leitura ser restrita às camadas sociais menos favorecidas, as camadas elitizadas que tinham acesso aos livros e sabiam ler, eram criticadas caso lessem textos considerados impróprios à sua época, à sua classe social e ainda mais ao gênero, particularmente ao feminino.

Para alguns críticos e censuradores, a leitura tinha um poder tão incisivo que poderia transformar comportamentos caso o leitor tivesse acesso a textos que ensejassem atitudes reprovadas socialmente. Esses homens atestavam que o leitor poderia transpor para a vida real o que leu nos livros prejudicando assim a ordem social. O perigo de ler algumas obras era tão

ameaçador que, na França, chegaram a existir leis criadas com o intuito de coibir certas práticas de leituras, especialmente, leituras de romances (ABREU, 1999).

Conforme se observa, o acesso à leitura nem sempre ocorreu de forma receptiva. A história nos deixa cientes de que existiam regras sociais, criadas especialmente pela religião e pelo poder político, para afastar os homens da leitura. Isso porque, conforme abrimos a introdução deste trabalho com uma citação de Manguel (1997)¹¹, a leitura é a base para uma sociedade mais humana, mais justa, mais democrática e letrada em todos os aspectos. E isto preocupava quem estava no alto do poder econômico, social, político ou religioso.

Após esse breve percurso sobre a prática da leitura em âmbito geral, e para além do Brasil, passemos agora a refletir como a leitura se instaura no âmbito nacional.

Com relação à conjuntura de eventos da leitura no Brasil, Silva (2008) apresenta um breve percurso histórico a respeito do assunto. Para este trabalho, julgamos interessante apresentar o contexto de surgimento da leitura na época do Brasil Colônia. O intuito é entendermos como essa prática foi, posteriormente, instaurada na escola e com qual(is) propósito(s).

Segundo a autora, apesar do país ter mais de 500 anos de descobrimento, a imprensa, o livro e, principalmente, a leitura só ganharam espaço, ainda que tardiamente, nos últimos 200 anos. E este fato só ocorreu porque, com a invasão do exército napoleônico a Portugal em 1807, a Família Real teve que se abrigar na colônia. Diante disso, surge então a necessidade de criar melhorias no país para que este pudesse oferecer condições de estadia que se mostrassem favoráveis à permanência da Corte Portuguesa no Brasil. Assim, entre as inúmeras melhorias, está a criação de escolas para que fosse ofertado o ensino voltado às necessidades imediatas da Corte Portuguesa no Brasil. Não é que já não existissem escolas, a exemplos das implantadas pelos jesuítas, porém, é a partir de 1807 que a instituição ganha maior impulso. Nesse intiroito, são montadas escolas de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, as mesmas também têm fins para ministração de ensinoss técnicos em diversos setores os quais tiveram como objetivo preencher as demandas através da formação profissional. Assim, a política educacional de D. João VI, na medida em que procurava se concentrar nas demandas da Corte, dava continuidade à marginalização do ensino primário.

Um ano depois, surge a necessidade de transferir a Corte Real de Salvador para o Rio de Janeiro. Logo, os livros e as leituras, aos quais somente parte da população e prioritariamente a Família Real tinham acesso, passam a ser adquiridos por mais pessoas de todas as classes

¹¹ “Está na leitura o alicerce para uma sociedade letrada” (MANGUEL, 1997, p. 27).

sociais. Isso se deu por intermédio da implantação da Imprensa Régia – filial da imprensa de Lisboa aqui no país. No entanto, todo o material impresso passava, obrigatoriamente, pelo crivo dos órgãos responsáveis pela censura.

Inicialmente, só circulavam textos escritos ligados à Legislação e às questões diplomáticas, porém, mais tarde, a arte cultural e as manifestações orais obrigaram a Imprensa Régia a imprimir também seus materiais. Desse modo, os livros e outros títulos passaram então a circular mais amplamente no país. Com isso, camadas sociais menos favorecidas começaram também a desenvolver práticas de leituras de várias tipologias (SILVA, 2008).

Com mais de um século, após o projeto educacional de D. João VI e a crescente necessidade de expansão e democratização do ensino, por volta de 1970, a realidade da prática da leitura no Brasil começa a sofrer mudanças diante do processo de alfabetização. Este processo passa a estabelecer relação estrita com a leitura, no entanto, somente com a leitura historicamente legitimada como consta:

Com a expansão da escolarização [...], a alfabetização passou a ser vista como sinônimo de leitura, dando prestígio àqueles que dominavam o código escrito e marginalizando os que a ele não tinham acesso. Passou-se o tempo, e a leitura continua sendo um elemento determinante na sociedade atual, para promover ou não alguém. Aqueles que sabem ler, que compreendem e interpretam o que leem, acabam adquirindo prestígio, ocupando espaços privilegiados em nossa sociedade, utilizando a leitura para atingir seus propósitos: melhores postos de trabalho e melhor formação acadêmica, por exemplo. Em síntese, conquistam os melhores empregos e acabam usufruindo de melhor qualidade de vida. Nessas condições, podemos dizer que em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à cultura é, ao mesmo tempo tão valorizado e tão restrito à pequena parte da população. A disseminação da prática da leitura na escola torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania e a conquista de uma realidade menos desigual, portanto, mais justa. *Grosso modo*, a capacidade de ler torna-se um importante instrumento de poder, pois cria espaço para que o cidadão tenha vez e voz: seja um sujeito que interaja na realidade em que vive (SCHWARZBOLD, 2011, p. 11-12, **grifo do autor**).

Como se observa, a prática da leitura, se tomada numa dimensão ampla, oferece um leque de oportunidades para os indivíduos que a desenvolvem. No entanto, não estar inserido nesse processo é incorrer no risco de ficar à margem da sociedade que impõe cada vez mais o domínio da competência leitora.

Até agora, apontamos apenas alguns dos vários caminhos trilhados pela leitura para que ela viesse se consolidar como uma prática que deve ser cultivada livre de qualquer censura. No entanto, atualmente estamos diante de um momento histórico que requer uma sociedade cada vez mais letrada. Saber ler, e não somente decodificar o código escrito, é ter a capacidade de atribuir significado ao texto lido. É interagir, compreender e interpretar. O

leitor que não exercer esses e outros domínios na prática da leitura, incorre no risco de tornar-se vítima de exclusão social caso não pertença a esse universo da cultura letrada. E pertencer à cultura letrada significa um letramento entendido não apenas como simples ato de codificação e decodificação dos signos linguísticos, mas sim, letramento pensado como:

Um lugar, uma prática sociocultural, ou seja, como uma episteme que passa a considerar os letramentos como espaços de construção da vida social ou como constituídos por eventos nos quais as pessoas estão agindo no mundo social umas com as outras na construção de significados. Tal inflexão, afasta os estudos da escrita e da leitura de uma visão que só focaliza leitor/escritor isolado, envolvido na decodificação dos textos e nos aspectos cognitivos da leitura [...] (MOITA LOPES, 2013, p. 235-236).

No âmbito escolar, quando o professor adota uma prática de leitura que visa o letramento, nessa perspectiva, a escola permite ao aluno o acesso a mais que a instrução escolar, ela propicia aos sujeitos a capacidade e a reflexão crítica por meio da leitura. A prática da leitura tomada por esse viés oportuniza ao aluno a formação crítica, a fim de que ele possa discernir as conjunturas ideológicas que imperam no seio da sociedade.

Nesse sentido, a adoção de uma prática respaldada nesses ideais faz com que o trabalho com a leitura em sala e o acesso ao conhecimento se dê de maneira autônoma e não fragmentada. Pois a leitura passa a atuar como uma produtora de sentidos. O aluno-leitor passa a perceber as desigualdades sociais e isso lhe gera um descontentamento e uma insubordinação diante dessas desigualdades. Ele passa a reagir ao sistema opressor, não aceitando as condições que esse lhe impõe. Mas antes, intervém nessa realidade a fim de mudá-la.

Abreu (1999, p. 15) sintetiza essa tomada de atitude por parte do leitor em um enunciado complementador: “a leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder”. Logo, a leitura

é fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero, [...] imagine-se que a leitura, revestida de uma áurea positiva, é capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros (ABREU, 1999, p.10).

Atualmente, apesar de haver várias instâncias sociais¹² que fomentam a prática da leitura objetivando aproximar os livros dos cidadãos, ainda há a impressão, pelo menos

¹² Petit (2009) vai denominar essas instâncias de “mediadores sociais institucionais”. Estes atuam como os primeiros incentivadores à prática da leitura: família, bibliotecas, livrarias, igrejas, escola, ONG’s, entre outros.

pesquisas apontam¹³ nesse sentido, de que “se lê menos do que seria de se esperar, de que os meios de comunicação de massa roubam espaço ao contato com o escrito” (ABREU,1999, p.10). Carr (2010, *apud* BOHN, 2013, p. 94) também coaduna com a alegação, quando diz que “os livros tornaram-se supérfluos”. Indubitavelmente, hoje, temos mais acesso à leitura, contudo, ao olharmos o histórico dela por parte alunos e de boa parte da população, parece que o hábito de ler vem sendo suplantado diante das novas tecnologias digitais. Não estamos tentando diminuir a importância desses recursos e todo o avanço que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) proporcionaram. ROJO (2012)¹⁴ já assinala a importância das TIC’s no contexto atual de ensino. O que arguimos é que, na condição de professores, incentivar o hábito da ler, não apenas como processo de decodificação, mas como um processo de produção de sentidos, é cada vez mais desafiador diante de tantas outras alternativas e atividades que os alunos podem ter e que não necessariamente incluem nestas o hábito de ler.

Quanto a isso Moita Lopes (2013, p.18) nos traz uma importante ressalva: “na modernidade recente, a linguagem, os textos, as pessoas [...] movem-se cada vez mais em sociedades hipersemiotizadas”¹⁵. Diante desse atual contexto, é preciso pensar o ensino e o eixo que trabalhe a leitura em outras bases, já que a conjuntura histórica e social que regiam nossas práticas escolares estão sendo constantemente alteradas diante do fenômeno da Era Digital.

2.2 Retratos da Leitura no Brasil¹⁶

No tópico anterior, trouxemos um sucinto apanhado histórico da leitura. Apontamos pesquisas referentes desde o desenvolvimento dessa prática em âmbito mundial quanto nacional, até sua entrada como objeto de ensino na sala de aula. Trouxemos também algumas considerações sobre a importância do professor trabalhar esse eixo na sua prática em sala de aula. Falamos das exigências sociais que “forçam” o desenvolvimento de uma prática de leitura mais significativa que possibilite ao aluno se inserir dentro de uma cultura letrada hipersemiotizada. Neste tópico, queremos trazer um breve panorama de como vem se desenhando o perfil do leitor nacional.

¹³ Apesar da taxa de analfabetismo ter caído nos últimos anos, o Brasil ainda é formado por 44% de não leitores segundo dados da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**. Cf. referências (FAILLA, 2016).

¹⁴ Cf. **Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola** (ROJO, 2012).

¹⁵ Cf. Coracini < <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/index.html> > ; Rojo(2012).

¹⁶ Este título pertence originalmente a uma obra de pesquisa, que já está em sua 4ª edição, organizada por Failla (2016). O livro traz várias discussões com base em levantamento de dados, os quais abordam o atual quadro do perfil leitor no país.

Retratos da Leitura no Brasil, além do título do evento, é também o título de uma pesquisa que já está em sua 4ª edição fomentada pelo Instituto Pró-Livro¹⁷. O evento gerado pela pesquisa tem como principal objetivo fomentar a prática da leitura. O órgão e os parceiros envolvidos traçam estratégias e projetos que visam à promoção da competência leitora e seu hábito, bem como facilitam o acesso a diversos livros.

Quando foi criado em 2006, o Instituto buscou inserir na cultura letrada aquela parcela da população brasileira, cerca de 70%, que ainda não tinham acesso ao livro e aos bens culturais. Dentre os objetivos do Instituto, estão: a promoção e o incentivo na busca de maneiras para a consolidação do hábito da leitura pelos brasileiros; e a promoção de bases de apoio para instituições a fim de que o livro e a leitura tornem-se produtos de consumo cultural e histórico entre mais pessoas no país.

Em 2016, o Instituto apresentou seu Seminário e lançou a 4ª edição da pesquisa “*Retratos da Leitura no Brasil*”. A obra traz um panorama através de dados estatísticos, estudos e pesquisas do perfil leitor do Brasil. Reflete sobre os avanços que tivemos e os desafios que ainda precisamos vencer para tornar nossa sociedade, efetivamente, letrada. Segundo Failla (2016), a leitura precisa ser valorizada como instrumento e fonte de crescimento pessoal e de entrelaçamento social. A coordenadora da pesquisa salienta que somente um incentivo a essa prática fomentada pelo tripé família, Estado e educação de qualidade é que teremos disposições favoráveis para uma formação humana e crítica de uma sociedade mais próspera.

Apesar da investigação apontar um percentual de 56% da população leitora no Brasil, esta ainda assinala que precisamos melhorar muito nesse sentido. A pesquisa mostra que 44% dos pesquisados não leem e que 30% nunca comprou um livro. Através dos dados levantados a pesquisa mostra que, no âmbito nacional, apenas 19% leem para buscar e atualizar seus conhecimentos culturais. Outros 11% buscam na leitura o crescimento pessoal. E outros 7% só leem, porque precisam “cumprir” com as tarefas escolares, ou seja, leem por obrigatoriedade.

Quando os pesquisados foram indagados sobre o que mais gostavam de fazer no tempo livre, a prática da leitura ocupou o 10º lugar. Esta perdeu lugar para outras atividades como: usar as redes sociais; assistir a programas de TV e ouvir músicas. Quanto ao dado mostrado, o aumento de 50% para 56% da população leitora, Failla (2016) diz que esse aumento se deve

¹⁷ Órgão, sem fins lucrativos, criado em junho de 2006 com outros parceiros Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABrelivros); Câmara Brasileira do Livro (CBL); Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

às facilidades de acesso aos instrumentos de leitura: maior acessibilidade ao uso do computador, da internet, das bibliotecas com acervos físicos ou digitais, e deve-se, sobretudo, à Educação. A pesquisadora destaca que apesar dos recorrentes problemas na qualidade de ensino, a “inclusão de crianças e jovens na escola, a ampliação dos anos de escolaridade da população e a redução na taxa de analfabetismo têm forte correlação com a ampliação do universo de leitores no país” (FAILLA, 2016, p.6).

Entretanto, a autora destaca que essas melhorias nos indicadores nacionais não são ainda suficientes para a formação da prática leitora no Brasil. É preciso melhorar ainda mais. Precisamos criar políticas públicas que atuem verdadeiramente no incentivo à prática da leitura de maneira incisiva não apenas no ambiente escolar, mas sim, na tríade Sociedade – Família – Educação. Este é um dos caminhos para tornar a população mais crítica e ciente de seu papel como cidadãos cumpridores de seus deveres e requerentes de seus direitos. E isso não se cultiva apenas na escola, dentro da sala de aula (FAILLA, 2016).

A leitura transcende os muros escolares, ela “é o mais importante instrumento de liberdade. Um preso com acesso a livros pode ser menos preso do que um homem livre sem acesso à leitura”. “Somos o que lemos” já dizia Buarque (2016, p.43). Portanto, a leitura é uma prática social que favorece o desenvolvimento do indivíduo em suas dimensões cognitiva, afetiva, política, social e cultural.

Um dos passos na criação de uma Política Pública de incentivo ao uso do livro e à prática da leitura é o PNLL¹⁸. O Plano estabelece um pacto social que objetiva intervir integralmente em estados e municípios com a implementação de Clubes do Livro e da Leitura e instalação de bibliotecas nos entes estaduais e municipais da Federação. Embora os objetivos e as metas do Plano fossem bastante nobres, o documento foi margeado pelo Governo Federal em meados de 2013. Desde então, pouco se tem avançado para que as metas se cumpram efetivando-se na prática. O PNLL defende a ideia de uma formação plena da capacidade leitora no país desde a renovação da Cultura e da Educação, surgida nos movimentos iniciados em 1930 (MARQUES NETO, 2016). No Artigo 35 do Plano, está expressa a seguinte declaração:

Convencidos do valor da cultura na busca pela equidade social, proclamamos o ano de 2005 como o Ano Ibero-americano da Leitura e propomos juntar esforços do setor público e do privado para levar a bom termo o Plano Ibero-americano de Leitura, aprovado na VII conferência Ibero-americana de Cultura (PNLL, 2006-2010, p.73 e 82).

¹⁸ Plano Nacional do Livro e Leitura – criado em 2006 pela Portaria Interministerial n° 1.442 pelos Ministérios da Cultura e da Educação. Cf. < <http://www.cultura.gov.br/pnll>> .

Marques Neto (2016) pontua que o incentivo à prática da leitura tem se transformado numa mobilização de Política Pública que transcende os limites do território brasileiro. O projeto que ainda está em tramitação no Congresso Nacional pelo movimento social e cultural de fomento à leitura tem adquirido um valor simbólico para incentivar o cultivo à atividade. Ele destaca que esse é um passo importante para a sociedade brasileira, porque incube não apenas a escola o papel de agência de fomento ao exercício do hábito da leitura, mas todos os segmentos sociais.

A partir dessa síntese, podemos refletir sobre a importância de desenvolver uma prática de leitura que responsabiliza não apenas a escola ou mais restritivamente o professor de LP. Não é tarefa somente desses o desenvolvimento de práticas que incentivem seus alunos a ler, a adquirir conhecimento e a se tornarem cidadãos mais ativos e participativos e, desse modo, aprenderem a se colocar na sociedade. Mas, é tarefa da família e mais ainda do Estado criar mecanismos e Políticas Públicas que invistam mais em projetos de incentivo a essas atividades. É tarefa do Governo investir mais na Educação para que o professor que está lá na escola da periferia disponha das mesmas condições para desenvolver um trabalho considerável, que o professor das escolas localizadas nos grandes centros urbanos dispõe.

Conforme observamos, a prática da leitura trilhou caminhos árduos desde séculos passados até os dias de hoje para se consolidar. Para transformar-se numa atividade que deve ser cultivada e praticada em qualquer instância e por qualquer sujeito. E isso, independente de gênero, raça ou condição social. Vimos que ela abre caminhos para uma sociedade mais equilibrada e democrática, conhecedora de sua realidade e reacionária na busca por mudanças.

2.3 A leitura no espaço escolar – o trabalho com o texto e a formação de sujeitos leitores: um desafio para o professor

A área da Educação vem sendo influenciada por inúmeras transformações, sejam elas no próprio âmbito do sistema educacional, a exemplos da criação de leis específicas e normatizadoras de projetos políticos e pedagógicos, ou sejam as ocorridas pela própria transformação do percurso histórico, social e cultural que naturalmente a sociedade sofre. Desse modo, pelo fato da Educação ser uma instância situada nesse contexto será conseqüentemente afetada por aquelas. Entre as transformações ocorridas no sistema educacional, podemos citar pelo menos uma: a que advém da criação de programas e projetos

de aperfeiçoamento e capacitação do professor¹⁹. Esses programas visam melhorar a qualidade do ensino por meio do aperfeiçoamento das práticas docentes. Tais projetos visam qualificar o ensino que está sendo transmitido, tornando-o, podemos assim dizer, mais “atrativo” ou eficaz.

O intuito é evitar que as constantes mudanças, principalmente as promovidas através das inovações tecnológicas do mundo globalizado, não provoquem mais evasão e até um possível fracasso da instituição que atua como principal agência de letramento. No que se refere a essas melhorias, no ensino de LP não poderia deixar de ser diferente. Afinal, o ensino de língua vai muito além do que apenas transmitir conteúdo e conceitos inerentes ao saber sobre a língua (GERALDI, 1997).

Se for tomada a concepção tradicional de língua pautada nas normas do gramaticalmente correto é possível observar que antigamente a mesma era vista como objeto de poder, inacessível às camadas sociais mais baixas. Era utilizada apenas pelos conhecedores de suas normas ou pelos grandes escritores da literatura. Estes detinham o poder da leitura e da escrita para fins estéticos e literários. A igreja foi outra instância social que monopolizava tanto o poder da leitura que somente tinha acesso aos manuscritos sagrados aquele que, além de ser consagrado ao sacerdócio, pudesse ler e escrever. O que dizer das cerimônias nas quais os fiéis participavam apenas como devotos ouvintes das longas leituras dos textos bíblicos lidos na conhecida língua morta latina?

Outrora, a concepção de língua escrita ou falada era restrita para atender aos anseios de pequena parte elitizada da sociedade – o clero e a burguesia. Servia também para atender aos anseios da classe da Família Real. Já expusemos isso quando mencionamos o uso da leitura para fins da prática do ensino, voltado à educação da Corte Real que se instalou no Brasil no início do século XIX. Nessa visão ultrapassada, somente o conhecedor do cânone gramatical poderia usá-lo para se comunicar de maneira “eficaz”. Era adotado, nessa perspectiva, o uso

¹⁹ São exemplos de alguns programas de capacitação e formação docente: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO, entre outros. Para saber mais, consulte o site: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> . Em fevereiro de 2018, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) prometeu investir mais de 1 bilhão em cursos de formação e capacitação docente. Os incentivos seriam para ampliação de programa de formação já existentes como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Residência Pedagógica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mais informações podem ser obtidas no site: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/60861-mec-vai-investir-r-1-bilhao-em-programas-de-formacao-de-professores-com-190-mil-vagas>>

do tradicional e gramaticalmente correto. Margeavam-se àqueles que desconheciam o saber a respeito de suas normas e conceitos de uso no texto, principalmente, escrito. Todavia, com as mudanças históricas que ocorrem na sociedade consequentemente a língua não poderá se manter neutra e imune às mesmas. E isso vai refletir, obviamente, no modo como ocorre o ensino da língua na sala de aula atual. E é a partir da observância a essas mudanças que a Educação e a instituição escolar se veem na obrigação de traçar e desenvolver projetos e parâmetros os quais contemplem, através do ensino e do professor, essa nova concepção de uso da língua, cujo ensino não margeie, mas insira todos os sujeitos que participam do processo de aprendizagem dessa. Uma das medidas apresentadas foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de LP (PCN). Estes direcionam e parametrizam como deve ser o ensino ideal(izado) da língua e quais competências deve desenvolver nos educandos. O documento sinaliza que:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo dessa discussão [...] centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar (BRASIL, 1998, p. 17).

Ainda que os documentos oficiais preconizem a urgência de mudança na qualidade do ensino e insistam na modificação também de algumas práticas pedagógicas consolidadas, infelizmente, sabe-se que há educadores que insistem no ensino da língua resumindo-o a métodos tradicionalistas, que têm se mostrado incapazes de produzir no aluno o conhecimento crítico, reflexivo e discursivo de uso da língua. Incapazes de promover, no educando, práticas de usos significativos da linguagem, que atuem como instrumentos de superação dos discursos ou domínios ideológicos das classes dominantes. Ou seja, que permitam o aluno conhecer a função social da língua e não o uso desta. Porque somente o uso da linguagem de maneira consciente e não alienada oferece por meio do ensino a possibilidade de construção da realidade social da qual ele faz parte.

Na obra *Portos de Passagem*, Geraldi (1997) inicia sua reflexão a partir da questão da democratização do ensino nos anos 70 e de como foi necessária a sua efetivação para que fosse estendida a todas as camadas populacionais. Ao consolidar-se, a democratização trouxe à escola uma diversidade social de alunos. Logo, com o aumento da clientela surge então a necessidade de formar mais profissionais e de maneira rápida.

Assim, surgem cursos de formação docente sem muitos embasamentos teóricos e isso acaba refletindo na maneira como o ensino é repassado. Para suprir o despreparo do professor lhe é entregue o livro didático. Este funciona como norte a fim de direcionar tudo o que

precisa ser passivamente recebido pelos alunos. Tem-se então a automatização do ensino e do processo de aprendizagem do mesmo. Conforme o autor, por muito tempo, há a crença de que esse processo de ensino se mostra eficaz porque enfatiza a definição, o privilégio da metalinguagem. Enquanto que a reflexão e a multiplicidade da língua, na condição de discurso, são margeadas.

Sob essa concepção, o professor acredita que ensinar a usar a língua é só ensinar as regras gramaticais ainda influenciadas pela visão estruturalista, que repele a funcionalidade que o próprio sistema desenvolve enquanto está sendo posto em uso, em articulação. Resume-se então o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno apenas no saber a respeito da língua e não no uso desta. Com isso, o aluno se adequa ao molde de um ensino da língua que privilegia a abstração, a repetição e a cópia. Isso descontextualiza o uso da linguagem em situações reais das quais o aluno participa.

Geraldi (1997), ao esboçar essas e outras reflexões, propõe alternativas que visam inverter essa flecha do ensino, tornando-o mais significativo. Ele traz proposituras que partem do texto como objeto de estudo, seja para o desenvolvimento de sua produção ou seja até mesmo para o trabalho com a análise linguística. Porém, como nosso foco são as atividades que objetivam a prática leitora, iremos nos deter a elas.

No que concerne ao procedimento de leitura, o qual o professor deve adotar em sala de aula, o autor defende uma leitura de produção de sentidos e não apenas de reconhecimento destes. Para ele, o trabalho que vise desenvolver a prática leitora precisa ocorrer em dois sentidos: de um lado, ele se debruça sobre ‘o que tem a dizer’ e de outro incide sobre ‘as estratégias do dizer’ (GERALDI, 1997, p.166).

Kuenzer (2002, p.101) também compactua da mesma ideia exposta por Geraldi (1997) quando diz que:

Ler significa, em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção.

Nesse sentido, quando o professor adota esses critérios, a prática da leitura vai sendo tecida e produzida como fios que vão se tecendo com outros fios de outras instâncias e isso gera no leitor atitudes mais produtivas. No entanto, é preciso cautela. O professor precisa ter claro os objetivos de sua proposta, para que, ao inserir o texto na sala de aula, não o tome como objeto da leitura que é legitimada socialmente, a qual desconstitui os sujeitos e o processo de interlocução entre eles (GERALDI, 1997).

Será que de algum modo não já vimos ou até reproduzimos práticas de leitura as quais consistem em eleger um ou outro aluno que detém melhor poder de oratória para ler o texto levado para a sala de aula? Ou ainda após a leitura, o professor pede que os alunos realizem a conhecida “compreensão e/ou interpretação textual”? Muitas das vezes esses métodos consistem tão somente em fazer com que os alunos respondam a questões previamente levantadas ou pelo professor ou pelo próprio estudo do texto. Nesse momento, os alunos precisam responder, copiosamente, ao que foi pedido como atividade exploratória da leitura. E convenhamos que, muitas vezes, tais atividades exploram tão somente a superfície do texto lido.

Quando se é adotada uma prática assim, o estímulo que o aluno recebe com esse tipo de aprendizagem de formação leitora é o de perguntas e respostas. Igualmente o método behaviorista ou do associacionismo da Psicologia²⁰. Trazendo esse método de aprendizagem para a concepção de leitura, Silva (1999, p. 13) postula que a prática da leitura se concentra, sobretudo, em:

Ler para dar respostas a sinais gráficos [...]. Despreza-se aqui quaisquer possibilidades de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos, mesmo porque uma resposta protocolar, firmada pelo professor, é privilegiada no intuito de permitir correção e controle.

Assim como Silva (1999), Geraldi (1997) também salienta que agir desse modo diante de uma proposta de aula de leitura é reduzi-la à tarefa de decodificação e, posteriormente, à execução das atividades escolares com fins avaliativos. E isso acaba gerando aulas infrutíferas, pois o texto deveria ser eleito como instrumento de produção de sentidos e de formação de leitores críticos.

Isso ocorre porque a leitura foi vista e tomada apenas como recurso de memorização e reprodução. A prática que deveria ser tomada no sentido amplo, resume-se em interpretar o texto para responder questões pontuadas, previamente, pelo docente. Desse modo, “para haver uma interpretação produtiva do que se lê, é necessário conseguir compreender e dominar o uso adequado de diversos aspectos linguísticos, e também extralinguísticos, presentes na estrutura e nos sentidos do texto” (SCHWARZBOLD, 2011, p. 17).

Ainda conforme Schwarzbold (2011), a fim de que a prática da leitura se instaure como atribuidora de sentidos, é preciso que algumas condições se efetivem. Para tanto, é preciso que o docente tenha ciência de que:

²⁰ Teoria conhecida como Behaviorista, proposta por Skinner, que consiste no método estímulo-resposta. Nesse método o professor estimula por meio da leitura os alunos a darem as respostas desejadas. Acreditam que na sala de aula a repetição mecânica deve ser incentivada, pois esta leva à memorização e, conseqüentemente, ao aprendizado.

Ler consiste em usar estratégias: cada tipo de leitura exige, por parte do leitor, uma prática diferente;
 Ler depende mais de informações não-visuais do que visuais: a memória do leitor comanda sua leitura;
 O conhecimento prévio está organizado em esquemas: esses possibilitam que o cérebro organize as experiências vividas e as acione sempre que necessário;
 Ler é prever: a leitura só é possível porque o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar a trajetória da leitura;
 Ler é conhecer as convenções da escrita: o leitor precisa conhecer e dominar as convenções da escrita (símbolos, códigos, sistemas, relações) para compreender de maneira eficiente o texto lido. (LEFFA, 1999, *apud* SCHWARZBOLD, 2011, p. 17)

Nessa mesma esteira teórica, de formação leitora como atribuidora de sentidos e significado social, Geraldi (1997) também aponta alguns procedimentos indispensáveis a sua execução. Ele faz alusão a algumas atitudes de leitura que o professor precisa formar no aluno para que este, ao ler qualquer texto dentro ou fora do ambiente escolar, possa de maneira autônoma efetivar sua prática leitora:

- O aluno na condição de leitor pode ir ao texto em busca de respostas às questões que levantar ou simplesmente a fim de escutá-lo, e ao ouvi-lo, o leitor pode confrontar a suas palavras com as do autor produzindo a partir de então sentidos;
- Pode também recorrer ao texto e utilizá-lo como pretexto, como fonte de busca e produção de outras obras;
- Ou, finalmente, pode ir ao texto sem a pretensão de usá-lo, sem questionamentos prévios;

Como se observa, os tipos de relação do texto com o leitor não se esgotam ou se resumem nesses que foram apontados. Geraldi (1997) apenas nos apresenta alternativas de inserção do texto no processo de ensino e aprendizagem da leitura, as quais priorizam a produção de sentidos e não o reconhecimento e reprodução destes. Assim, o ato de ler deve ser visto como:

Um processo abrangente e complexo, um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. (BRANDÃO; MICHELITTI, 1997 *apud* CHIAPPINI 1998, p. 17),

Diante do exposto, insistimos que as atividades de leitura devem ocorrer de maneira profícua, sem se resumir a momentos estanques e assistemáticos apenas para preencher os momentos finais da aula ou para entreter os alunos mais dispersos. Pelo contrário, devem ser atividades em constantes movimentos, num contínuo de relações entre a produção textual e a leitura que foi trabalhada. A esse respeito, Geraldi (1997) pontua que à medida que o texto é

inserido na sala de aula, após a criação de condições favoráveis à sua realização, ele responde a necessidades, mas também as provoca. Dessa forma, somente se trabalhada dessa maneira é que o aluno ao ler, poderá acionar outros conhecimentos que estão além do texto e conseguirá reconhecer sua realidade nele, procurando meios de modificá-la socialmente a partir da formação de uma consciência mais crítica e autônoma.

No tópico seguinte, traremos algumas considerações teóricas a respeito de como a teoria da AD pode contribuir para a inserção do texto na sala de aula não seguindo o método de ensino pragmático de trabalho com os textos, ou seja, usando-o somente como um fim para o ensino da língua normativa, mas sim para explorar o seu conteúdo e as condições de produção em que ele se realiza. Ao trilhar por esse caminho metodológico, o professor verá que poderá sim, em outras etapas da atividade, trabalhar as questões que envolvem a gramática descritiva, porém, isso se dará de maneira reflexiva, levando os alunos a observarem como a língua se articula e funciona por meio do próprio sistema para produzir efeitos de sentidos.

2.4 A contribuição da teoria da AD para o trabalho com o texto na sala de aula: a leitura que instiga e produz sentidos

Para este tópico, cabe-nos, ainda para efeitos gerais de estudos, reflexões e objetivos de pesquisa, a tarefa de dissertar como os discursos que permeiam a sociedade se articulam e se organizam historicamente para produzirem efeitos de sentidos. A AD, de linha francesa, por ser uma teoria de interpretação, investiga como os discursos são produzidos e como eles circulam no seio social. Nesse sentido, a AD muito contribui para os estudos da linguagem, porque oferece a possibilidade de estabelecer relações construtivas da língua com a realidade.

Antes de adentrarmos às discussões embasadas por essa teoria, optamos por trazer algumas considerações bakhtinianas sobre as relações dialógicas. Estas se manifestam por meio dos enunciados produzidos pelos sujeitos no uso que fazem da língua.

A noção de dialogia é trazida para este trabalho, porque reconhecemos a importância dos estudos bakhtinianos, os quais reconhecem a presença do sujeito na comunicação e nos processos interativos. Processos esses que não se constituem apenas na simples transmissão de conteúdo ou informações quando os signos são utilizados. Assim, nesse contexto de discussão, o conceito de Dialogia bakhtiniano está imbricado nas nossas discussões que envolvem a teoria da AD. A concepção dialógica de Bakhtin considera que a interlocução entre os sujeitos se constitui como tal no uso da/pela linguagem verbal e não verbal (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010).

Em razão de nossas teorizações estarem amparadas na teoria da AD, as leituras nos conduziram à percepção de que o conceito de dialogismo bakhtiniano contribui com nossas discussões porque enxerga que:

A linguagem é heterogênea, isto é, o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual, qualquer discurso se constrói. O sujeito de Bakhtin, construído pelo outro, é também um sujeito construído na linguagem, que tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do outro: primeiro é o outro com quem fala; depois o outro ideológico, tecido por outros discursos do contexto; ao mesmo tempo, o sujeito é corpo, são as outras vozes que o constituem. Não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura. O sujeito de Bakhtin se constitui na e pela interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 68).

A palavra para Bakhtin se constitui pelo movimento surgido na enunciação. Os enunciados são produzidos em contínuo por meio das relações entre os usuários da língua, servem, portanto, a produção dos discursos. É então no discurso que o lugar da observação nasce e podemos perceber a relação que se perfaz entre o uso da língua e as ideologias. E é dentro desse processo contínuo que os sujeitos são interpelados pelos sentidos produzidos (ORLANDI, 2007).

Por esse viés, observou-se que a teoria bakhtiniana está em consonância com a teoria da AD na pertinência em considerar que, ao nos utilizarmos da linguagem, enunciamos, e, em seguida, produzimos discursos, os quais se materializam nos textos. Esses discursos se constroem sempre em processos e inter cruzamentos com os discursos do “Outro”. Não é uma atividade monológica, mas sim, polifônica²¹.

Orlandi (2008) faz uma releitura do conceito de polifonia bakhtiniana e aplica-o na análise enunciativa dos discursos de um texto. A polifonia é utilizada pela autora na perspectiva da semântica da enunciação. Ela afirma que o sujeito assume papéis diferentes no processo discursivo, que pode se marcar no texto como o “eu” enunciador ou assumir outra posição, por exemplo, a de apagamento, representada através da impessoalidade. Esse sujeito pode ainda se configurar na representação de locutor – pessoa como origem do discurso (ORLANDI, 2008).

Por conseguinte, são nesses processos permutativos de assunção de autoria, ou não, que os discursos e, conseqüentemente, os sentidos se perfazem. Desse modo, os discursos e, portanto, as palavras são, conforme Bakhtin (1999, p. 91),

²¹ O termo polifonia é empregado, nesse contexto, para se referir àquilo que não se constrói individualmente no uso da linguagem, mas se produz porque há interferência de outros discursos, de outras vozes. Não confundir polifonia, aqui, com o conceito usado por Bakhtin para tratar do “romance polifônico” em “*Problemas da poética de Dostoiévski*” (2011). Este conceito também pode ser melhor compreendido em Schaefer (2011), disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a13.pdf> >.

tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Conforme Bakhtin (1999), quando uma palavra está contextualizada na instância sócio histórica ela não é neutra ou desprovida de polissemia (essa entendida pelo viés da AD como promotora de deslocamentos e rompedora dos processos de significação), mas antes ela é construída para se demarcar ideologicamente. Desta feita, para um trabalho profícuo com o texto, seja ele de qualquer modalidade, é preciso que o professor como mediador do processo de ensino considere que

a relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2008, p.38).

Assim, cremos que, para o aluno “ler nas entrelinhas” de maneira discursiva, é preciso que o docente, como mediador do processo de ensino, crie meios que façam com que esse aluno enxergue para além do texto. Ou seja, que ele faça relações e inferências no texto com a sua realidade, sua posição social e sua história:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso reduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral (ORLANDI, 2008, p. 36).

Acrescentando à ideia de Orlandi (2008), Kuenzer (2002, p. 101) também nos traz contribuição no sentido de apontar que:

Leitura e escrita [...] não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura e escrita [...] são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas.

A leitura, para Kuenzer (2002), é vista de maneira ampla, crítica e reflexiva, como integrante de um processo discursivo. Nesse sentido, nem a leitura nem posteriormente a escrita do aluno se encerram na execução e apresentação de tarefas ao professor. Processo

através do qual o docente apenas verifica a aprendizagem por meio da “prestação de contas” da atividade que foi solicitada ao aluno.

Em *Discurso e Leitura*, Orlandi (2008) apresenta uma distinção dos sentidos em que é tomada a palavra LEITURA. Para a autora, se a tomarmos em um sentido mais restrito, essa pode significar apenas aquisição de conhecimento sobre determinado aparato teórico. Pode ainda vincular-se ao processo de alfabetização e aprendizagem da língua, conforme já expusemos. Contudo, se a tomarmos numa perspectiva mais ampla e significativa, a leitura adquire o caráter de ‘atribuição de sentidos’ (ORLANDI, 2008, p.7). E nisto ela pode ser usada para trabalhar qualquer aspecto ligado à língua, sobretudo a sua prática (o uso da linguagem) dentro e fora de sala.

Ao nortear a discussão em torno da questão sobre o procedimento de leitura, Orlandi (2008) faz um recorte do tema, devido a sua amplitude, e decide teorizar a respeito da ideia que se tem de interpretação e compreensão, porém, numa perspectiva discursiva. Ela destaca que quando se assume a perspectiva discursiva, no que tange ao trabalho com a leitura em sala de aula, é fundamental considerar alguns fatos: a produção da leitura não se ensina, se trabalha possibilidades para que se realize; tanto a leitura quanto a escrita são produtoras de sentidos.

Posto dessa forma, Orlandi (2008) ressalta que os sujeitos que leem ou produzem textos têm suas historicidades. E que os sentidos decorrem destas, assim como das ideologias. Logo, como a leitura é, em sua essência, historicidade e nela se incluem tanto as condições para que se realize, quanto os modos de relação entre os sujeitos e todo o trabalho de produção de sentidos, ao proceder a atividade de leitura, o leitor vai produzindo reflexões, sentidos e vai, progressivamente, se constituindo como sujeito num movimento contínuo.

Esse mesmo processo também foi postulado por Geraldi (1997) segundo o qual o sujeito faz uso da linguagem de forma consciente, produtiva e não reproduzida mecanicamente. A fim de que ocorra uma leitura eficiente e produtiva, Orlandi (2008) argumenta que o leitor deve conseguir operar de maneiras diferentes sobre o texto, a depender do contexto e dos objetivos pretendidos por ele no momento de sua atividade leitora. O leitor autônomo deve, portanto, considerar não apenas o que está dito – o explícito, mas sobretudo, o não-dito. E isto é o que constitui significância ao texto.

Diante dessas considerações teóricas, a AD nos faz enxergar que, para um trabalho mais representativo com o texto em sala de aula, é essencial que o professor forme no aluno a competência para que este possa desnudar os sentidos que emergem de um texto. A fim de

que o discente, ao ler, não apenas decodifique a linguagem, mas extraia dela os não-ditos que os sujeitos e suas ideologias quiseram “encobrir” de maneira consciente ou não.

Nesse sentido, a AD apresenta uma grande contribuição para o professor que opte por enveredar nesse caminho e processo de trabalho com o texto. Ela nos leva a compreender o texto e a observá-lo:

Como um objeto simbólico [que] produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relaciona sujeito e sentido (ORLANDI, 2007, p.26-27).

Considerando as condições de produção de um discurso, vale salientar que, quando o professor optar por levar um texto para leitura em sala, ele não pode aceitar que os alunos façam apenas leituras superficiais. Leitura apenas de reconhecimento de estruturação do texto ou de sua tipologia, o que não deixa de ser importantes. Os alunos não podem só atentar para sua mensagem e sua decodificação. É fundamental ir além, conforme já mencionamos, para buscar os efeitos de sentidos que são produzidos em condições que foram determinadas para interpelar os sujeitos, levando-os a falar de um modo e não de outro. São esses modos de dizer, de expressar, de observar os não-ditos que devem ser buscados nos textos. Somente assim os discentes compreenderão como residem os sentidos, bem como os discursos e suas ideologias implícitas nos textos.

Por meio das teorias postas, observa-se que, quando trabalhamos esses processos de reconhecimento de discursos nos textos, os alunos obtêm também competências para posteriormente escreverem, porque enxergam que o texto funciona como prática social e discursiva. O que se propõe desse modo “é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura” (ORLANDI, 2008, p. 40).

Schneuwly e Dolz (2004) preconizam que, para cada diferente texto que lemos ou produzimos, condições diferentes são utilizadas. Ao nos comunicarmos, adaptamos nossos discursos a cada situação que dita o rito de como devemos nos comportar. E são essas condições e escolhas lexicais adequadas a determinadas situações que produzem os sentidos, os quais se materializam no texto lido ou escrito. Orlandi (2008, p.42) pontua que há vários elementos que podem determinar a previsibilidade das leituras de um texto. Ela aponta, pelo menos, dois desses elementos: “os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem; [e] um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade)”.

Dessa forma, é isso que os alunos precisam ter em mente quando leem um texto, pois o aluno não apenas lê a informação explícita, mas, antes, procura investigar por meio da leitura por que o autor se utilizou de determinados recursos linguísticos. Por que ele escolheu essas e não outras palavras?

Em suma, esses procedimentos de tomada da leitura numa perspectiva ampla e discursiva só ocorrerão, por parte do aluno, se o professor atuar como agente influenciador dessa prática e tiver a plena consciência da importância que tem o texto nesse processo de ensino e aprendizagem da língua. Se o docente não tiver essa consciência crítica formada de que é preciso usar o texto em todas as suas modalidades, como ferramenta e instrumento de transformação no ensino de língua, dificilmente, o aluno sozinho terá.

Diante dessas exposições teóricas que nos oportunizaram refletir acerca do trabalho com a leitura em sala de aula, traremos no capítulo 4 as informações coletadas por meio das entrevistas que constituíram o nosso *corpus* de análise. Nossa observação constitui-se em averiguar como a prática da leitura é vista pelo docente enquanto sujeito-leitor e enquanto sujeito-professor, promovedor dessa prática em sala de aula.

CAPÍTULO 4 – OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS: O QUE OS ENUNCIADOS NOS REVELAM?

Este tópico analisa por meio dos dados coletados com a entrevista as falas e os posicionamentos das professoras a respeito da representação da leitura e das práticas usadas em sala. Antes de adentrarmos às análises, gostaríamos de trazer alguns esclarecimentos a fim de proporcionar uma maior didatização dos dados e melhor compreensão dos mesmos.

Para preservar a integridade das participantes, utilizaremos nomes fictícios assim como fizemos para nos referir às escolas. Desse modo, as colaboradoras serão assim nomeadas:

- Professora do 1º ano: **MARIA**
- Professora do 2º ano: **RITA**
- Professora do 6º ano: **GRAÇA**
- Professora do 9º ano: **BELA**
- Professora do 1º ano médio: **SOCORRO**
- Professora do 3º ano médio: **ROSA**

Na transcrição da entrevista, utilizaremos ainda a seguinte metodologia visando também uma melhor organização dos dados: Agruparemos as professoras de cada nível de ensino, desse modo, as entrevistadas do 1º e 5º ano, comporão o Ensino Fundamental I (doravante EFI). Já as professoras colaboradoras do 6º e 9º ano, integrarão o Ensino Fundamental II (doravante EFII). Por fim, teremos as entrevistas das professoras do 1º e 3º ano do Ensino Médio (doravante EM).

Outro modo de organização diz respeito às questões norteadoras deste trabalho. Conforme já mencionamos, a entrevista girou em torno de dez questões. No entanto, decidimos neste tópico agrupá-las em 3 blocos que convergem quanto aos seguintes temas: professor-leitor; as práticas de leitura desenvolvidas em sala, quais os percursos e estratégias utilizadas pelos docentes e, finalmente, temos o bloco 3 que discorre acerca da representatividade social e discursiva da leitura para o professor e como eles percebem sua importância na formação crítica-leitora de seus alunos.

Feito isso, quando apresentarmos as questões e recortes discursivos das respostas de cada participante, *após o término de cada bloco*, faremos nossa análise com base teórica a respeito do posicionamento das professoras.

BLOCO 1

“A leitura é algo muito prazeroso, faz bem a nossa alma. Ler, como diz Monteiro Lobato, é ter o mundo em suas mãos [...]” (Bela – professora do 9º ano).

Para esta seção, as 4 questões ensejaram traçar o perfil leitor do professor da Educação Básica. Para melhor compreensão, traremos um quadro apresentando quais foram as perguntas que trataram dessa temática.

Quadro 1: Seção – PROFESSOR-LEITOR

Qual a sua formação e há quantos anos leciona?
Em qual(is) série(s) atua no momento?
Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?
Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

Fonte: Próprio autor

A professora Maria licenciada em Pedagogia há 28 anos, ao responder a essas questões, atribuiu nota 8. Ela afirma gostar de ler e tem esse hábito desde a infância. Já a professora Rita, formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, leciona há 36 anos e atribuiu ao seu perfil leitor a nota máxima, conforme se verifica em seu discurso: *Ah! Eu leio bastante... diversos gêneros textuais. Meu perfil como leitora é nota 10! Porque tenho uma leitura diversificada e integrada com o cotidiano.* Para suas leituras, ela afirma que costuma ler os próprios livros escolares e os paradidáticos, sendo também uma assinante do portal responsável pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Já no EFII, a professora Graça, que é formada em Letras, quando perguntada acerca de sua relação com a leitura atualmente, e que nota ela daria ao seu perfil como leitor, ela responde: *Eu gosto muito de ler! Sempre gostei. Sou muito curiosa. Eu sou curiosa e gosto muito de ler e não tem leituras específicas. Então, classifico como nota 10. É não tem uma específica. Uma linha de leitura, não tem.*

Ainda no EFII, a professora Bela, também formada em Letras/Português, quando respondeu a essa mesma indagação, nos disse que, como professora, precisa estar sempre buscando a leitura. Que segundo ela “é algo muito prazeroso, faz bem a nossa alma. Ler,

como diz Monteiro Lobato, é ter o mundo em suas mãos. E, principalmente, nós educadores que precisamos sempre buscar esse gosto pela leitura. Eu daria uma nota 8!”

Com relação às professoras do EM, temos o discurso da professora do 1º ano – Socorro. Ela que leciona há 32 anos e possui dupla formação em Letras – Português e Inglês. A docente se julga incapaz de atribuir nota máxima ao seu perfil como leitora, contudo, afirma ter uma boa relação com a atividade: *“Muito boa, muito boa! Eu... atribuiria... um 8,5 ou 9,0, porque na verdade nada é 100%, né? Mas eu procuro dar o melhor de mim”*. Quando perguntada acerca da diversidade de leitura que adota, ela diz: *“Eu gosto muito de ler, é,. frases de Augusto Cury. Eu gosto muito de ler poemas, do saudoso Manuel Bandeira. Eu gosto muito de ler Cecília Meireles. Enfim, são tantos que a gente até esquece no momento. Mas eu aprecio a poesia, eu aprecio as crônicas literárias, enfim.”*

Finalmente, temos, nesse primeiro bloco, o discurso da professora Rosa, a qual leciona no 3º ano. Também formada em Letras e pós-graduada em educação especial, Rosa é a entrevistada que classifica seu perfil leitor com uma das menores notas, conforme se verifica em seu discurso: *Eu vou classificar atualmente como 6, num é? Porque... eu... eu considero que hoje eu estou em falta com a leitura [...]. Eu gosto muito de buscar a literatura, né? Especialmente a literatura brasileira. Mas eu vou colocar em 6, por que eu considero que estou em falta. Eu gostaria de estar no nível maior, mas infelizmente como trabalho em duas escolas, então eu acho que não dá para classificar mais não.*

Observando os modos de dizer das docentes desse Bloco 1, com relação ao EFI, as professoras, ambas formadas na área em que atuam há mais de 25 anos, consideram que têm um ótimo perfil leitor. Suas leituras são bastante diversificadas, conforme afirmaram. Estas vão desde as leituras de livros religiosos, de autoajuda até os livros da literatura, sobretudo, os infantis.

Apesar de utilizarem várias vezes o termo “muito”, ainda que inconsciente, como um recurso linguístico intensificador de suas ações com a atividade de leitura, seja elas no âmbito pessoal ou profissional, pelos seus discursos, percebe-se que ao atuarem nas séries iniciais, as leituras que fazem estão mais ligadas ao universo infantil. E o que consideram “leitura diversificada” está relacionado diretamente com as leituras que necessitam fazer para o exercício de sua prática docente.

Já dizia Saussure: “o signo linguístico escapa à nossa vontade [...]” (SAUSSURE, 1995, apud PAVEAU, 2006, p. 72). Se o genebrino já afirmava isso, mesmo denotando à língua um estudo puramente estrutural que desconsiderava seu caráter discursivo, o que a teoria da AD teria a nos dizer acerca desses atos de fala das docentes? Kuenzer (2002, p.101)

vai nos afirmar que nenhum texto (oral ou escrito) é neutro, há sempre uma intencionalidade, uma marca ideológica de quem enuncia: “atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”. Diante disso, percebe-se que as docentes tentam se colocar como leitoras assíduas, até pelo próprio papel social e o lugar de onde falam. Como professoras, elas teriam certa “obrigatoriedade” em gostar de ler. Vemos isso no discurso da professora Rosa quando afirma que ela não consegue conceber um professor que não seja um leitor. E isso implica, em seu discurso, que ela defende um professor-leitor para além dos conteúdos do livro.

Já no EFII, as professoras têm mais de 25 anos de sala de aula também. Ambas são formadas em Letras e uma delas possui Pós-Graduação – Mestrado. Quanto ao perfil de leitor, a professora Graça sinaliza que gosta muito de leituras diversificadas e avalia com nota máxima (10.0) seu desempenho. A professora Bela enfatiza que lê porque vê na leitura algo prazeroso. Ela ainda afirma que é preciso que o educador busque sempre o gosto pela leitura.

No EM, a professora do 1º ano – Socorro, que leciona há mais de 30 anos, afirma que tem uma relação “muito boa” com a leitura. Já a professora Rosa, que de todas as entrevistadas é a que leciona há menos tempo, argumenta que sua relação com a leitura não está muito boa, classificando-a com a menor das notas: 6. Segundo afirma, o fato de trabalhar em duas escolas e ter o tempo escasso, não a permite fazer outras leituras que não as do próprio exercício docente. Ela diz: *“Eu gostaria de poder ter mais tempo para fazer as leituras prazerosas. Aquelas leituras não por obrigação, mas por prazer, sabe?”*

No plano geral desse primeiro bloco, com exceção da professora Rosa, todas as demais entrevistadas se consideram leitoras assíduas, a julgar pelos seus discursos. No entanto, ao analisarmos suas falas percebemos que as leituras que fazem, com exceção dos livros religiosos ou de autoajuda, estão mais diretamente ligadas à disciplina e à área em que atuam. Já a professora Rosa, que se atribuiu uma das notas mais baixas, diz está em falta porque não está lendo o que lhe dá mais prazer. Temos presente em seu discurso, ainda que inconsciente, o desejo de poder ler não por obrigação, mas por deleite. A este tipo de atividade Ávila-Nóbrega (2014, p. 37) afirma que ela se constitui como sendo uma leitura “como forma de fugir do mundo das obrigações, dos problemas, dos limites, das imposições [...]”.

BLOCO 2

“*Se esse trabalho for feito desde as primeiras séries, certamente no Ensino Médio, o aluno não terá dificuldade de leitura*” (Rosa – professora do 3º ano médio).

Este segundo bloco de questões conteve 4 perguntas as quais buscaram investigar as práticas que nossas colaboradoras adotam em sala, a fim de fomentar a atividade leitora. Buscou-se observar também se há um trabalho contínuo desta e qual a importância desse processo atuar de forma integrada em toda a Educação Básica. Assim, observemos como se estruturaram os discursos das docentes a partir das respostas dadas às questões a seguir.

Quadro 2: Seção – PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA

Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a Educação Básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?
Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?
Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?
Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

Fonte: Próprio autor

Quanto a essas perguntas, a professora Maria respondeu que “*a importância da leitura nas séries iniciais é despertar o interesse da criança pelo novo [...] E torná-los cidadãos pensantes e brilhantes, né?*” Para tanto, ela costuma adotar em sua prática algumas estratégias que incluem uma variedade de gêneros para leitura por parte dos alunos. Quando perguntada acerca da reação dos discentes frente a essas atividades e quais eram os objetivos pretendidos pela docente, ela destaca: *Os alunos reagem bem, eles ficam querendo saber o tipo de leitura e qual o projeto que vamos fazer. O objetivo das atividades de leitura é despertar o gosto pela leitura.*

A docente Rita, por sua vez, responde categoricamente que é fundamental haver um trabalho contínuo desde a base do ensino, para que os alunos possam ir adquirindo uma formação mais crítica e culta. Para ela, a atividade leitora é motivada pela boa interação entre

os alunos que reagem sempre “*de maneira participativa e positiva. E o objetivo é desenvolver as competências e habilidades de nossos alunos*”.

Percebe-se pelo discurso da professora Rita um lugar-comum em sua fala quando enfatiza o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos. Esse discurso provém tanto de sua formação, quanto do que é preconizado pelos documentos oficiais e estudos na área do ensino de língua. Contudo, ela traça que esses dois conceitos são, para ela, o objetivo das aulas de leitura, quando na verdade há todo um processo para culminar no alcance desses. E para tanto, requer que o educador planeje as atividades que envolvam a leitura, a fim de que, ao final, o aluno adquira ou consolide novas habilidades como leitores, já que a competência é distinta desta, conforme afirmam Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 16): “escrever é uma competência e para aprender a escrever é preciso dominar certas habilidades”. Portanto, se para a escrita há o requisito de adquirir a competência e desenvolver as várias habilidades, para a leitura também há essa necessidade, conforme afirmam os autores.

Feitas essa consideração, temos, agora, a análise dos discursos das professoras do EFII. E a professora Graça já inicia sua fala com um discurso que vai de encontro ao que as docentes do 1º e 5º defendem. Quando perguntamos a docente Graça da importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a Educação Básica, ou seja, desde as séries iniciais até a fase final, ela prontamente deixa denunciar em seu discurso que essa prática não vem sendo exercida desde as séries basilares: *Olhe, eu lhe digo uma coisa: se, desde lá, das séries iniciais, se a professora do primário fizesse isso, se já fosse trabalhando essas questões e estratégias de leitura com os alunos da base até chegar no Médio, a realidade seria outra. O aluno saberia ler e entender. Ele leu um parágrafo, viu uma palavrinha lá que para ele é importante e entendesse o que essa palavra significa no contexto... Porque, veja só, uma palavra se ela não estiver contextualizada não adianta a leitura superficial, mas o aluno não tem o hábito de ler. Então, para ele tanto faz um texto grande, como um pequeno, pra ele é tudo...nada, ele não quer.* (Bate as mãos em gestos de descaso por parte do aluno – grifo nosso).

Pelo discurso da professora Graça, nota-se que os alunos têm chegado ao EFII sem saber ler criticamente, as leituras que fazem são superficiais, ou seja, a vertente pedagógica e linguística tem imperado nas atividades que trabalham esse eixo da língua, enquanto que a concepção social da leitura, posta por Orlandi (2008) tem sido margeada.

Segundo vimos, Orlandi (2008, p. 38) destaca que a linguagem não deve servir “apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua

realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão”.

Conforme já expusemos anteriormente, é preciso que o professor conduza o aluno a uma leitura que o leve a estabelecer relações e inferências no texto com a sua realidade, sua posição social e sua história. A leitura não pode ser restringida ao seu caráter técnico de somente reconhecimento dos signos, atividade muito praticada, ainda, nas séries da alfabetização. Pois isso acaba reduzindo “o tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral” (ORLANDI, 2008, p. 36).

Conforme destacou a professora Graça, faz-se necessário que o docente crie estratégias pedagógicas em sala, para que essa atividade transcorra com significação social para o aluno, conforme destaca: *“para você começar um trabalho de leitura, principalmente no 6º ano, você tem que partir de uma habilidade que eu acho muito básica: é sensibilizá-los!*

Diante disso, indagamos a docente como essa sensibilização poderia ser feita. E ela nos diz que é preciso partir do “essencial”, da contação de histórias empregada lá nas séries iniciais e que parece ter se perdido ao longo dos anos de escolarização dos alunos.

“Eu tenho que fazer um paralelo com essa realidade do aluno, eu tenho que contextualizar aquilo que o livro traz com algo que eles conhecem na vida real. Mesmo, às vezes, acontecendo até da gente ir de encontro à realidade mesmo, família! Com as coisas que acontecem nela. Então, veja como é interessante. Às vezes eles dizem: Ah, professora, eu já vi isso lá em casa, é desse jeito, eu conheço! Então veja só: através das histórias, mesmo aqueles contos de fadas, a gente vai poder fazer uma ponte, estabelecer esses links com a realidade deles. E com isso a gente vai poder fazer nosso trabalho através da leitura, senão, se você não conseguir isso, eles não têm como ler” (Professora Graça– 6º ano).

A professora Bela, que também leciona no EFII, manifesta a mesma preocupação de sua colega docente no que concerne ao desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos:

“Como foi falado, a leitura tem sido uma grande preocupação em todos os níveis de ensino, tá? Então, muitos jovens chegam à universidade sem saber realizar uma leitura profunda de um texto mais complexo... a educação básica está sofrendo com crianças e adolescentes que mal conseguem ler o que está nas linhas. Ai, de quem é a culpa? Quem pode ajudar a nossa educação a reverter esse quadro?” (Professora Bela – 9º ano).

Segundo denuncia em seu discurso, a professora Bela diz que parte dessa culpa recai para a escola, que, como principal agência de letramento, não tem cumprido seu papel de forma eficiente: *“É, na minha concepção, eu acho que é porque está faltando incentivo por parte da escola”*.

Já no EM, a professora Socorro diz que a escola precisa atuar no desenvolvimento dessa prática por meio de projetos. Ela ressalta a importância dessas iniciativas pois elas servem como motivações tanto para os professores, quanto para os alunos. Inclusive ela não deixa de enfatizar que é importante que isso ocorra também desde as séries iniciais:

“Muito importante! Desde... o zero, né?! Até com atividades para os pequenininhos, de uma forma lúdica, né? Até chegar ao Ensino Médio. É tanto que na nossa Escola, a professora (ela cita o nome da docente) está desenvolvendo um projeto de leitura. E está sendo aplicado todas as semanas. E isso é uma maravilha! Além de fazer o aluno um crítico, né, através da leitura, ele vai desenvolver o seu... ele vai enriquecer o seu vocabulário, o seu desenvolvimento, enquanto está a par de determinados assuntos. E ele vai saber defender! Porque você sabe que surge a ideia, surge a opinião, da opinião surge o argumento. Se você sabe argumentar algo que está te afetando, você vai saber onde está solução pra aquilo, né?! (Professora Socorro – 1º ano).

A professora Rosa, também do EM, reforça a necessidade de haver um trabalho contínuo de práticas de leitura desde o início da escolarização. Ao se posicionar como educadora do nível médio, ela destaca que, para iniciar uma atividade de leitura com seus alunos, ela prefere deixá-los livres para escolher o livro que desejam ler. Pois em um momento oportuno, tendo criado essa condição e sensibilização, os alunos serão mais receptivos a outras atividades que ela vier a exigir:

“Eu gosto muito que assim, os alunos, eles, tenham a liberdade de escolher o livro! No primeiro momento, eu acho que não deve ser aquela leitura que você tem que “empurrar um livro” pra o aluno. Pegue aquele livro ali, que é o livro que eu quero que você leia! Não! Eu acho que você deve dar a oportunidade para que o aluno observe o livro, toque no livro, observe a capa do livro, num é? Pra que ele tenha esse prazer de fazer isso. Então é muito importante que esse trabalho seja feito desde as primeiras séries. Se esse trabalho for feito desde as primeiras séries, certamente, no Ensino Médio, o aluno não terá dificuldade de leitura. A gente percebe isso, que se você pedir pra o aluno fazer uma leitura em voz alta, a

gente percebe que o aluno, ele, gagueja, que o aluno tem dificuldade, que o aluno não consegue identificar pausa..., então isso é muito ruim, num é?” (Professora Rosa – 3º ano).

A docente explica que, ao agir assim, os alunos se sentem mais à vontade para ler, visto que a atividade não foi “forçada”. E em outros momentos, eles até mudam seus hábitos, passando a leitores mais ávidos: *“muitos desses alunos que não frequentavam a biblioteca, passaram a frequentar biblioteca, a se interessar, num é? Porque começam a ler, em sala, e vão até à biblioteca para pegar o livro, para continuar a leitura. Então isso é muito bom!”* (Professora Rosa – 3º ano).

Quando perguntada acerca de como os alunos reagem frente às atividades que envolvem a leitura, a professora Rosa nos diz que *“o problema maior tá, exatamente, nas séries do fundamental que ficam, muitas vezes, quando veem um texto e acham que o texto é muito graaande... Têm aquele estranhamento, exatamente, porque não têm, nas séries iniciais, o hábito da leitura”*.

Diante dos discursos neste Bloco, vimos que há certa incompatibilidade entre o que dizem que fazem as professoras do EFI e o que as professoras do EFII e EM afirmam. No início do bloco, tivemos os relatos da professora Maria que enfatiza que a prática da leitura, quando cultivada desde o início na fase da alfabetização, possibilita a criança ter contato com o novo. E isso se dá através de um mundo de fantasias e de aventuras que a inserção no mundo da leitura provoca. Para promover essa experiência em sua prática, a professora Maria lança mão de algumas estratégias como: roda de conversas, teatro de fantoches, entre outros. A partir de seu discurso, podemos observar que, nas séries iniciais, é importante que nas aulas de leitura o professor crie esse ambiente acolhedor e diversificado. É interessante que ele utilize recursos que colaborem para que as aulas, realmente, *“despertem o gosto pela leitura”*, conforme destaca a docente.

Ao adotar essa prática contínua e sistemática, nos anos seguintes o aluno conseguirá aos poucos ir desenvolvendo a apreciação pelo hábito de ler, sem que, necessariamente, a escola ou a própria família precise “impor” sua prática. É fundamental que esse trabalho seja feito desde o início de maneira lúdica e interativa, especialmente nas séries iniciais, a fim de que os alunos possam ir familiarizando-se com o texto e com o mundo de possibilidades comunicativas que ele oferece. Segundo Koch (2002, *apud* SCHWARZBOLD, 2011, p. 13), *“o texto é o próprio lugar da interação e sua compreensão deixa de ser uma captação, [...] para se tornar uma atividade interativa e produtora de sentidos”*.

Ainda acerca da criação de um ambiente lúdico para a promoção da leitura no processo de ensino e aprendizagem da língua, Pereira (2014, p. 10) destaca que *“o lúdico tem uma*

grande importância para o desenvolvimento de uma criança, [...] pois favorece a construção do conhecimento, tornando as atividades mais prazerosas, possibilitando a convivência social”.

Quando professora Maria afirma que nas aulas de leitura costuma adotar histórias narrativas em contos, fábulas, histórias em quadrinhos e poesias e que, para contá-las, utiliza-se de roda de conversas, teatros de fantoches, entre outras estratégias, ela está construindo pedagogicamente um ambiente lúdico que dialoga com o universo da criança. Desse modo, as essas aulas tornam-se não só mais atrativas, mas também produtoras de sentidos para os alunos. Isso ocorre porque a palavra lida passa a ser parte representativa desse universo simbólico criado pela criança no momento da leitura, seja por meio da escuta ou do próprio ato de ler e imaginar sobre.

A professora Rita, do 5º ano, também reforça a importância de um trabalho contínuo de práticas de leitura desde as séries iniciais. Para ela, também é importante partir de uma leitura deleite, a qual já mencionamos como base nos expostos por Ávila-Nóbrega (2014) Para essa série, a professora destaca que “*não há um tipo de leitura ideal, desde que não seja algo pejorativo*”. Ao utilizar o termo “pejorativo”, a professora deixa transparecer sua preocupação em observar atentamente as leituras que tanto o livro traz, quanto as que ela seleciona a fim de que não contenha palavras e/ou enunciados que possam soar ambíguos ou provocar algum efeito contrário em textos que possam deixar marcas de uma leitura mais densa ou agressiva.

Nesse aspecto, destacamos a importância da seleção do material e de sua adequação à cada realidade no ambiente de ensino. Pois, conforme sabemos, os livros e até os paradidáticos citados pela professora Maria são produzidos em larga escala e não consideram a realidade local, nem também a variante linguística dos alunos de determinadas regiões do país. Visto que a língua é um organismo vivo e sofre variações, porque está a serviço dos sujeitos. E determinadas palavras e até enunciados podem ter diferentes conotações a depender de quem enuncia, de onde e em que tempo. Desse modo, a fim de que a leitura produza significado simbólico para o aluno, é preciso que ela também esteja contextualizada em seu universo de experiências.

Já no nível EFII, a professora Graça diz que nas turmas do 6º ano é preciso partir de um ponto crucial – a sensibilização: “*É partindo mesmo do... essencial, daquilo que foi antes, que era contar história. Então eu tenho que partir disso! Eu tenho que fazer um paralelo com essa realidade do aluno, eu tenho que contextualizar aquilo que o livro traz com algo que eles conhecem na vida real*”

Sem provocar este sentimento, segundo ela, a leitura não flui. Ela destaca que é preciso partir das experiências até mesmo do modo de contar histórias fantasiosas, tal como se fazia na alfabetização, para que os alunos se interessem pelas leituras: *“Então veja só, através das histórias, mesmo aqueles contos de fadas, a gente vai poder fazer uma ponte, estabelecer esses links com a realidade deles. E com isso a gente vai poder fazer nosso trabalho através da leitura, senão... se você não conseguir isso, eles não têm como ler”*.

É possível perceber que nesse sentido ao adotar essas estratégias para promover as aulas de leitura, a professora estabelece um contínuo entre a prática de leitura que os alunos vivenciaram nas séries iniciais do ensino fundamental e entre a que vivenciam no EFII. Para ela, a maior dificuldade é que os alunos não têm o cultivo do hábito de ler no seio familiar. Visto que muitas destas famílias não são presentes, nem na escola, muito menos na educação de seus filhos e a tarefa de fomentar essa prática acaba recaindo para a escola e, sobretudo, para o professor de LP.

Ainda neste nível de ensino, temos o discurso da professora Bela. Quando indagada sobre a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leitura, ela afirma: *“a Educação Básica está sofrendo com crianças e adolescentes que mal conseguem ler o que está nas linhas”*. Essa afirmação nos deixa um tanto quanto preocupados. Porque um dos motivos de lançarmos a proposta de entrevista foi justamente observar como o professor da EB enxerga a importância da leitura e suas representações sociais para ele, enquanto profissional e enquanto ser social fora da sala de aula. Buscamos inclusive observar se há, pelo menos com esse grupo de professores e escolas envolvidas durante a pesquisa, um trabalho contínuo e profícuo dessa habilidade. Uma vez que, se não forem desenvolvidas as habilidades de leitura durante todo o processo de ensino, especialmente no EFI, dificilmente o aluno poderá ter a competência leitora para lidar com os diferentes textos/gêneros e as diferentes situações comunicativas que estas requerem nas séries finais da EB.

Não há como APRENDER A LER (em sentido macro) somente para se preparar para os exames nacionais ou provas de concursos que exigem alto conhecimento de como ler, interpretar e compreender um texto. Infelizmente, observa-se uma questão preocupante no discurso da professora Bela. Mediante sua afirmação, os alunos estão saindo da EB e chegando à Universidade sem desenvolver a competência leitora. Ou seja, saber ler para esses discentes resume-se a decifrar o código escrito, sem se preocuparem e, ainda, sem conseguirem ter a capacidade de realizar uma metaleitura. Nestas se operam realizações/estratégias sobre o texto como: analisar e falar sobre o plano global da leitura realizada; estabelecer a dialeticidade com outros textos; realizar leituras intersemióticas, ou

seja, que dialogam como outras obras ou diferentes tipos de linguagem (imagética, de som, áudio, falada, etc.) (LUNA e MARCUSCHI, 2015). Caso seja capaz de realizar essas estratégias sobre o texto, o aluno terá passado por um processo de ensino que Rojo (2009) chama de “letramentos múltiplos” ou “multissemiótico”. Nessa abordagem, o ensino de língua está ancorado numa matriz plural que busca contemplar as diversas materialidades discursivas e semióticas da linguagem.

Quando perguntada sobre os tipos de leitura que costuma adotar em sala, a professora Bela diz não haver um “tipo ideal”. E afirma que essa não deve se restringir apenas aos textos verbais, mas deve-se buscar outros gêneros que circulam também no meio digital. Nesse ponto, a prática da professora coaduna com a proposta de Rojo (2012) quando diz que é preciso promover uma “pedagogia dos multiletramentos” que rompa com o paradigma curricular de ensino em direção a novas possibilidades de aprendizagem da língua(gem).

Um ponto que parece ser consenso entre todas as entrevistadas é que, a fim de que as aulas de leitura ocorram de maneira eficiente, satisfatória e resulte numa aprendizagem significativa, é preciso partir sempre da “sensibilização”. Vocábulo muito utilizado pelas docentes na entrevista. Diante desse discurso, podemos mensurar que, ao menos com esse grupo de professores pesquisados, observa-se que eles têm a ciência de que é preciso estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico dos discentes. Do contrário, como afirmou a professora Graça, não se consegue realizar um trabalho significativo.

Um ponto interessante que nos chamou bastante atenção também foi o discurso enunciado pela professora Socorro do 1º ano médio. Quando perguntada acerca da reação dos alunos frente a uma atividade de leitura, ela afirma que a reação dos discentes é muito relativa, depende muito de cada aluno. Porque segundo ela: *O aluno que gosta de ler, ele gosta! É nato! E... aqueles que ficam... meio assim... sem querer..., mas a gente tem que ter uma... uma estratégia. A gente tem que ter uma lábia. Tem que ter uma paciência, pra poder fazer com que ele venha até nós com a leitura. Porque você sabe que o segredo para escrever é ler!*

Perceba que na aparente linearidade do dizer da professora ou no que Orlandi (1999) chama de “intradiscurso”, a entrevistada deixa escapar inconscientemente um discurso legitimado socialmente de que leitura e escrita são um dom, algo inato. Há os que nascem com ele e os que nascem desprovidos desse.

Em seu livro *Produzir Textos na Educação Básica* (2015), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) nos falam que um dos maiores problemas da Educação Básica é que os alunos saem da

escola sem saber escrever. De acordo com os autores, isso ocorre justamente porque o ensino no Brasil é “assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano [...]” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 15).

Segundo os autores, ainda há fortemente a crença de que só escreve bem, quem já nasceu com o dom. Eles refutam essa ideia arcaica dizendo que “escrever é uma competência e para aprender a escrever é preciso dominar certas habilidades” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 16). Portanto, “ninguém tem obrigação de nascer sabendo escrever [...], escrever não é um dom ou uma inspiração; é uma competência. É algo artificial, que se aprende, desde que haja um método corretamente aplicado para ensinar” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p.17).

Agora nos perguntamos: e com a leitura? Será que ela se exclui desse processo sistemático e perfeitamente ensinável? Certamente que não. Assim como na escrita precisa-se de muita leitura para se produzir um texto, visto que ninguém fala sobre o que não sabe, na atividade de leitura ocorre da mesma maneira. Precisa-se de um método não-aleatório e não-dissociado para que os alunos realmente aprendam a LER no sentido pleno da palavra.

No discurso da professora Socorro, há um paradoxo evidente: se nessa questão ela afirma que a leitura advém por um processo de inatismo. Mais adiante, no bloco 3, ela categoricamente afirma que “[...] *sem ler, não tem escrita! A leitura incide diretamente na escrita. E... a produção... a escrita, ela não é difícil! É algo que se ensina e que se aprende*”! Quando questionada se com a leitura ocorria do mesmo modo, ela prontamente responde: “*Também, também, claro*”!

No momento da entrevista, ao se dar conta do equívoco ideológico e culturalmente apregoadado quanto aos métodos de ensino tradicional da língua, a professora, ao perceber que havia mencionado sobre o fato da leitura ser uma aquisição natural, corrige o que proferiu anteriormente e nos diz: “*olhe, quando eu mencionei antes que a leitura era um dom e que poucos nasciam com ele, eu me referia ao fato de muitos alunos terem isso cultivado desde a família. Quando a família ajuda tudo fica mais fácil, né?*”.

Ao tentar “corrigir o equívoco”, a professora inconscientemente confere uma certa arbitrariedade ao seu enunciado. Brandão (2004) vai nos dizer que a linguagem conduz a novas criações e à produção de sentidos, quando o sujeito no intuito de atenuar alguns equívocos e eliminar enunciados indesejáveis procede dessa forma no momento enunciativo. Por outro lado, essa tentativa de “correção da fala” vai gerar o que ela chama de “dispersão”. Para a AD, esse conceito refere-se “à descontinuidade dos planos de onde fala o sujeito que pode, no interior do discurso, assumir diferentes estatutos” (BRANDÃO, 2004, p. 35).

Para encerrarmos este 2º Bloco, gostaríamos ainda de trazer recortes discursivos da fala da professora Rosa do 3º ano médio. Ela reforça a importância de se realizar um trabalho sistemático de práticas de leitura desde as séries basilares.

Ela salienta que semanalmente separa uma aula somente para essa atividade. E que na escola estadual em que atua há um projeto de leitura que envolve, não apenas os professores de LP, mas também os demais, os quais atuam como mediadores nas respectivas aulas. A professora Rosa enfatiza que para este momento não exige ou impõe sua leitura, mas deixa os alunos à vontade para escolherem o livro que queiram ler.

A docente destaca que, mesmo entre os alunos do 3º ano médio, ainda há resistência quanto ao hábito de ler. E reforça: “*Se esse trabalho for feito desde as primeiras séries, certamente no Ensino Médio, o aluno não terá dificuldade de leitura*”. Ela alega que muitos deles chegam ao EM com dificuldade de realizar uma leitura e empenhar estratégias para sua realização.

Um fato que nos chama atenção nos discursos proferidos pelas docentes é: se elas reforçam a importância e até a necessidade de um trabalho contínuo de práticas de leitura desde o início, por que então todas as professoras do EFII e do EM apontam entraves e até mesmo uma certa carência de um trabalho nesse sentido? Observemos alguns recortes de seus enunciados:

- “*Os alunos não gostam de ler*” (professora Bela – 9º ano).
- “*Sem a sensibilização, eles não leem*” (professora Graça – 6º ano).
- “*Eles sempre reclamam de textos grandes e complicados de difícil compreensão*” (professora Rosa – 3º ano médio).
- “*Muitos alunos não querem ler. A gente tem que ter uma lábia, tem que ter uma paciência*” (professora Socorro – 1º ano médio).

Se esses alunos têm chegado ao EFII e ao EM sem gostar de ler, e mais ainda sem saber realmente LER, estaria, pois, o problema nas séries iniciais ou no decorrer do processo de escolarização? Ou essa prática tão bem ensinada, fantasiada e vivenciada de forma lúdica e prazerosa na alfabetização terá se perdido no meio do caminho e cedido lugar à exigência de aprender os conteúdos anuais dos currículos abarrotados que nossas escolas oferecem?

Quanto a isso, Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 20) nos dizem que “hoje em dia, com os currículos cheios de quinilhorias gramaticais, não sobra tempo para os alunos aprenderem a escrever, nem a ler, a ouvir e a falar”. Segundo alegam, “o problema é que os PCN não foram implantados de verdade em nossas escolas” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 20). Os autores afirmam que, se realmente os documentos oficiais fossem seguidos pelas nossas

instituições de ensino, haveria mais tempo dedicado a desenvolver as competências básicas da comunicação. Mas o que ocorre é justamente o inverso: dedica-se mais tempo infelizmente às questões normativas da língua do que ao uso dela em situações reais.

Desse modo, mesmo com tantos estudos indo de encontro a essa abordagem tradicional, o que se observa na prática ainda é sua perpetuação nas aulas de LP. É fato que já houve várias mudanças. Isso é inegável. Porém, muito ainda precisa ser transformado.

BLOCO 3

“[...] o ser humano tá na nossa mão para formar ou deformar! Vai do papel que cada educador desempenhe” (Graça – professora do 6º ano).

Quadro 3: Seção – REPRESENTATIVIDADE SOCIAL DA LEITURA

Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?
Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

Fonte: próprio autor

Este último bloco das entrevistas conteve duas questões que giraram em torno da representação social e discursiva da leitura e como as docentes veem na leitura a capacidade de formação crítica e reflexiva dos alunos. Iniciamos com um trecho da fala da professora Maria do 1º ano do EFI: *“Ah, a leitura faz... faz você viajar nos caminhos para aventura e contribui para..., para o desenvolvimento intelectual do aluno, tornando um leitor”*. Como se observa, o discurso da professora Maria foca a atividade mais para sua prática docente, visando alcançar o aluno. Já a professora Rita, ao responder essa mesma questão, centra a representatividade da leitura tanto em papel social de professor, quanto de cidadã: *“Bom, enquanto professor, a leitura me auxilia no bom desempenho em sala de aula. É... enquanto... pessoa social, a leitura também é de suma importância para que eu seja atualizada com a realidade do mundo atual”*.

Para a docente Rita, a leitura é importante para a formação crítica, pois *“contribui para que o aluno se torne um cidadão conhecedor dos seus direitos e deveres, assim sendo capaz de atuar e desenvolver-se em sociedade.”*

Em consenso com o discurso das professoras do EFI, temos o discurso da professora do 6º ano – Graça. Para ela, a leitura é o ponto-chave. É a referência para tudo. Ela ainda é mais categórica e diz que *“se eu enquanto professora de português, eu não ler! Eu não tenho que exigir do meu aluno”*. Em sua fala, Graça nos faz entender que o professor leitor tem propriedade para exigir e fomentar essa a prática em sala de aula. Pois ele vivencia a leitura, já que ela é parte integrante de sua realidade, também, fora da escola.

Indagamos ainda a professora Graça acerca de como ela enxerga a importância da leitura para a formação integral do aluno como ser social. Ela discursa afirmando que:

“Formar um leitor hoje competente... é muito preocupante, tem muitos pontos. Mas, a gente supõe formar alguém que compreenda... e que compreenda o que lê. É... que saiba fazer uma relação com alguma coisa que ele já vivenciou ou leu! A gente pegar... ajudá-los a ver o que tem ali por trás daquilo... os implícitos [...]. E hoje é cada vez mais difícil da gente ser... assim... informar o leitor com consciência crítica. Mas você tem que ter essa capacidade [...]. Então, eles não leem para refletir, não fazem a leitura crítica [...]. Então, nosso papel, como educador, é incentivar práticas de leitura que concorram para a formação autônoma e crítica dos jovens leitores (Professora Graça – 9º ano).

O discurso da professora Bela também vai ao encontro do mesmo enunciado da professora do 9º ano: *“considerando a questão de que os alunos não gostam de ler, principalmente literatura, é... a gente tem que... nós temos que procurar... o objetivo principal né? É, desvendar os possíveis motivos que causa o desinteresse dos jovens e despertá-los para o mundo da leitura, é... o meio de uma metodologia de ensino que valoriza a experiência estética do leitor e a leitura como prática social no sentido do letramento”*.

No plano discursivo da AD, vemos que a docente Graça entende que a leitura é polissêmica. Que o aluno precisa aprender a ler nas entrelinhas, buscar os sentidos do texto, conforme preconiza Orlandi (2008, p. 38): *“a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão”*.

Corroborando com a fala da professora Graça, o discurso da professora Socorro quando diz que *“nós somos o que lemos”!* Socorro enfatiza a importância da leitura para além do ambiente escolar, por meio de uma prática real de uso com significado social que não se resume apenas ao saber sobre a língua, mas ao uso dela:

“[...] se um aluno tem bom desenvolvimento, enquanto leitor, ele vai saber diferenciar a literatura, a gramática... né? Então isso eleva o papel da pessoa em sociedade. E também a questão de... poder repassar para outras pessoas... né o seu conhecimento, a sua cultura. fazer um projeto... é levado a... crianças carentes... de... escolas públicas da periferia né?”

Finalmente, temos alguns trechos da entrevista com a professora Rosa que volta a reforçar o que já havia falado no primeiro bloco de questões, quando ainda estávamos traçando o perfil leitor do professor:

“É, o professor, ele tem que ser leitor! Eu não entendo... como... um professor não gosta de ler! Não entendo. Existem exemplos de professores que ficam... assim... presos, somente à leitura da sua disciplina, num é? Aos livros didáticos... e muitas vezes nem se aprofundam sobre os assuntos que tem nos livros didáticos. Isso é muito ruim, muito perigoso! Até porque, hoje os alunos, eles têm bastante informações, num é? Eles nos questionam. Então, o professor, ele tem que ser um professor leitor!” (Professora Rosa – 3º ano). Como se observa, a docente reconhece que só há incentivo à prática da leitura quando o professor é também um leitor ávido.

Conforme se observa os discursos postos pelas docentes, este 3º e último Bloco da entrevista conteve duas questões e centrava-se no caráter representativo e social da leitura. Em consenso, todas as professoras entrevistadas enfatizaram a importância da mesma na formação integral dos sujeitos.

A professora do EFI, Maria, permaneceu relacionando em seu discurso a prática e a vivência da leitura ao mundo aventureiro e fantasioso que a criança constrói durante o ato de ler. Essa veemência em sua fala se dá justamente pelo fato da docente lidar diretamente com esse público de alunos e ter uma formação voltada exclusivamente para atuar nas séries iniciais. Isso acaba definindo seu papel social e seus atos de fala, voltados para uma abordagem mais lúdica de como ela enxerga o trabalho com a leitura em sala. Mesmo assim, ela reforça o papel da prática leitora na construção e formação crítica da criança.

Já para a professora Rita, o exercício dessa atividade auxilia tanto no seu desempenho como profissional, quanto pessoal. Portanto, a leitura fornece-lhe a possibilidade de manter-se atualizada.

A docente Graça, por sua vez, afirma que tal prática é referência e é o ponto-chave. Se ela como professora não lê, não poderá exigir que seus alunos assim o façam. Outro ponto interessante no discurso dessa educadora é que ela chama a atenção para a necessidade de uma pedagogia de projetos de caráter inter e transdisciplinar. O qual convoque todas as

disciplinas a adotar a prática da leitura. E assumam-na com o compromisso de buscar o crescimento e o desenvolvimento pleno dos educandos. Pois, segundo ela, “*o ser humano tá nas nossas mãos tanto para formar ou para deformar! Vai do papel que cada educador desempenhe*”.

A professora Bela, apesar de recorrer a vários fragmentos de sua dissertação para responder a essas questões, ao final acaba concluindo e coadunando com o mesmo enunciado da professora Graça. Ela afirma que não é tarefa apenas do professor de LP valorizar o ato de ler, mas é de todos os demais educadores.

A professora Socorro foi ainda mais categórica quando afirmou que “*nós somos o que lemos*”! Já a professora Rosa diz que não consegue conceber um professor que não seja também um leitor. E ainda acrescenta que o docente não deve restringir suas leituras somente às da sua disciplina e isso quando as realiza. Segundo ela denuncia: “*muitas vezes, alguns nem se aprofundam sobre os assuntos que têm nos livros didáticos*”. Essa afirmação posta pela docente coaduna com o que a professora Graça já mencionava anteriormente que se o professor não ler, ele não terá propriedade nem para exigir, nem para motivar seus alunos a lerem.

Assim, no discurso posto cabe destacar que o professor que lê dispõe de propriedade para poder instigar seus alunos ao desenvolvimento desse hábito. Se isto não ocorre, como o educador poderá exigir que seus alunos leiam se para esse profissional a leitura não tem significado, nem muito menos representação social?

No livro *A importância do ato de Ler*, Freire (1983, p. 11) já pontuava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Diante dessa afirmação, podemos argumentar que, só haverá sentido na leitura realizada pela escola, se ela estabelecer relação com o mundo de cada indivíduo inserido no processo. Este, compreendido como

Um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 1997, p. 30).

Ao longo deste trabalho, foi traçado um breve percurso do processo de instauração da leitura, desde a sua concepção primária, quando se restringia na expressão latina *legere oculis* a “colher com os olhos”, perpassando pela sua instituição no Brasil Colônia, até chegar à sua implementação no processo de escolarização. Nesse ínterim, resolvemos delimitar a prática da leitura com foco no professor e nos modos como ele desenvolve estratégias para o

ensino da competência leitora. Para tanto, conforme pontuamos acima com as palavras de Freire, é necessário fomentar em sala um trabalho considerável o qual não se resume a leitura de conteúdo sem significativa finalidade.

Reiteramos nossa discussão trazendo, por fim, a afirmação de Martins (1997) que caracteriza o ato de ler e sua importância para os sujeitos, como processo de busca e compreensão das manifestações simbólicas da linguagem em qualquer modalidade, já que essas dizem respeito ao próprio fazer do homem na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, nossa questão de pesquisa enveredou a partir de um objetivo geral: investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas por esses docentes em sala de aula. Atrelados a esse objetivo norteador surgiram outros secundários, os quais serviram para ampliar nossas discussões.

A fim de atender aos objetivos traçados, foi desenvolvido o seguinte percurso metodológico: pesquisa exploratória, mas também qualitativa. E partir de um universo de amostra, formado por 6 docentes, elaboramos um roteiro que conteve 10 questões que nortearam nossa entrevista com esses colaboradores.

Com base em Orlandi (2008), na introdução deste trabalho, elencamos três tipos de vertentes que a leitura pode assumir a depender dos objetivos pretendidos e da proposta de ensino que o educador tenha: linguística, pedagógica ou social. Essa problematização de Orlandi (2008) acerca das dimensões pedagógicas que a leitura pode assumir, também vai ao encontro do que Silva (1999) preconiza. Portanto, teorizamos a partir dos dois estudiosos para tratar dessa questão.

Se estritamente vista numa perspectiva linguística, essa pode ser trabalhada somente como instrumento de captação de informação, reconhecimento das estruturas da língua ou do gênero textual. Temos então a conhecida leitura de conteúdo para atender a uma finalidade já-dada (ORLANDI, 2008).

A leitura para fins pedagógicos, segundo a autora acima citada, é a que consiste na praticada, ainda, por alguns professores na sala de aula. Tal atitude pode acabar resumindo-a a instrumento de reprodução do texto como um objeto fechado em si mesmo. Uma prática bastante adotada nas séries iniciais. Silva (1999) também afirma que essa é uma concepção redutora de leitura que empobrece o texto, porque resume a traduzir a escrita em fala. Nessa vertente, a atenção do professor volta-se apenas para a expressividade verbal e ao formalismo empenhado no ato de ler. Outro aspecto redutor diz respeito à decodificação da mensagem do material escrito, sem demonstrar propósitos ou posicionamentos diante do que está sendo lido. Outra concepção que segue essa linha é que a leitura é realizada para responder ao estudo do texto que vem geralmente nos livros didáticos. Ler, portanto, é extrair a ideia central. Logo, pontua e se sobressai melhor o aluno que consegue responder prontamente a todas as questões (SILVA, 1999).

Do ponto de vista social, buscando uma vertente a partir de uma concepção mais ampla e interativa, Orlandi (2008) elege a leitura a partir de uma prática social e histórica, que

sofre transformações do tempo, espaço e dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o texto lido é aberto a discussões e a leitura é produtora de sentidos.

Assim, no Bloco 1, buscamos no analisar o perfil de leitor do professor da Educação Básica. Para tanto, questionamos cada entrevistada acerca de sua relação com a leitura e que nota elas atribuíam a esse tipo de comportamento leitor. Ainda nesse bloco, investigamos os tipos de leituras que as professoras adotavam para si fora do ambiente escolar. Algumas se manifestaram, afirmando que usam a leitura dos livros religiosos e de autoajuda. Porém, outras enfatizaram não haver uma leitura específica, tido como “ideal”.

Já no Bloco 2, buscamos verificar que tipos de práticas e/ou estratégias as professoras adotam em sala a fim de fomentar o hábito da prática da leitura em seus alunos. Nessa seção, vimos quais as estratégias que as docentes utilizam em sala para que a atividade ocorra de modo significativo.

No Bloco 3, procuramos conhecer as concepções que professores da Educação Básica têm acerca da leitura e qual a significação social e discursiva desta para a formação crítica do aluno. Os discursos mostraram que, em consenso, todas as 6 entrevistas reconhecem que, somente uma leitura polissêmica e não superficial do texto, pode formar alunos mais críticos e participativos de sua realidade social, a fim de modificá-la. Para colaborar com nossas reflexões, buscamos amparo teórico na teoria da AD a fim de verificar, também nesse 3º Bloco, se as práticas de leitura adotadas pelas docentes, apresentavam essa perspectiva crítica e discursiva ou se eram resumidas apenas a leituras conteudistas para fins avaliativos;

Nesse sentido, vimos pelos discursos das professoras entrevistadas um ponto que parece ser consenso: a fim de que as aulas de leitura ocorram de maneira eficiente, satisfatória e resulte numa aprendizagem significativa é preciso partir sempre da “sensibilização”. Esse vocábulo foi muito utilizado pelas docentes nas entrevistas. Diante desse discurso, podemos mensurar que, ao menos com esse grupo pesquisado, observa-se que as docentes têm a ciência de que é preciso estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico dos discentes. Assim, nos anos seguintes, o aluno conseguirá ir aos poucos desenvolvendo a apreciação pelo hábito de ler sem que a escola ou a própria família precise “impor” sua prática. Desse modo, a criação de condições pelo professor para desenvolver o hábito da leitura faz toda diferença no universo dinâmico e diversificado da sala de aula.

Vimos que, nas séries iniciais, é importante que nas aulas de leitura o professor crie um ambiente acolhedor e diversificado. Sendo interessante que ele utilize recursos que colaborem para que as aulas, realmente, “*despertem o gosto pela leitura*”, conforme destacou a docente Maria.

Um fator que nos deixou preocupados: as professoras do Ensino Fundamental I sinalizam a necessidade de uma prática de leitura lúdica, prazerosa e que conduza o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a comunicação, no entanto, as professoras do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio afirmam que os alunos têm chegado a essa etapa da Educação Básica sem gostar e, mais grave, sem saber ler e compreender um texto. Diante disso, surgiram-nos questionamentos os quais poderão servir para pesquisas futuras.

Logo, indagamos o seguinte: se esses alunos têm chegado ao EFII e ao EM sem gostar de ler e às vezes sem saber “LER”, estaria o problema nas séries iniciais ou no decorrer do processo de escolarização? Ou essa prática tão bem ensinada, fantasiada e vivenciada de forma lúdica e prazerosa na alfabetização terá se perdido no meio do caminho e cedido lugar à exigência de aprender os conteúdos dos currículos abarrotados que nossas escolas oferecem? Sabendo que essas questões não se esgotam neste trabalho poderemos ter, durante nossas análises, obtido problemáticas para outras pesquisas no intuito de tentar elucidar por qual motivo isso vem ocorrendo na educação e formação leitora de nossas crianças e jovens.

Ademais, cremos que, para este trabalho, cumprimos o que propusemos no início, uma vez que procuramos também entender e analisar a partir das práticas adotadas se o grupo de professores pesquisado enxerga que a linguagem é heterogênea, já que o discurso é construído a partir do discurso do outro. E que a linguagem não serve apenas como transmissão de informação, mas como mediadora e transformadora do homem sobre a realidade social da qual faz parte. Pelos discursos, pudemos constatar que sim, pois as docentes veem e compreendem o ensino de língua por essa ótica.

Infelizmente o que se observou, pelo menos nos enunciados proferidos e analisados, foi que não há um trabalho contínuo que sistematize o que o aluno já consolidou na série anterior. E que promova um método de trabalho pedagógico integrado, a fim de que ele continue a progredir no sentido de adquirir novas estratégias, consolide a habilidade adquirida, e progrida aprimorando sua competência leitora. Parece-nos que perdura a crença tradicional de que se o aluno já aprendeu a ler nas séries iniciais ele já está “pronto” para o resto de sua vida escolar.

Sinalizamos a relevância de levantar discussões a partir de pesquisas na área do ensino de língua porque nos oportuniza, enquanto educadores, refletir sobre nossa formação e prática pedagógica. Enseja-nos ainda pensar que lugar e propósito a leitura tem assumido nas nossas aulas. Será que temos proporcionado **leituras de mundo** aos nossos alunos ou somente leitura das palavras? Estas muitas vezes fragmentadas, desprovidas de sentido e acríticas, que não

promovem emancipações e/ou revoluções de mentes. Somente aprisionam ainda mais nossos educandos, resumindo-os ao cumprimento do discurso pedagógico reverberado no jargão: “você precisam ler mais para poderem escrever direito”. Mas que leituras eles precisam aprender a fazer? A do código por si ou a que permite a libertação e a emancipação? Nosso propósito é encerrar com questionamentos porque eles nos permitem refletir que o processo de ensino e aprendizagem para o uso da linguagem de maneira consciente e não alienada faz parte não de um produto, o qual se encerra numa só atividade, mas antes integra um processo contínuo de aprendizado e ressignificação constante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. – (Coleção Histórias da Leitura).
- ALMEIDA, V. Fulaneti de; FARAGO, A. Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais (The importance of literacy initial series). **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, 2014, p. 204-218. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em: 12/08/17.
- ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. A leitura deleite: o que é e o que dizem nas formações. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; MELO, Lúcia Giovanna Duarte de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (org.) **Letramentos em Linguagem: PNAIC na Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 31-46.
- BAKHTIN, Mikhail. [1929/1963]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (2. tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- _____. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ensantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997. — (Coleção Ensino Superior).
- BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, Inês. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.19-46.
- BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada da Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79-98.
- BUARQUE, Cristovam. Deslumbre e Entendimento. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 43-45.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. – 2ª ed. ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Corte Portuguesa no Brasil**. In: Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-01-05 00:35:41]. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$corte-portuguesa-no-brasil](https://www.infopedia.pt/$corte-portuguesa-no-brasil). Acesso em: 04/jan./2018.

COSTA, Andrea. **Técnicas de coleta de dados e instrumentos de pesquisa**. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/tecnicas-de-coletas-de-dados-e-instrumentos-de-pesquisa>. Acesso em: 20/out./2017.

CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. II. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na Educação Básica**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015, 224p.

FINDLAY, Eleide Abril Gordon; COSTA, Mauro A.; GUEDES, Sandra Paschoal Leite de Camargo. **Guia para apresentação de projetos de pesquisa**. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006, p. 26; 21 cm.

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

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO: Fomento à Leitura e acesso ao Livro. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/>. Acesso em: 04/abr./2018.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. Cortez, 2002.

LUNA, T. Simões e; MARCUSCHI, Beth. Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.31, n.03, julho-setembro 2015, p.195-224. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/0102-4698-edur-135569.pdf>. Acesso em: 08/jun./2018.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, M. Helena. **O que é leitura?** – 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada da Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARQUES NETO, José Castilho. Retratos da Leitura no Brasil e as políticas públicas: Fazer crescer a leitura na contracorrente – revelações, desafios e alguns resultados. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 57-73.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. – 8ª. ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PAVEAU, Marie-Anne. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Trad. M. R. Gregolin et al. – São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA, M. O da Silva. **A importância do lúdico nas aulas de leitura nas séries iniciais do Fundamental I: [manuscrito]**: estudo de caso na Escola Municipal de Ensino

Fundamental Odilon Edísio Lima – Cacimba de Dentro – PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia/ PARFOR) – Guarabira: UEPB, 2014, 31p.

PETIT, Michéle. **A arte de ler. Ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Buenos e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. **Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia.** São Paulo: **Revista Estudos Semióticos**. vol. 6, n° 2, p. 66 –76, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272>. Acesso em: 20/maio/2018.

RODRIGUES, Fernanda Maria. **44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura.** Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/> . Acesso em 03/abr./2018.

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

ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Julia ou A Nova Heloísa.** Trad. Fulvia M. L. Moretto. Campinas: Hucitec, 1994.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske. **Leitura na escola: aprender a ler, ler para aprender.** 2008, 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1101/1/Dissertacao_2007_ClaudiaSchmeiskeSilva.pdf . Acesso em: 03/ jan./ 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Florianópolis: **Perspectiva**, 1999, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun.

SOARES, Danielle Ribeiro. **Rousseau e a concepção de virtude como crítica às aparências da sociedade no romance [manuscrito] “Júlia ou A Nova Heloísa”.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Português) – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2014, 41p.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. 2004. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHWARZBOLD, Caroline. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental.** 2011, 56p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/letras-pos/especializacao/files/2012/02/Desenvolver-a-compet%C3%Aancia-leitora-desafio-ao-professor.pdf> . Acesso em: 28/ dez./ 2017.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos:** [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. – Recife: Editora Rêspel, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guia da entrevista

Q U E S T Õ E S	1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?
	2. Em qual(is) série(s) atua no momento?
	3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?
	4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?
	5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?
	6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a Educação Básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?
	7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?
N O R T E A D O R A S	8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?
	9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?
	10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

APÊNDICE B – Termos de concessão**CONSENTIMENTO DO VOLUNTÁRIO.**

Eu, _____, aceito voluntariamente participar da pesquisa intitulada: **“A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**.

Estou ciente de que a pesquisadora Danielle Ribeiro Soares manter-me-á assegurados os seguintes direitos:

- Anonimato (tanto do entrevistado quanto da instituição escolar);
- Privacidade;
- Liberdade de expressão e participação (ou não) da pesquisa;

Mais uma vez reforço e esclareço que é de livre e espontânea vontade que participo da entrevista e pesquisa. Manifesto também o conhecimento e o consentimento de que todo o trabalho será usado para fins de divulgação científica. Assim, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e admito que revisei e entendi o conteúdo deste termo de concessão.

Assinatura do participante.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Senhor (a) Professor (a),

Eu, Danielle Ribeiro Soares, na condição de aluna do curso de Pós-Graduação – Especialização em Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus VI, intenciono desenvolver uma pesquisa com professores da Educação Básica em escolas da rede municipal e estadual localizadas no Cariri paraibano.

A pesquisa intitulada “**A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**”, tem como objetivo geral:

- Investigar a representação da leitura, pelos professores, e o seu caráter social e discursivo por meio das práticas adotadas por esses docentes em sala de aula.

O atual estudo será realizado sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega. Ao entrevistado asseguramos os seguintes direitos:

- Anonimato (tanto do entrevistado quanto da instituição escolar);
- Privacidade;
- Liberdade de expressão e participação (ou não) da pesquisa;

Dessa forma, enfatizamos que você será livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento anterior à publicação do trabalho científico, uma vez que, depois de coletados, os dados desta pesquisa nos oferecerão possibilidades de discussão e divulgação em eventos científicos da categoria e em periódicos. Diante dos expostos, reitero minha responsabilidade tanto acadêmica quanto profissional no referido estudo.

Atenciosamente,

Danielle Ribeiro Soares



APÊNDICE D – Termo de autorização para gravação de voz

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**A PRÁTICA DA LEITURA E SUAS REPRESENTAÇÕES PARA O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Danielle Ribeiro Soares a realizar a gravação de minha entrevista, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Danielle Ribeiro Soares, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão

Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Assinatura do participante da pesquisa

Danielle Ribeiro Soares.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas realizadas**EFI: Professora do 1º ano – MARIA****1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?**

Sou licenciada em Pedagogia e leciono há 28 anos.

2. Em qual(is) série(s) atua no momento?

Atuo no 1º ano do Ensino Fundamental.

3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?

Olha...Meu perfil é 8, gosto muito de ler. Tenho esse hábito desde criança.

4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

Eu gosto de ler de tudo... livro religioso, autoajuda, pensadores da educação...

5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?

Ah... a leitura faz... faz você viajar nos caminhos para aventura e contribui para..., para o desenvolvimento intelectual do aluno, tornando um leitor.

6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a educação básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?

Para mim, a importância da leitura nas séries iniciais é despertar o interesse da criança pelo novo, porque cada livro é uma aventura diferente... e... torná-los cidadãos pensantes e brilhantes, né?

7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?

Olha, eu costumo adotar em sala de aula leituras de vários tipos como: contos, fábulas, histórias em quadrinhos, livros paradidáticos e poesias.

8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?

Roda de conversa, apresentação de fantoches, teatro e fichas de leitura.

9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

Os alunos reagem bem... eles ficam querendo saber o tipo de leitura e qual o projeto que vamos fazer...

O objetivo das atividades de leitura é... despertar... o gosto pela leitura.

10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

Contribui sim. Porque... as leituras trabalhadas são de extreeema importância para a vida da criança, despertando assim o senso crítico.

EFI: Professora do 5º ano – RITA

1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?

Sou formada em Pedagogia e tenho Pós-Graduação em Psicopedagogia (Especialização). E... leciono há 36 anos.

2. Em qual(is) série(s) atua no momento?

Atualmente estou atuando no 5º ano.

3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?

Ah! Eu leio bastante... diversos gêneros textuais. Meu perfil como leitora é nota 10! Porque tenho uma leitura diversificada e integrada com o cotidiano.

4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

Adoto livros didáticos e paradidáticos, religiosos, literários, jornais e revistas. Sou assinante da Olimpíada de Língua Portuguesa...

5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?

Bom, enquanto professor, a leitura me auxilia no bom desempenho em sala de aula. É... enquanto... pessoa social, a leitura também é de suma importância para que eu seja atualizada com a realidade do mundo atual.

6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a educação básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?

Para que nossos alunos tornem-se futuros leitores críticos, cultos e formadores é importante um trabalho contínuo desde o início, com certeza!

7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?

Realizo leitura deleite, textos de opiniões, informativos, fábulas, contos, poesias... Na minha opinião não existe um tipo de leitura ideal, desde que não seja algo... pejorativo!

8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?

Roda de conversa, leitura coletiva, individual, compartilhada, dramatizada, leitura silenciosa...

O que motiva essa prática é... a boa interação entre os alunos e... desenvolvimento.

9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

Bom, no geral... os alunos reagem de maneira participativa e positiva. E o objetivo é desenvolver as competências e habilidades de nossos alunos.

10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

A prática de leitura contribui para que o aluno se torne um cidadão conhecedor dos seus direitos e deveres, assim sendo capaz de atuar e desenvolver-se em sociedade.

EFII: Professora do 6º ano – GRACA

1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?

Bem, eu sou formada em Letras licenciatura plena. É... na minha época tinha que fazer completa. A minha dá direito é... português e inglês. É... já tenho 27 anos de sala de aula e... comecei ensinando inglês e hoje ensino português.

2. Em qual(is) série(s) atua no momento?

Ensino o Ensino Fundamental, 6º e 9º anos e... atuo no Ensino Médio nos 1º e 2º anos.

3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?

Eu enquanto professora-leitora?

Pesquisador: Isso!

Eu gosto muito de ler! Sempre gostei. Sou muito curiosa. Eu sou curiosa e gosto muito de ler e não tem leituras específicas.

4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

É... não tem uma específica. Uma linha de leitura não tem...

5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?

O significado da leitura para minha formação é... eu acho que é o ponto. É um ponto que eu considero a referência para tudo né? Então, se... eu enquanto professora de português, eu não ler! Eu não tenho que exigir do meu aluno. Se eu não souber... porque hoje você entra em sala de aula e o aluno, mesmo o do 6º ano que é o foco dessa entrevista, ele tem conceitos pré-concebidos, né? Então ele vem de casa e ele tem algum conceito! E esse conceito prévio... nós temos obrigação de ampliar. Agora como a gente amplia? Lendo, né?! Lendo! Então, para você começar um trabalho de leitura, principalmente no 6º ano, você tem que partir de uma habilidade que eu acho muito básica. É sensibilizá-los!

Pesquisador: Como essa sensibilização é feita?

É partindo mesmo do... essencial, daquilo que foi aaantes, que era contar história. Então eu tenho que partir disso! Eu tenho que fazer um paralelo com essa realidade do aluno, eu tenho que contextualizar, aquilo que o livro traz, com algo que eles conhecem na vida real. Mesmo às vezes, acontecendo até, da gente ir... de encontro à realidade mesmo, família! Com as coisas que acontecem nela. Então, veja como é interessante. Às vezes eles dizem: Ah, professora, eu já vi isso lá em casa, é desse jeito, eu conheço! Então veja só: através das histórias, mesmo aqueles contos de fadas, a gente vai poder fazer uma ponte, estabelecer esses links com a realidade deles. E eu com isso a gente vai poder fazer nosso trabalho através da leitura, senão, se você não conseguir isso, eles não têm como ler. É difícil, é muito difícil hoje, porque a família, ela tá muito distante. A gente encontra poucos pais, poucas mães instruídos nessa linha de leitura. Primeiro vem a questão... do que nós estamos vivenciando hoje, a Era Digital. Então, é... eu mesmo assim, eu acho que... os pais deveriam se familiarizar com isso. O que é isso? Então, antes na escola, o espaço era do professor. O professor, realmente, era o condutor da sua sala de aula, ele gerenciava. Ele era liderança. Coordenava! E hoje ele não é mais! Ele perdeu isso! Ele tem que ter muito cuidado com isso, porque senão, o aluno passa na frente dele! Porque a família permite! Então o aluno, ele... em casa, ele tá mais na frente do computador, da televisão, do tablet, do que dos livros. Então, primeiro ele nem manuseia os livros. Então fica muito complicado. E daí você vai para o ensino médio. Mas chegando no ensino médio, é... a gente fica de frente com uma situação bem pior, mais difícil ainda porque são jovens! Porque o jovem, ele acha que as informações... que ele só infere informações se estiver na frente de um computador, ou do celular e mais nada! Então, o livro pra ele, torna-se um objeto obsoleto, é um objeto obsoleto.

Pesquisador: Que não dá resposta pronta para o que ele quer?

É! Eu fui até citar pra eles, que... quando eu entrei para fazer uma pós-graduação gente, eu tive que ler três literaturas. E minha prova foi baseada nessas três literaturas. Prova, entrevista, tudo! Então foi desse jeito... Primeiro, eu pergunto pra eles: então gente, o que é ler? O que é que você considera ler? Então eles têm em mente que ler é quantidade, dizem: eu li um livro todinho, professora. Aí pergunto: O que você leu de fato? O que é que você viu no livro? E aí, eles não sabem explicar. Porque lê, para eles, se resume em saber ler e escrever, só! Você pra dizer: eu leio! Eu gosto de ler. Você tem que entender, você tem que compreender, entender o que está implícito naquela leitura. E inferir as informações. E precisa

fazer mais que isso! Precisa fazer ponte com tua vida real. Mas eles não querem! E daí começa o problema. Quando se deparam com a prova do ENEM, dizem: é muito ruim, é muito difícil. Eu digo: não! O problema é que o aluno não sabe ler e não quer aprender a ler de fato. A gente pede para eles fazerem um fichamento paragrafado da leitura e eles não sabem. E isso é muito ruim.

Olhe, eu lhe digo uma coisa: se... desde lá, das séries iniciais, se a professora do primário fizesse isso, já fosse trabalhando essas questões e estratégias de leitura com os alunos, da base até chegar no Médio, a realidade seria outra. O aluno saberia ler e entender. Ele leu um parágrafo, viu uma palavrinha lá que para ele é importante... Ele lesse uma palavrinha lá e entendesse o que essa palavra significa no contexto... porque veja só uma palavra se ela não estiver contextualizada não adianta a leitura superficial. Mas o aluno não tem o hábito de ler. Então... para ele tanto faz um texto grande com um pequeno, pra ele é tudo...nada, (bate as mãos em gestos de descaso) ele não quer.

Então, a gente já percebeu... por mais que a gente faça projeto de leitura dentro da escola, mas a família ela não ajuda. Ela não tá próxima. Então o aluno chega em casa e se depara com outra realidade... E o pior que... qual é a preocupação da gente hoje na escola? Antes era ensinar o aluno escrever e ler! Se resumia nisso! Mas hoje é isso? Não! Mas hoje a gente tá mais preocupado é com a cidadania crítica, gente! E o senso crítico desse pessoal? Onde é que vai ficar? Daí o problema! A gente vê o... que nós estamos passando no Brasil, e muitos jovens... eles não entendem! Eles não sabem nem o porquê disso. De onde vem isso? Ele não sabe!

Pesquisador: A senhora acha que muitos jovens estão alheios à sua realidade?

Sim, totalmente alheio! E por mais que a gente peça: minha gente, vamos ler os jornais, vão ler alguma notícia. Eles logo dizem: isso é coisa de velho! Assistir ao Fantástico é coisa de velho!

Aí, eu disse pra eles: velho não precisa mais disso! Quem precisa disso são vocês. Então... eu ensinar sujeito, eu ensinar orações... é conteúdo, mas isso chama ensino hoje conteudista! Ou o aluno ele tem conhecimento, ou ele não chega em canto nenhum do mundo! Só com a gramática ele não chega a canto nenhum! Só com a gramática, ele não chega!

6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a educação básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?

É exatamente! É preciso que esse trabalho seja feito desde as séries iniciais, porque a leitura ela não tá... é...

Pesquisador: Isolada?

Isso! Isolada! Como diziam: não... eu vou tirar uma aula pra leitura. Não funciona. É... eu não sei como... porque eu estudei assim: leitura e ortografia. Leitura era todos os dias. Então eu acho assim... o próprio Sistema Educacional, ele... tentou inovar e tenta inovar todos os dias, essas reformas que você vê aí... Reforma do Ensino Médio, BNCC... mas as práticas...tão distantes.

Então eu acho que... primeiro: a gente não constrói o novo sem o velho. Tem que ter a base. É como se nós tivéssemos construindo um prédio. Então se não tiver base, ele cai.

Então... mesmo assim... tá... eu acho que deveria... ainda... se exigir muito! Leitura! Leitura! O aluno, ele tem que caminhar junto, lendo e escrevendo. Você vê que a gente, hoje recebe um aluno do ensino fundamental I, e aí... eu não tô culpando o professor, mas o próprio Sistema... Veja, como foi que fui alfabetizada?! Soletrando! O que é soletrar hoje?! Eu fico impressionada! É memorizar sílaba. E nós aprendíamos soletrar!

É tanto que quando meu filho foi para a escola, que eu fui fazer isso com ele, ele me disse: mãe, minha tia não ensina assim! E aí, eu já fiquei alerta! Então... se você não aprendeu soletrar, você não vai ler nunca! Você não vai ser leitor! Porque você ser leitor, você vai ter que ler! E se eu memorizo? Daqui a pouco eu não sei mais! Então... a leitura e outra coisa que existe, e que eu percebo. A preocupação está voltado, e o olhar da sociedade, para o professor de língua. E a leitura não está, pra o professor de língua apenas.

A leitura está em âmbito escolar. Se você não ler o enunciado de matemática, você não resolve! Não resolve! Porque você não interpretou, você não entendeu. Então... é leitura! Então eu fico preocupada com isso, sem ver a importância também da escola, o corpo da escola tem que estar voltado pra isso.

E vai ficar pior. Estava vendo uma reportagem semana passada de uma empresa, em São Paulo, empregando jovens estagiários... É... E o que foi a exigência? Foi... uma carta de

apresentação. “Uma cartinha de apresentação”. E aí... quase ninguém... de... 50 jovens, apenas 2 souberam fazer essa “carinha de apresentação”, simples. E... de 50 jovens, apenas 2 conseguiram. Aí eu tava falando essa semana em sala... primeiro: carta para jovem hoje em dia, é ultrapassado. Estão ligados nas redes sociais, muito ligados em simplificações, e para eles, a carta ela não existe. Só que eu disse pra eles: a carta é um documento oficial. A carta existe. O requerimento existe. Tá aí voltando... as... empresas de concurso, exigindo documentos oficiais.

Porque chega um jovem hoje numa empresa, ele não sabe o que é um Requerimento, ele não sabe o que é um Ofício. E olhe que ele vai trabalhar numa secretaria, num setor... onde existe correspondências oficiais. E aí? Eu digo pra eles: redes sociais é bom. Agora isso tem que ficar aqui, porque é uma comunicação rápida. O que é que significa comunicação rápida? Eu digo: a mesma coisa que oralidade e espontaneidade, gente. Agora, escrita é o preocupante. Depende de leitura!

7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?

Bem... é isso que eu dizia no início a você... pra gente conseguir, mais ou menos, fazer um trabalho de leitura, primeiro a gente tem que sensibilizar! A gente tem que selecionar...partir de uma seleção de leituras... e aí, é difícil... até porque a escola não... dispõe de uma biblioteca hábil pra isso... é... que a gente pudesse, a cada semana, selecionar um tipo de leitura. Depois... falar com eles, falar para eles o que é gênero... Então... tudo no sexto ano... o livro do sexto ano traz as histórias para mostrar para eles. O que era os causos né? As histórias de princesa... é... que são, na verdade, são mitos né? Então... pra mostrar para eles que tem alguma relação com a vida real. Sensibilizá-los pra eles prestarem atenção. Vem a memória... Então a gente fala: cada um de vocês tem uma memória. Tem algo que deixou na lembrança de vocês. E isso vai despertando a curiosidade. Já no 9º, isso vai ser mais complexo, porque a gente já entra com iniciativas a literatura. Então a gente tem que trabalhar, realmente, os gêneros literários.

Na verdade, o que é mais difícil... e aí, muitas vezes eu digo para eles: o que mais difícil, é o que vocês não têm em casa. Porque quando fala em comprar um livro, para muitas famílias, é despesa. Na escola privada, eles compram, porque é obrigatório. Mas assim mesmo não significa dizer que eles tenham aquilo como essencial, como base.

8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?

A gente seleciona algumas leituras hoje por série. Mas a gente sempre indica... eu não gosto de impor, eu gosto de dizer pra eles: por exemplo, leia... Capitães de Areia. Você vai ver que Capitães da Areia, foi escrito em tal época, por tal literato, veja se vocês encontram algo, alguma passagem no enredo, que tem a ver com o hoje... Se você pega um Conto de Machado de Assis, veja a época em que foi escrito e leia-o hoje, pra vocês verem o que tem a ver com o real... então eu gosto de fazer, eu gosto de fazer sempre um paralelo da leitura sempre interligado com a realidade.

9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

Quando eu peço pra ler... eu geralmente... eu ainda não fiz para casa, porque eu acho que não tem resultado. Eu tô procurando fazer só leitura. Quando a gente lê na sala de aula, aí eu vou fazendo perguntas orais. Eu esqueço aqueles estudos dirigido de perguntas do livro. Eu digo: fechem o livro. Então a gente vai discutir aquela leitura. Muitas vezes eu ponho eles em círculo, outras vezes também, eu já obtive resultado assim: eu levo uns livrinhos pra sala e peço: leiam, de tanto a tanto, aí eles ficam todos lendo. Depois eu vou fazendo uma roda de perguntas: o que que você entendeu? E depois, em outra etapa, eu gosto de fazer o seguinte: vamos pegar cada paragrafozinho e você viu aí, que palavra tem que você não sabe desse jeito nenhum o que é. E aí, eu já vou discutir com eles a parte Semântica, pra ver se eles não ficam tão sem entendimento, para ver se a gente consegue alguma coisa.

10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

Formar um leitor hoje competente... é muito preocupante, tem muitos pontos. Mas, a gente supõe formar alguém que compreenda e que compreenda o que lê. É... que saiba fazer uma relação com alguma coisa que ele já vivenciou ou leu! A gente pegar... ajudá-los a ver o que tem ali por trás daquilo... os implícitos. Então ele vai ser capaz. Até porque... o adolescente, o jovem... ele entende crítica como algo que derruba. Então quando a gente fala: você tem que ser um leitor crítico. Você tem que ter um senso crítico de mundo, aí eles falam: ah,

professora, a gente criticar hoje, a gente é derrubado. Aí eu falo: só se você não tiver argumentação.

Que é outro ponto base. Então, se você ler sem argumentar para si mesmo, você não vai ser um leitor, você não vai ser crítico.

Da gente ser assim informar o leitor com consciência crítica é muito difícil, porque a gente tem um mundo de informação que permeia a sociedade, e eles veem aquilo como essencial, porque... veja que os jovens quando vê qualquer coisa na mídia, ele acredita mais naquilo, do que ele acredita na gente.

Então quando a gente vai tentar explicar que a mídia, ela provoca desafios de crítica, de senso crítico. Mas você tem que ter capacidade... porque eles gostam de tirar dali o pronto. Então, eles não leem para refletir, não fazem a leitura crítica. E qual é o cuidado que a gente deve ter com tudo que você lê ou escuta? Você tem que saber tirar dali... a essência.

Precisamos incentivar práticas de leitura concorram para a formação autônoma e crítica dos jovens leitores. Primeiro, não existe verdade única, nem saber único. Existe saberes! Eu ainda vejo... eu não digo assim sem salvação, mas eu vejo, o Brasil, a educação brasileira, não só a Paraíba, mas a população brasileira é... com projetos, não específicos e não pontuais, no que realmente deveria acontecer. Onde tivessem interdisciplinaridade, é... a transdisciplinaridade, a interação de todos. Trabalhadores voltados, realmente, para o crescimento... Porque... o ser humano tá na nossa mão para formar ou deformar! Vai do papel que cada educador desempenhe.

EFII: Professora do 9º ano – BELA

1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?

É... Sou professora de língua portuguesa, é... já tenho 30 anos de sala de aula, é... só formada em Letras e com Mestrado.

2. Em qual(is) série(s) atua no momento?

Leciono turmas dos 6º, 8º e 9º anos.

3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?

Professora, eu procuro sempre buscar... a leitura. A leitura é algo muito prazeroso, faz bem a nossa alma. Ler, como diz Monteiro Lobato, é ter o mundo em suas mãos. E, principalmente, nós educadores que precisamos sempre buscar esse gosto pela leitura. Eu... daria uma nota 8!

4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

É... livros de literatura, livros... de autoajuda, sim! É... livros bíblicos...

5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?

Bem... é... a gente sabe que... é muito discutido, na mídia, a relação do fracasso escolar. O fracasso escolar brasileiro, no tocante à leitura, é... enquanto... significação em relação com o mundo representado, constantemente pelas mídias. O déficit de competência leitora dos estudantes nos mais diversos níveis da Educação, são exemplos comprovados. Então, nesse contexto, o professor de português é quem mais sofre a pressão da comunidade escolar. Deduz--se que, por ser o detentor de teorias da língua, deve ser o responsável pelo desenvolvimento e trabalho com a leitura. Tal concepção torna-se uma falácia, haja vista que a linguagem é utilizada por todos os professores, independentemente de sua disciplina. A leitura, portanto, não é só realizada, ou pelo menos não deveria ser, nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, posso dizer que a leitura não é responsabilidade, apenas, do professor língua portuguesa, mas de todos os professores. Num conjunto formado para valorizar o ato de ler.

6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a educação básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?

Como foi falado, a leitura tem sido uma grande preocupação em todos os níveis de ensino. Tá? Então, muitos jovens chegam à universidade sem saber realizar uma leitura profunda de um texto mais complexo... a educação básica está sofrendo com criança e adolescentes que mal conseguem ler o que está nas linhas... Aí, de quem é a culpa? Quem pode ajudar a nossa educação a reverter esse quadro? E como podemos fazer isso? Seria responsabilidade única e exclusiva do professor de língua portuguesa? Então, observamos... que as experiências de variadas entre os professores. Há também aquelas que diz que até hoje não gostam muito de

ler, e sentem dificuldade em trabalhar leitura em sua disciplina. É... outro fator interessante, também, que seja desenvolvido na escola, é a questão da Leitura literária, que... já é constatado, que... a leitura com os textos literários é o menos trabalhado nas escolas.

7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?

Nós temos que buscar... vár... é... buscar trabalhar... como é que eu posso dizer...

É... a gente sabe que a leitura não se restringe apenas os textos verbais, livros, jornais, mas a diversos outros gêneros que podem ser trabalhados com a leitura na sala de aula, como propaganda, com charge, com receitas...

Pesquisador: Então, professora, na sua concepção existe um tipo de texto ideal para se trabalhar em sala?

Não. Não existe. Não é único.

8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?

Vou para biblioteca..., mas... primeiramente a gente tem que familiarizar o aluno, é... contextualizar...

A gente trabalha em... o trabalho em sala de aula mesmo, fazendo de uma forma com que eles se familiarize com os textos. Para daí, a gente ir..., eles irem se familiarizando... e... daí contextualizando esses textos, de forma que... ele se sinta mais motivado na leitura, né?! Se enxerga no texto... pra que ele vá tomando, realmente, o gosto pela leitura... vá despertando a sensibilidade...

Nota: tivemos que refazer várias vezes esta e outras questões, colocando nossa fala de vários modos, a fim de que a colaboradora pudesse nos fornecer alguma informação. Ela procura fundamentar sua resposta com base no que escreveu em sua dissertação, e recorre à leitura de alguns trechos de seu texto. Deixamos o pesquisado à vontade para responder conforme lhe fosse mais cômodo.

9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

É... primeiro a gente tem que motiva. O processo de motivação. A leitura para se chegar à interpretação... são as principais etapas, ou seja, uma sequência é uma sequência básica mesmo, né? Para o todo ver o processo de se chegar a uma boa leitura e compreender, tem que existir primeiro esses processos. Primeiro motivar. E até porque, a fala, ela repercute diretamente na escrita do aluno, né?

E não tem esse processo de leitura Inicial que não formam a consciência, não conhece aquele assunto, não tem como ele produzir um bom texto não é isso?

Na produção textual, com certeza, leitura e escrita caminham juntas. Se você não escreve bem, é porque você não é também um bom leitor.

Então, os objetivos são esses: familiarizar o educando com a linguagem, com os textos da linguagem formal em contraposição a outros tipos.

É... apresentar o gênero textual trabalhando no momento. Seja um conto, uma crônica, uma charge... Como saber se é uma reportagem... Como a turma vai para a leitura desses textos... criar expectativas nos alunos a respeito do tema estudado e para que os mesmos possam refletir sobre as questões que foram levantadas nesses diversos tipos de texto.

10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

Considerando a questão de que os alunos não gostam de ler, principalmente literatura, é... a gente tem que... nós temos que procurar... o objetivo principal né?! É desvendar os possíveis motivos que causa o desinteresse dos jovens e despertá-los para o mundo da leitura, é... meio de uma metodologia de ensino que valoriza a experiência estética do leitor e a leitura como prática social no sentido do letramento.

EM: Professora do 1º ano – SOCORRO

1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?

Eu leciono há 32 anos. Sou licenciada em letras português e inglês, pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde–Pernambuco.

2. Em qual(is) série(s) atua no momento?

Primeira série e segunda série do Ensino Médio.

3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?

Muito boa, muito boa! Eu... atribuiria... um 8,5... 9,0. Porque na verdade nada é 100% né? Mas eu procuro dar o melhor de mim

4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

Eu gosto muito de ler... é... frases de Augusto Cury. Eu gosto muito de ler poemas, do saudoso Manuel Bandeira. Eu gosto muito de ler Cecília Meireles. Enfim, são tantos que a gente até esquece no momento. Mas eu aprecio a poesia, eu aprecio as crônicas literárias, enfim...

5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?

Bem, é aquilo que eu te falei: nós somos o que lemos! Né verdade? Cada vez que você faz uma leitura você voa na imaginação. E aí, seu vocabulário vai enriquecendo e a... vem a desenvoltura de como defender uma ideia... uma tese.

6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a educação básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?

Muito importante! Desde... o zero! Né?! Até com atividades para os pequenininhos, de uma forma lúdica né? Até chegar ao Ensino Médio. É tanto que na nossa Escola, a professora Cristina está desenvolvendo um projeto de leitura. E está sendo aplicado todas as semanas. E isso é uma maravilha!

7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?

Dentro do meu projeto, que eu já te falei, né? Que é um projeto que me envaidece bastante, porque foi onde eu me descobri, que gosto de escrever. Foi através das Olimpíadas de Língua Portuguesa, desde 2008. Que a princípio, eu era só... certificados, oficinas, depois o governo aprimorou. E começou com premiações, entre alunos e professores, e você sabe que a Olimpíada é... é uma... é uma conquista! Mas é uma conquista também desafiadora, né!? Você quer vencer, né? Foi onde eu conquistei meus alunos. Nas oficinas. Isso me deixa orgulhosa! Eu procuro passar isso para meus alunos. E é tanto que se descobriu, através desse projeto, o ano passado, uma escritora aluna. As transformações dos textos não-literários e literários, né?

Onde você vai usar a linguagem puramente conotativa, figurada... Isso é muito bom, né? e... os textos que meus alunos trabalharam em outros anos, aqueles selecionados, eu trago para o meu aluno atual. Ah... deixa eu escolher esse, que esse aqui tá lindo! Eu quero escolher esse. E vai trabalhar... E isso... assim, é uma oficina de leitura muito boa, bastante significativa, para aquele aluno que, realmente, quer!

8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?

Além do material, né? Que o CENPEC nos envia, também... é... eu faço aula de campo. Quando a gente vai trabalhar crônica, a gente faz aula de campo, porque você sabe que a crônica é como uma foto. Você... algo que você tá vendo. Talvez seja... não tenha nenhum valor para uma outra pessoa, mas para você tem valor tem algum significado. E ali você pode fazer a sua crônica. Dentro do roteiro que a gente trabalha nas oficinas, ele vai trabalhar a crônica de acordo com a com a imagem que ele viu. Pode ser uma lírica, pode ser satírica, pode ser jornalística... né?! Enfim... Além de fazer o aluno um crítico, né?! Através da leitura, ele vai desenvolver o seu... ele vai enriquecer o seu vocabulário, o seu desenvolvimento, enquanto está a par de determinados assuntos. E ele vai saber defender! Porque você sabe que surge a ideia, surge a opinião, da opinião surge o argumento. Se você sabe argumentar... algo que afetando, você vai saber onde está solução pra aquilo, né?!

9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

É relativo, viu Danielle! O aluno que gosta de ler, ele gosta! É nato! E... aqueles que ficam... meio assim... sem querer..., mas a gente tem que ter uma... uma estratégia. A gente tem que ter uma lábia. Tem que ter uma paciência, pra poder fazer com que ele venha até nós com a leitura. Porque você sabe que o segredo para escrever é ler! Porque você sabe que muitos alunos, eles não têm esse hábito cultivado no seio familiar. E ai se torna um desafio para a escola também, né? Por conta das diferenças, né? Porque você pode ver, que quando são filhos de pais mais atuantes, na leitura, né? Eles vêm com uma carga já boa! Com relação à leitura, né?

10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

Enquanto professora de língua portuguesa né? Ela é bastante abrangente. Você que é hoje uma professora, sabe que... quando a gente trabalha com a gramática, com a leitura, com a produção textual, com a literatura, né? E o meu foco maior é a leitura e a escrita. Porque se um aluno tem bom desenvolvimento, enquanto leitor. Ele vai saber diferenciar a literatura, a gramática... né? então isso eleva o papel da pessoa em sociedade. E também a questão de... poder repassar para outras pessoas... né o seu conhecimento, a sua cultura. fazer um projeto... é levado a... crianças carentes... de... escolas públicas da periferia né? Fazer um projeto... de levar... Fazer com que o aluno goste! Chega até... porque... sem ler, não tem escrita! A leitura incide, diretamente, na escrita. E... a produção... a escrita! Não é difícil! É algo que se ensina e que se aprende!

Pesquisador: E a leitura não, professora?

Também, também! Claro!

EM: Professora do 3º ano – ROSA

1. Qual a sua formação e há quantos anos leciona?

É... a minha formação é licenciatura plena em Letras, eu tenho especialização em educação especial, e... eu leciono há 17 anos.

2. Em qual(is) série(s) atua no momento?

No momento, eu estou com 8º e 9º anos e 3º ano médio. E tenho também um ciclo IV – EJA.

3. Como você classifica sua relação com a leitura atualmente? De 0 a 10 qual seu perfil como leitor? A que fator você atribui esta avaliação?

Eu vou classificar atualmente como 6, num é? Porque... eu... eu considero que hoje eu estou em falta com a leitura. Porque assim... pelo o fato de trabalhar em duas escolas, num é?! Ter pouco tempo disponível...num é? A leitura que a gente é... precisa se deter, num primeiro momento, é aquela leitura que é de trabalho em sala de aula, num é? Eu não tenho, no momento, aquela leitura prazerosa, pra mim. Eu leio pouco. A minha leitura... a minha leitura, a leitura que eu gosto! Eu gosto muito de buscar a literatura, né? Especialmente a literatura brasileira. Mas eu vou colocar em 6, por que eu considero que estou em falta. Eu

gostaria de estar no nível maior, mas infelizmente como trabalho em duas escolas, então eu acho que não dá para classificar mais não.

4. Quais os tipos de leitura que você adota para si? Livros de autoajuda, de cunho religioso, etc.?

É... eu teria algumas opções: livros de autoajuda, religioso, gosto muuuuito de biografias..., mas no momento, eu estou buscando livro sobre... interesse sobre as questões sociais pra trabalhar com eles... Direitos Humanos, teóricos que estudam a violência, sociólogos, leituras que enveredam mais...é... por essas questões sociais.

5. Qual a representatividade ou significado social tem a Leitura para você enquanto sujeito professor e enquanto sujeito social?

É... o professor, ele tem que ser leitor! Eu não entendo... como... um professor não gosta de ler! Não entendo. Existem exemplos de professores que ficam... assim... presos, somente à leitura da sua disciplina, num é? Aos livros didáticos... e muitas vezes nem se aprofundam sobre os assuntos que tem nos livros didáticos. Isso é muito ruim, muito perigoso! Até porque, hoje os alunos, eles têm bastante informações, num é? Eles nos questionam. Então, o professor, ele tem que ser um professor leitor! É certo que, muitas vezes, não dá para a gente... não é? Como nós somos muito... Estamos numa época de muitas informações, não dá pra gente ter... se ater a todas as leituras que a gente quer realmente, num é? Pra se aprofundar. Mas, pelo menos o mínimo a gente tem que buscar na sala de aula, num é? Pra contribuir com a aprendizagem dos alunos. Porque assim... o sujeito leitor, esse sujeito crítico da sociedade, num é? Esse sujeito que vai atuar, exatamente, na sociedade. Esse que vai servir, exatamente, pra ser um mediador, pra ser um transformador, pra ser, exatamente, aquele que... é capaz de modificar opiniões. Então, se... o professor, se gente tem um professor que não é leitor... Então, certamente, nós... esse professor, ele não vai propagar pra seus alunos esse interesse pela leitura.

6. Qual a importância de haver um trabalho contínuo de práticas de leituras em toda a educação básica? Ou seja, desde as séries iniciais até a fase final?

É muito importante que esse trabalho seja feito, num é? É... nas séries que eu leciono, é... eu sempre separo uma aula semanal para a aula de leitura! No primeiro momento, muitos alunos, eles, são um pouco... resistentes, num é..., à..., à aula! E muitas vezes a pegar um livro, a escolher um livro. Também eu gosto muito que assim, os alunos, eles, tenham a liberdade de

escolher o livro! No primeiro momento, eu acho que num deve ser aquela leitura que você tem que “empurrar um livro” pra o aluno. Pegue aquele livro ali, que é o livro que eu quero que você leia! Não! Eu acho que você deve dar a oportunidade para que o aluno observe o livro, toque no livro, observe a capa do livro, num é? Pra que ele tenha esse prazer de fazer isso. Então é muito importante que esse trabalho seja feito desde as primeiras séries. Se esse trabalho for feito desde as primeiras séries, certamente, no Ensino Médio, o aluno não terá dificuldade de leitura. A gente percebe isso, que se você pedir pra o aluno fazer uma leitura em voz alta, a gente percebe que o aluno, ele, gagueja, que o aluno tem dificuldade, que o aluno não consegue identificar pausa..., então isso é muito ruim, num é?

7. Quais os tipos de leitura que você costuma adotar em sala? Para você, existe um tipo de leitura ideal para se trabalhar em sala?

Eu gosto muito, num primeiro contato, distribuir contos, pra eles. E hoje a gente tem uma vantagem, num é? Porque todos os alunos eles estão em grupos de WhatsApp, num é? E eu sempre gosto de mandar um arquivo, com contos, pra que eles possam ter esse contato. Porque assim, o aluno, ele não tem... ele não tem esse tempo livre... ele não sai por livre e espontânea vontade da sala de aula e vai até a biblioteca, num é? Mas se a gente começar a incentivar... num é? Então, isso é muito bom! Trazer os livros pra sala de aula, num é? Nós temos um... aqui no colégio estadual, nós temos um projeto de leitura, em que uma vez por semana, a gente separa uma aula, somente, pra leitura. E vai uma cesta de livros... para a sala de aula! Para que os alunos possam ler, escolher um livro. Então, a gente vai levando, exatamente, a leitura para os alunos! E muitos desses alunos que não frequentavam a biblioteca, passaram a frequentar biblioteca, a se interessar, num é? Porque começam a ler, em sala, e vão até à biblioteca para pegar o livro, para continuar a leitura. Então isso é muito bom!

PESQUISADOR: Professora, e quanto a esse projeto de leitura. São apenas os professores de língua portuguesa que o executam?

Não. Todos os professores participam. Todos eles participam, também, como leitores. Eles estão como mediadores na sala de aula, mas eles também têm a oportunidade de ler.

Nós temos vários relatos, do pessoal da biblioteca, que dizem que, depois do projeto, os alunos passaram a frequentar mais o local, mas nós temos também aqueles alunos que fingem que estão lendo e não leem..., mas nós temos obtido bons resultados, assim. Teve aluno que

disse que nunca tinha lido um livro no ensino médio, e com esse projeto ele começou a ler, num é?! Então, isso é muito bom!

8. Que tipos de práticas e/ou estratégias de leituras você costuma adotar em sala? O que o motiva a essas práticas?

É... eu sempre levo textos pra os alunos, eu xeroco, num é? Todos aqueles textos que vão servir pra trabalhar compreensão, interpretação... num é? Escolho textos que sejam... assim... tanto textos da literatura, quanto textos que sejam sobre algumas questões sociais, alguns estudos pra os alunos, num é? Como também, eu mando sempre, pelos grupos de WhatsApp dos quais eu faço parte, eu mando sempre um arquivo com um conto, com um poema. Porque o aluno, ele ali vai tendo contato, num é? Digo pra eles que vou exigir em sala de aula. Eu sempre faço uma leitura em sala de aula, com eles, né? Um debate sobre o assunto. É sempre... Mando, assim, um arquivo como esse, eu mando, por exemplo, dois contos. Pra que a gente possa comparar a visão de..., de autores diferentes sobre um determinado assunto..., num é? Isso é muito bom pra o aluno. Por que ele começa a enxergar mais do que aquilo que está na leitura! Eu dei um exemplo..., que..., é...então, eu gosto muito desse tipo de leitura.

9. Quando você solicita uma atividade de leitura como os alunos reagem? Qual geralmente é o objetivo das atividades de leitura?

Olhe, os alunos que chegam ao 3º ano do ensino médio, num é? Assim... infelizmente a gente sabe que o ensino, ele é hoje um funil, num é? E... é... no 3º ano, do ensino médio, eu não tenho problemas de... num é? Fazer essa proposta para os alunos.

São alguns e... são pouquíssimos que, assim, chegam como o texto e dizem: não, eu não li. Ou é muito grande o texto... São pouquíssimos! Conhecendo as turmas que nós temos hoje.

O problema maior tá, exatamente, nas séries do fundamental que ficam, muitas vezes, quando veem um texto e... acham... que o texto é muito graaande... Têm aquele estranhamento exatamente porque não têm, nas séries iniciais, o hábito da leitura. Então isso é muito ruim! Mas já os alunos, de 3º ano, feli... infelizmente é um funil! E aí, eles já são alunos que já têm essa prática, num é? Ou não tem, também, tanta dificuldade de aceitar uma proposta como essa.

10. Na sua opinião, como a prática da leitura trabalhada na sala de aula contribui para a formação de um leitor crítico, ou seja, leitura que produza representação e significação social, crítica e reflexiva para o aluno de hoje?

Eu acredito assim, se você for analisar... eu tava fazendo... eu fiz uma análise, até agora, das minhas turmas. Mas se a gente for fazer uma análise Nacional, os números vão dizer que não! Que esses alunos, eles não conseguem... né... obter êxito, nos exames, num é? Nesses exames em que são medidos a sua aprendizagem. Justamente, porque eles não tiveram, durante todo o ensino, uma formação adequada. Eu falo conhecendo as minhas turmas hoje. E com o trabalho que a gente tem em sala de aula, o desempenho que os alunos têm em sala de aula, num é...? E... nesse ano..., este ano, é satisfatório! Lembrando que esses alunos ainda não foram avaliados em provas Nacionais. Eles são avaliados, apenas, pelas provas que a gente faz internamente. Mas eu acredito que o compromisso do professor, num é..., com a educação, com a leitura, faz a mudança. É capaz de fazer a mudança! Lógico que a gente sabe tem toda uma questão social que também vai fazer com... esses alunos, eles possam..., num é.. questões particulares, sociais... vão fazer com que eles possam é... andar por outros caminhos. Mas... com o trabalho que nós estamos fazendo hoje, dentro da sala de aula, os alunos do 3º ano, eu acredito que eles saiam como sujeitos preparados para atuar nessa sociedade aí fora num é? E assim, eu estou colocando de uma maneira uniforme, mas a gente sabe que nós temos casos e casos, né? Nem todos os alunos, numa sala como a minha de 35 alunos, muitos deles participam. E muitas das vezes a gente avalia a turma, pelos alunos que participam. Mas existem aqueles alunos... bem caladinhos, que estão na sala de aula que não participam! Que muitas vezes não tão nem absorvendo tudo aquilo que a gente tá dizendo em sala de aula, e isso é muito preocupante! Justamente porque a gente não sabe se ele tá, realmente, aprendendo.