



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**A PROPOSTA DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL PARA O
ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR SOBRE O (DES) ALINHAMENTO COM O
TRABALHO DO PROFESSOR**

SABRINA SILVA FERREIRA

Campina Grande-PB

2021

SABRINA SILVA FERREIRA

**A PROPOSTA DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL PARA O
ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR SOBRE O (DES) ALINHAMENTO COM O
TRABALHO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa em Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Alves

Campina Grande-PB

2021

F383p

Ferreira, Sabrina Silva.

A proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura: um olhar sobre o (des) alinhamento com o trabalho do professor / Sabrina Silva Ferreira. – Campina Grande, 2021.

163 f. : il. : color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Alves".

Referências.

1. Programa Escola Cidadã Integral. 2. Ensino de Leitura. 3. Trabalho Docente. I. Alves, Maria de Fátima. II. Título.

CDU 028.6(043)

SABRINA SILVA FERREIRA

**A PROPOSTA DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL PARA O
ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR SOBRE O (DES) ALINHAMENTO COM O
TRABALHO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Linguagem e Ensino, da Universidade
Federal de Campina Grande - UFCG, como pré-requisito
para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e
Ensino.

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria de Fátima Alves (UFCG)
(Orientadora)

Dra. Fabiana Ramos (UFCG)
(Examinadora interna)

Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC)
(Examinadora externa)

Dra. Maria Augusta G. de Macedo Reinaldo (UFCG)
(Examinadora suplente)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **289** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Sabrina Silva Ferreira**.

1. Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 14:00 horas, através da sala virtual Web RNP em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Maria de Fátima Alves da Costa, UFCG, orientadora, e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Fabiana Ramos, (UFCG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, (UFCE), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente Sabrina Silva Ferreira, intitulada: "**A Proposta do Programa Escola Cidadã Integral Para o Ensino de Leitura: Um Olhar Sobre o (Des) Alinhamento com o Trabalho do Professor**".
2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições dos examinadores(as).
3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.
4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 80 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, a Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **9,5 (nove, cinco)** correspondente ao conceito **APROVADO**.
5. Nada mais havendo a tratar, Eu **JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR**, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 23/02/2021, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE FATIMA ALVES DA COSTA, PROFESSOR 3 GRAU**, em 23/02/2021, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **FABIANA RAMOS, PROFESSOR 3 GRAU**, em 23/02/2021, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **Sabrina Silva Ferreira, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Usuário Externo**, em 24/02/2021, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1266813** e o código CRC **C367209D**.

A Deus, pela sua infinita bondade e por ter me guiado durante toda a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, por estar sempre presente em minha vida, fortalecendo-me em busca dos meus sonhos e firmando a cada passo minha Fé. Deus, sem tua presença em minha vida nada faz sentido.

Aos meus pais, *Sofia e Alirio*, obrigada por me conceder a vida e por ter me ensinado deste cedo a importância do estudo, por ter me orientado a seguir os caminhos do certo, do justo, da educação.

Ao meu esposo, *Jônatas*, amigo, companheiro e incentivador. Obrigada por estar comigo deste o início desta jornada, me impulsionando a ir em busca dos meus sonhos, me fortalecendo nos momentos difíceis, torcendo por cada conquista.

Aos meus irmãos, *Silvana, Sandra, Suzana, Sergio, Josival*, obrigada por torcerem por minhas conquistas.

A todos os meus familiares e amigos de longa data.

Aos colegas de curso, em especial aqueles amigos que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada, compartilhando conhecimentos, experiências, alegrias e angústias. *Diana, Rickson, Jessica, Danielly*.

À professora, *Dra. Maria de Fátima Alves*, obrigada por orientar-me, permitindo assim a concretização desta pesquisa. Obrigada, pelas contribuições, pela parceria, pelos ensinamentos, por compreender meus momentos difíceis.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, *Denise Lino, Augusta Reinaldo, Maria Elizabeth, Marco Antônio*. Obrigada pelos momentos de aprendizagem e contribuições.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, obrigada pelos esclarecimentos e orientações ao longo da pesquisa.

Às professoras, *Eulália Leurquin e Fabiana Ramos*, por ter aceitado estar na Banca de Qualificação e Defesa.

Às professoras participantes da pesquisa, obrigada pelo acolhimento e contribuições.

À CAPES, pelo apoio financeiro, contribuindo para a realização desta pesquisa.

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente, torcem por mim e colaboraram para a materialização desta pesquisa.

GRATIDÃO!

RESUMO

A leitura apesar de ser um tema que tem sido bastante debatido no contexto acadêmico, ao longo dos anos, não tem conseguido repercussões significativas na escola, no sentido de formar leitores críticos, conforme comprovam avaliações feitas pelo Ministério da Educação (SAEB; PISA), bem como por pesquisas já realizadas sobre o tema. Esta realidade, a nosso ver, vincula-se, entre outros fatores, aos aspectos teóricos metodológicos que subjazem o ensino de leitura no contexto escolar. Diante dessa realidade, o nosso principal objetivo é analisar a proposta de leitura de um novo Programa de escola intitulado Programa Escola Cidadã Integral verificando o (des) alinhamento da proposta de leitura deste com o trabalho realizado pelo professor. Como objetivos específicos, estabelecemos: 1) Identificar qual é a proposta de ensino de leitura da Escola Cidadã Integral; 2) Verificar as perspectivas teórico-metodológicas de leitura assumidas pelo professor da Escola Cidadã Integral; 3) Refletir e discutir sobre as implicações do (des) alinhamento entre a proposta de ensino de leitura do programa e o trabalho realizado pelo professor tendo em vista a formação do leitor crítico. Perante os objetivos traçados, utilizamos como aportes teóricos estudos vinculados a uma perspectiva sociointeracionista de Linguagem, aos Postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Teoria da Clínica da Atividade. Mais precisamente, lançamos mão de estudos sobre a leitura a partir dos trabalhos de Leffa (1999), Leurquin (2001;2014), Alves (2011; 2014); Hila, 2009, entre outros; e sobre o conceito de trabalho docente prescrito e real teorizados por Amigues (2004); Bronckart (2006); Clot (2007); Machado (2004; 2007) Medrado e Pérez (2011, 2014), entre outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta se caracteriza por ser de natureza qualitativa com traços da etnográfica. No tocante aos meios, nosso estudo é de base *documental e pesquisa de campo*. O *corpus* constitui-se de vários segmentos. O primeiro segmento é documental concernente à análise de documentos da Escola Cidadã. O segundo segmento constitui-se da análise de entrevista semi/estruturada gravadas em áudio. O terceiro segmento constitui-se de aulas de leitura gravadas em áudio e registradas em protocolos de observação. Os resultados apontam que a abordagem teórica e metodologia de leitura do Programa Escola Cidadã Integral não é clara, ora assume a abordagem interativa, ora assume a leitura como abordagem ascendente de leitura. Na mesma direção, as concepções e práticas de ensino de leitura das professoras participantes corroboram ora com a abordagem interativa, ora com a abordagem ascendente. Tal evidência demonstra que o trabalho realizado pelas professoras participantes encontra-se alinhado à proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral. Esse alinhamento, a nosso ver, traz implicações para a formação do aluno leitor, tendo em vista que apesar da intenção de contemplar a leitura como atividade interativa, há o predomínio da abordagem ascendente, numa perspectiva tradicionalista, abordagem essa que não dá conta da complexidade do ensino e aprendizagem da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Escola Cidadã Integral. Ensino de leitura. Trabalho docente.

ABSTRACT

Reading, despite being a topic that has been widely debated in the academic context, over the years, has not achieved significant repercussions in the school, in the sense of training critical readers, as evidenced by evaluations made by the Ministry of Education (SAEB; PISA), as well as research already carried out on the topic. This reality, in our view, is linked, among other factors, to the theoretical methodological aspects that underlie the teaching of reading in the school context. In view of this reality, our main objective is to analyze the proposed reading of a new School Program entitled Escola Cidadã Integral Program, verifying the (mis) alignment of this reading proposal with the work done by the teacher. As specific objectives, we establish: 1) Identify what is the proposal for teaching reading at Escola Cidadã Integral; 2) Verify the theoretical and methodological perspectives of reading assumed by the teacher of Escola Cidadã Integral; 3) Reflect and discuss the implications of (mis) alignment between the proposed teaching of reading the program and the work carried out by the teacher with a view to formation of the critical reader. In view of the objectives set, we used as theoretical contributions studies linked to a sociointeractionist perspective of Language, to the Postulates of Sociodiscursive Interactionism (ISD) and the Theory of Activity Clinic. More precisely, we made use of studies on reading based on the works of Leffa (1999), Leurquin (2001; 2014), Alves (2011; 2014); Hila, 2009, among others; and on the concept of prescribed and real teaching work theorized by Amigues (2004); Bronckart (2006); Clot (2007); Machado (2004; 2007) Medrado and Pérez (2011, 2014), among others. As for the methodological procedures, this is characterized by being of a qualitative nature with ethnographic features. Regarding the means, our study is based on documents and field research. The corpus consists of several segments. The first segment is documentary concerning the analysis of documents from Escola Cidadã. The second segment consists of the analysis of semi / structured interviews recorded in audio. The third segment consists of reading classes recorded in audio and recorded in observation protocols. The results show that the theoretical approach and reading methodology of the Escola Cidadã Integral Program is not clear, sometimes it takes the interactive approach, sometimes it takes reading as the bottom-up approach to reading. In the same direction, the conceptions and practices of teaching reading by participating teachers corroborate sometimes with the interactive approach, sometimes with the bottom-up approach. Such evidence shows that the work carried out by the participating teachers is in line with the reading education proposal of the Escola Cidadã Integral Program. This alignment, in our view, has implications for the formation of the student reader, considering that despite the intention to contemplate reading as an interactive activity, there is a predominance of the bottom-up approach, in a traditionalist perspective, an approach that does not account for the complexity teaching and learning to read.

KEYWORDS: Integral Citizen School Program. Teaching of reading. Teaching work.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Abordagens de leitura..... | 30 |
| Quadro 2: Estratégias de leitura | 42 |
| Quadro 3: Fases do processamento de construção de sentidos | 48 |
| Quadro 4: Proposta de aula interativa de leitura..... | 52 |
| Quadro 5: Protocolo de observação participante..... | 75 |
| Quadro 6: Instrumentos de geração de dados..... | 76 |
| Quadro 7: Recomendações metodológicas..... | 92 |
| Quadro 8: Metodologias de promoção de leitura..... | 93 |
| Quadro 9: Enfoque: objetivos de ensino e aprendizagem..... | 104 |
| Quadro 10: Ações e prazos para realização das atividades..... | 106 |
| Quadro 11: Proposta de atividades contempladas no guia de aprendizagem das docentes..... | 109 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Elementos do trabalho do professor..... | 64 |
| Figura 2: A inter-relação do ensino de Língua Portuguesa..... | 80 |
| Figura 3: Conceito de leitura..... | 84 |
| Figura 4: Concepção de leitura..... | 85 |
| Figura 5: Atividades de leitura e atividades de não leitura..... | 88 |
| Figura 6: Proposta de abordagem da leitura do caderno de formação: ambientes de aprendizagem..... | 94 |
| Figura 7: Programa de ação do Programa Escola Cidadã Integral..... | 97 |
| Figura 8: Guia de aprendizagem do Programa Escola Cidadã Integral..... | 101 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ECI- Escolas Cidadãs Integral

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ISD- Interacionismo Sociodiscursivo

LA- Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

OCEN- Orientações Curriculares Nacionais

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC- Programa Nacional pela Alfabetização na Hora Certa

P1- Professora 01

P2- Professora 02

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| CAPÍTULO I. LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO DE LEITORES: REFLEXÕES SOBRE PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS..... | 24 |
| 1.1 Leitura: Um objeto sob diferentes abordagens..... | 24 |
| 1.2 O que dizem os documentos parametrizadores sobre o ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental? | 31 |
| 1.3 A prática de leitura na educação básica: Desafios e possibilidades..... | 38 |
| 1.3.1 Escolarização da leitura e suas implicações..... | 38 |
| 1.3.2 O ensino de estratégias de leitura: por uma formação de leitores críticos..... | 40 |
| 1.3.3 Propostas de abordagens da leitura: por aulas interativas de leitura.... | 46 |
| CAPÍTULO II. A DOCÊNCIA COMO TRABALHO À LUZ DA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO..... | 54 |
| 2.1 As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para os estudos sobre trabalho docente: outro olhar para a atividade educacional..... | 54 |
| 2.2 Concepções de trabalho docente: a atividade de ensino à luz da Ergonomia da atividade e da Clínica da atividade..... | 57 |
| 2.3 A atividade de ensino: trabalho coletivo, gerido e instrumentalizado..... | 61 |
| CAPÍTULO III. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 66 |
| 3.1 Natureza e classificação da pesquisa..... | 66 |
| 3.2 O contexto de geração dos dados..... | 68 |
| 3.3 O perfil acadêmico-profissional das professoras participantes..... | 69 |
| 3.3.1 Instrumentos de geração de dados..... | 70 |
| 3.3.2 O questionário..... | 70 |
| 3.3.3 A entrevista..... | 71 |
| 3.3.4 Dados documentais..... | 72 |
| 3.3.5 Acompanhamento de aulas e anotações de campo..... | 74 |
| 3.3.6 Categorias de análise dos dados..... | 77 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO IV: PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: PROPOSTAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA..... | 78 |
| 4.1 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL SUBJACENTE(S) ÀS DIMENSÕES PRESCRITIVAS DO TRABALHO DOCENTE: DESVELANDO PROPOSTA(S) DE ENSINO DE LEITURA..... | 78 |
| 4.1.1 Abordagens teóricas assumidas pelos documentos..... | 80 |
| 4.1.2 Abordagens metodológicas reveladas nos documentos..... | 90 |
| 4.1.3 Caderno de formação: ambientes de aprendizagem..... | 91 |
| 4.1.4 Programa de ação..... | 97 |
| 4.1.5 Guia de aprendizagem..... | 100 |
| 4.2.1 Material didático produzido pelas docentes à luz dos documentos prescritos pelo Programa Escola Cidadã..... | 103 |
| 4.2.2 Programa de Ação produzido por P1 e P2..... | 104 |
| 4.2.3 Guia de aprendizagem produzido por P1 e P2 | 108 |
| 4.3 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUBJACENTES(S) AS DIMENSÕES DO TRABALHO REALIZADO: DESVELANDO CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO..... | 113 |
| 4.3.1 Concepção (ões) de leitura das professoras do Programa Escola Cidadã Integral: o plano discursivo em ação..... | 113 |
| 4.3.2 Ensino de leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral: práticas de ensino em ação..... | 123 |
| 4.3.3 Concepções de leitura reveladas na prática docente das professoras participantes..... | 124 |
| 4.3.4 Metodologias de ensino de leitura assumidas pelas professoras participantes..... | 130 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 145 |
| REFERÊNCIAS..... | 149 |
| APÊNDICE..... | 152 |
| ANEXO..... | 159 |

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura há décadas vem sendo discutido no Brasil, em pesquisas da área da Educação e da Linguística, ressaltando a importância da prática de tal atividade como um meio que favorece à produção de conhecimento dos alunos e formação destes enquanto sujeitos críticos letrados.

Acreditar nesta importância é essencial para implementar políticas públicas de educação que favoreçam um trabalho significativo de leitura na escola, em contexto da educação básica. No entanto, a leitura, não vem cumprindo o seu papel de formar sujeitos críticos e reflexivos, consoante ressaltam Hila (2009); Alves (2011); Leurquin (2001; 2014), entre outras. De acordo com as autoras citadas, o ensino de leitura desenvolvido nas escolas brasileiras, em sua maioria, respalda-se em uma abordagem puramente tradicionalista, centrada em práticas de leitura que privilegiam a decodificação dos aspectos linguísticos dos textos, em detrimento de uma abordagem interacionista e sociodiscursiva de leitura, que defendem respectivamente a reflexão das escolhas linguísticas e discursivas, levando em consideração o seu uso e funcionamento em práticas reais de comunicação.

É perceptível que o ensino de leitura desenvolvido nas escolas está longe de formar leitores críticos, basta vermos os resultados de pesquisas já empreendidas sobre o tema, bem como os resultados das avaliações de larga escala (SAEB; PISA), aplicadas em escolas de educação básica do Brasil. Entendemos que a precariedade do trabalho com a leitura na educação básica advêm de uma série de fatores, dentre eles, destacamos as limitações de letramento dos professores sobre leitura, precárias condições de trabalho, diversidade de prescrições teórico metodológicas, em que o professor se depara com o grande desafio de formar leitores críticos, e além disso a falta de acesso à cultura letrada por parte dos aprendizes.

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), para os anos finais do

¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação obtidos no Censo Escolar e

Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a projeção de crescimento em 2017 no Brasil era de 4,7, mantendo-se em 4,4. Da mesma forma, a nota de projeção de crescimento em 2017 em escolas públicas do Ensino Médio do Brasil era de 4,4 mantendo-se em 3,5.

No tocante aos resultados no Estado da Paraíba, os dados divulgados, mais recentemente pelo Ministério da Educação, revelam que as escolas públicas da Paraíba não atingem a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica², há cinco anos no Ensino Médio nem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme demonstram os dados do MEC, para os anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, a projeção de crescimento do IDEB para as escolas públicas na Paraíba era para sair de 2,5 pontos em 2007 para 4,0 em 2017. O crescimento real foi de 2,8 pontos em 2007 para 3,6 dez anos depois. Da mesma forma, a meta prevista para o índice em escolas públicas do Ensino Médio era de 2,9 em 2007 para 4,0 em 2017, com crescimento real de 2,9 pontos para 3,1.

Considerando esta realidade, algumas políticas públicas têm sido implementadas com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, direcionados à aprendizagem dos alunos, à valorização dos profissionais de educação, e à infraestrutura física e pedagógica das escolas.

Nesse âmbito, programas de alcance nacional foram desenvolvidos no Brasil, a saber, Programa Novo Mais Educação, Ensino Médio Inovador, PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Mediadores de Leitura, e mais recentemente o Programa Escola Cidadã Integral.

Os programas acima mencionados trouxeram, de certa forma, contribuições para a melhoria da formação docente, e para a expansão das práticas de letramento dos alunos. O PNAIC e Mediadores de leitura, por exemplo, possibilitaram aos professores refletirem sobre suas práticas de ensino, com foco na linguagem como atividade interativa e social, os docentes analisaram e produziram atividades práticas para o exercício da docência. Nos

das médias de desempenho obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

² <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2018/09/03/escolas-publicas-da-pb-nao-atingem-meta-do-ideb-para-ensino-medio-ha-cinco-anos.ghtml>03/09;2018

programas mencionados, a leitura assumiu lugar de destaque, mas o problema é que tais programas, a exemplo do Ensino Médio Inovador e Mediadores de Leitura, e muitos outros, não tiveram continuidade nos últimos governos.

Uma das mais recentes ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) é a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino em Tempo Integral, com vistas a atender à Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, bem como, à meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)³.

Diante desse contexto, através da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, o governo do Estado da Paraíba institui o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integral - ECI, vinculado à Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual do Estado.

As Escolas Cidadãs Integrais começaram a ser projetadas no Estado da Paraíba a partir de uma experiência considerada exitosa no Estado de Pernambuco, e foram implantadas como projeto piloto em 2015, a princípio com 8 unidades, sendo progressivamente ampliada em 2017 para 33, hoje, computando um número de 153 Escolas Cidadãs Integrais⁴. No que diz respeito à cidade de Campina Grande-PB, o município possui, atualmente, 21 Escolas Cidadãs Integrais.

De acordo com o documento fundador do Programa Escola Cidadã Integral, este se caracteriza por possuir conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo conteúdo pedagógico voltado para a formação de indivíduos protagonistas e conscientes de seus valores sociais direcionados ao pleno exercício da cidadania (PARAIBA, 2018, p.01).

O Programa Escola Cidadã Integral foi implantado no Estado da Paraíba a partir dos seguintes princípios educacionais:

Formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
II – desenvolver processos formativos para fomentar o

³ O Plano Nacional de Educação em sua meta 6, tem como objetivo oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

⁴ <http://paraiba.pb.gov.br/educacao/escolas-cidadas-integrais/>

protagonismo juvenil; III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes; IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individuais e sociais; V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional; VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral; VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB tanto no componente de fluxo quanto o de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação; VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras, introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida (Diário Oficial do Estado da Paraíba, 2016).

Considerando os objetivos traçados pelo Programa Escola Cidadã Integral, é inquestionável a importância da leitura para alcançá-los, uma vez que, a leitura é a porta de entrada para que tenhamos acesso ao conhecimento, possibilitando aos sujeitos participarem e exercerem diversas práticas sociais, principalmente em uma sociedade pós-moderna, que está imersa nas tecnologias de informação/comunicação. Nesta nova era digital saber ler e compreender a linguagem em suas diferentes semioses é imprescindível para comunicar-se, desenvolver o senso crítico e ascender socialmente e culturalmente.

Deste modo, justifica-se o nosso interesse em desenvolver uma pesquisa acerca da leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral, por ser este um novo formato/modelo de programa/escola implantado no Estado da Paraíba, e que vem sendo ampliado a cada ano, como já foi dito, reconfigurando, o contexto educacional, sobretudo, as práticas teórico-metodológicas de ensino, haja vista que estas escolas possuem conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprios, conforme documento regulamentador do referido Programa.

Ainda sobre a relevância desse estudo, vale salientar a nossa inquietação diante dos resultados evidenciados pelas pesquisas já realizadas sobre leitura, bem como os resultados revelados pelos exames que avaliam a educação básica no Brasil, sobretudo, os que medem a proficiência leitora, os quais têm demonstrado que os alunos estão saindo do referido nível de

escolaridade sem terem desenvolvido capacidades básicas em leitura para prosseguirem nos estudos e atuarem como sujeitos letrados.

Vale salientar ainda, o meu interesse pessoal pela leitura, tendo em vista que, aluna proveniente de escola pública, vivenciei práticas de leitura bastante escassas, seja pela falta de livros, bibliotecas, ausência de uma formação docente crítica por parte dos professores, dentre tantos outros fatores, que fizeram com que a leitura se fizesse presente na escola com a finalidade de cumprir as atividades propostas pelos livros didáticos. O texto, na maioria das vezes, estava presente no livro didático apenas como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais. Ao ingressar em uma Universidade Pública, em um curso de Letras Língua Portuguesa, passei a vivenciar novas práticas de leitura, (a leitura por fruição; a leitura crítica) que de início me causaram certo estranhamento, mas que me fizeram perceber a importância da leitura proficiente e crítica, para que sejamos cidadãos mais conscientes de nossos direitos e deveres, e que possamos ser sujeitos participantes e atuantes na sociedade. Sociedade esta que se modifica constantemente, de modo que, não cabem mais práticas de ensino de leitura que façam uso do texto para o estudo apenas dos aspectos gramaticais isoladas do seu sentido, de seu contexto de produção, dos aspectos semânticos e discursivos, dos aspectos estruturais e composicionais do gênero, conforme defende autores como Hila (2006), Alves (2011), Leurquin (2014) dentre tantos outros pesquisadores. Hoje, ao ocupar o lugar de professora e pesquisadora, almejo que se faça presente nas escolas, sobretudo, nas instituições públicas brasileiras, práticas de ensino de leitura que formem cidadãos cada vez mais críticos e reflexivos, e não sujeitos que apenas decodificam o que leem, sem a interpretação necessária em relação ao lido.

Nesse sentido, é crucial que os novos programas/modelos de escolas priorizem um ensino de leitura respaldado teoricamente em uma perspectiva sociointeracionista e discursiva de linguagem, que possibilite aos alunos da educação básica o desenvolvimento de sua competência leitora.

Ressaltamos, por fim, a importância desse estudo, tendo em vista que no âmbito das pesquisas brasileiras, evidenciamos um número consideravelmente pequeno de pesquisas que investigam o Programa Escola Cidadã Integral, entre os anos de 2015 a 2020. E, no que diz respeito à

pesquisas que se propõem a investigar a proposta de ensino do Programa Escola Cidadã Integral, no contexto do estado da Paraíba, encontramos um número razoavelmente pequeno, e as pesquisas localizadas, objetivam investigar as implicações da implantação do ensino em tempo integral. Deste modo, podemos afirmar que praticamente não existem trabalhos sobre a temática a qual nos propomos investigar, conforme a busca que fizemos no banco de Teses e Periódicos⁵ da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelas palavras-chave que delimitam nossa pesquisa, “Programa Escola Cidadã Integral+ Ensino de Leitura+ Trabalho Docente+ Língua Portuguesa”, entre os anos de 2015 a 2020, na grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes, mais especificamente na área de conhecimento em Linguística Aplicada, podemos afirmar que nenhum trabalho foi encontrado no que se refere especificamente a investigar a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral.

Considerando o exposto, a presente pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada e vinculada à linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, do Programa de Pós – Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande está norteada pelas seguintes questões:

- 1) Qual a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral?
- 2) Qual a abordagem teórico-metodológica de leitura assumida pelo professor do Programa Escola Cidadã integral para o trabalho com a leitura?
- 3) Que (des) alinhamento há entre a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral e o trabalho realizado pelo professor?

No intuito de responder as questões propostas, estabelecemos os seguintes objetivos:

⁵ Para mais informações acessar o banco de Teses E dissertações da Capes <https://www.google.com/search?q=banco+de+dados+disserta%C3%A7%C3%B5es+e+teses&oq=banco+de+dados+e+di&aqs=chrome.3.69i57j0l5.11471j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Objetivo geral:

Analisar a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral, verificando o (des) alinhamento com o trabalho realizado pelo professor.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar qual a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral;
- 2) Verificar as perspectivas teórico-metodológicas de leitura assumidas pelo professor do Programa Escola Cidadã Integral para o trabalho com a leitura;
- 3) Refletir e discutir sobre as implicações do (des) alinhamento entre a proposta de ensino de leitura do programa e o trabalho realizado pelo professor, tendo em vista a formação do leitor proficiente.

Logo, esta pesquisa visa colaborar com o entendimento da proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral, bem como busca refletir e problematizar as implicações das ações do referido Programa, nas práticas teóricas e metodológicas do professor, considerando a formação do leitor proficiente.

Deste modo, tendo em vista que o trabalho do professor é perpassado por documentos reguladores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares Nacionais (OCEN), e mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros documentos, que prescrevem e subsidiam as práticas de ensino desenvolvidas no contexto da sala de aula, adotamos como pressupostos teórico-metodológicos as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Machado (2004); Bronckart (2006); Medrado e Pérez 2011; Pérez (2014) para compreendermos as dimensões que envolvem o trabalho docente prescrito e realizado.

Respaldamo-nos também em pesquisas relacionadas às áreas das Ciências do trabalho, especificamente na Ergonomia da atividade, à luz de estudos de Amigues (2004); Saujat (2004), e na Clínica da atividade, Clot (2007), que dialogam com os fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como nos estudos sobre concepções e práticas de ensino de leitura, Leffa (1996); Kleiman (2003); Alves (2011; 2014); Leurquin (2001;2014), bases teóricas basilares para a reflexão e análise dos dados da presente pesquisa.

Assim, para cumprir com os objetivos traçados, lançaremos mão dos seguintes instrumentos: questionário, entrevista semi-estruturada áudio gravada, documentos, registro e observação de aulas áudio gravadas.

O nosso *corpus* foi constituído por análise de cadernos do Programa Escola Cidadã Integral, plano de ação, programa de ação, guia de aprendizagem do referido Programa, aulas de leitura registradas em protocolo de observação e gravadas em áudio, ministradas por duas professoras de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Cidadã Integral da cidade de Campina Grande-PB; e análise da entrevista semi/estruturada gravada em áudio, realizadas com as participantes da pesquisa.

A presente pesquisa se organiza em quatro capítulos, sendo dois teóricos, um metodológico e um analítico, além desta introdução, conclusão e referências bibliográficas. Na introdução, descrevemos o contexto do tema a partir de discussões acerca da leitura, seu ensino e lacunas, bem como as ações de políticas públicas educacionais voltadas ao trabalho com a leitura na escola, apresentamos às perguntas de pesquisa, os objetivos delimitados, às justificativas pelo recorte feito e a organização da dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado, *Leitura, Ensino e Formação de Leitores: reflexões sobre perspectivas teórico-metodológicas*, apresentamos abordagens da leitura e suas implicações para a formação de leitores críticos reflexivos, discutimos sobre o processo de escolarização da leitura no Brasil, bem como o que os principais documentos parametrizadores da educação preconizam para o ensino de leitura na educação básica, a fim de analisarmos como esses conceitos se configuram no âmbito do Programa Escola Cidadã Integral.

No segundo capítulo, intitulado, *A docência como trabalho à luz da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*, apresentamos um panorama das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para os estudos acerca do trabalho docente, bem como dos campos das Ciências do trabalho, a Clínica da atividade e Ergonomia da atividade, para compreendermos o ensino como verdadeiro trabalho.

No terceiro capítulo, intitulado, *Percursos Metodológicos da Pesquisa*, apresentamos a natureza e a classificação da pesquisa; contexto e

participantes da pesquisa; instrumentos e técnicas de geração de dados e procedimentos utilizados, bem como a constituição do *corpus* de análise.

No quarto capítulo, intitulado, *Programa Escola Cidadã Integral: propostas, concepções e práticas de ensino de leitura*, apresentamos a análise referente a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral; as perspectivas teórico-metodológicas de leitura assumidas pelas professoras participantes da pesquisa; como também refletimos sobre o (des) alinhamento que há entre a proposta e o ensino e seus efeitos na formação do leitor.

Por fim, apresentamos nossas conclusões, sobre a proposta de ensino de leitura da Escola Cidadã Integral, destacando sua relação com o trabalho docente realizado nesse contexto, e as implicações para a formação de leitores críticos e reflexivos.

CAPÍTULO I. LEITURA, ENSINO E FORMAÇÃO DE LEITORES: REFLEXÕES SOBRE PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, discorreremos sobre abordagens de leitura, práticas de ensino e propostas de trabalho com a leitura na educação básica. Tratamos ainda sobre como se configura a leitura como objeto ensinável no âmbito de documentos oficiais da educação, focando suas implicações na formação de leitores.

1.1 Leitura: Um objeto sob diferentes abordagens

Ao refletirmos sobre o que se entende por leitura, chegamos à compreensão de que não há um conceito unívoco, pronto e acabado para este termo, haja vista que, conforme afirmava Saussure “é o ponto de vista que cria o objeto”. Isto é, é o nosso olhar atravessado por nossos saberes, experiências e crenças, que determinam o modo como concebemos a leitura.

Ao questionarmos os sujeitos sobre o que eles entendem por leitura, provavelmente nos depararíamos com respostas diversas, as quais nos revelam suas concepções, decorrentes do contexto sócio histórico e ideológico em que os sujeitos estão inseridos, bem como de suas vivências escolares e extraescolares com a leitura.

Assim sendo, a leitura ao ser tomada como objeto de ensino é apresentada a partir de diferentes abordagens, tendo em vista o foco que é dado ao objeto leitura. Leffa (1996), em seu livro intitulado “Aspectos da leitura” apresenta três grandes abordagens: (1) *abordagem ascendente*, cujo foco centra-se no texto; (2) *abordagem descendente*, com ênfase no leitor; (3) *abordagem interativa*, centrada na interação entre texto e leitor. As abordagens descritas subjazem o ensino de leitura, influenciando a prática do professor, de modo que, a depender de como o foco é diligenciado no contexto da sala de aula, revelará que concepção de leitura o professor assume em sua prática docente, e conseqüentemente, que tipo de leitor este almeja formar.

Abordagem ascendente: foco no texto

A primeira abordagem apresentada por Leffa (1996) tem como foco o texto. O texto é tomado como produto de sentido único, isto é, toda informação a ser compreendida pelo leitor está materializada na superfície textual. O leitor e seus conhecimentos são desconsiderados nessa abordagem, de modo que o leitor exerce o papel de sujeito passivo, não interage com o texto, apenas o decodifica, sendo a leitura concebida nessa abordagem como uma atividade de extração de significado do texto, conforme aponta o autor:

A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente para a direita e de cima para baixo. (LEFFA, 1996, p.13).

Portanto, a leitura nessa abordagem é compreendida como atividade simples de decodificação dos elementos linguísticos, tudo está dito no texto, não cabe ao leitor atribuir sentidos ao texto, mas extrair o conteúdo que o subjaz.

Essa abordagem de leitura esteve bastante presente nos processos de alfabetização, em que se enfatizava o estudo do texto por meio da compreensão de letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas, isto é, o trabalho com a leitura tinha como foco o texto, partindo de um processo que vem da extração das unidades menores descritas anteriormente, até se chegar ao sentido global do texto.

De acordo com Leffa (1996), essa abordagem foi bastante criticada, uma vez que o ensino de leitura fundamentado nessa abordagem deixa de considerar aspectos importantes para a compreensão do texto, isto é, desconsidera o papel do leitor no processo de construção de sentidos do texto.

Logo, o professor ao assumir essa abordagem de leitura impossibilita ao aluno ser um leitor crítico, contribuindo para que este não seja um leitor passivo que apenas extrai as informações que estão presentes no texto sem posicionar-se sobre as ideias do autor. Conforme aponta Leurquin (2001):

Assumindo esse modelo de leitura, também conhecido como tradicional ou mecânico, o professor nega-se a admitir que o leitor questione o posicionamento do autor do texto. Essa

postura do educador contribui para a massificação de leitores acríticos, cidadãos sem posicionamento formado, para interagir em uma sociedade idealista e abstratamente concebida, estática, homogênea, vazia de valores antagônicos. (p.18).

Todavia, apesar de ser uma abordagem bastante criticada, pesquisas demonstram que o modelo ascendente ainda se faz bastante presente nas aulas de leitura, conforme demonstram (Kleiman 1993; Leffa 1996; Alves 2011 dentre outros). Os fatores que levam os professores a trabalharem ancorados nessa abordagem são diversos, a exemplo de uma formação tradicional, ausência de formação continuada para aprimoramento de sua prática docente etc.

Abordagem descendente: foco no leitor

A segunda abordagem de leitura apresentada por Leffa (1996) tem como ênfase o leitor, isto é, o significado atribuído ao texto é baseado nas experiências vivenciadas pelo leitor, envolvendo seus conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos. Sendo a leitura concebida nessa abordagem, não como uma atividade apenas de extração, mas de atribuição de sentidos por parte do leitor, conforme aponta o referido autor:

A leitura é um processo descendente; desce do leitor ao texto. A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida – títulos, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc.- o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais. (LEFFA, 1996. p.15).

Deste modo, o leitor atribui significado ao texto através do que está dito no texto, mas, sobretudo, através de seus conhecimentos adquiridos na escola e fora dela. Nesta perspectiva, a leitura é um processo de atribuição de significado ao texto, através de diferentes procedimentos e ou estratégias de compreensão leitora, como por exemplo, o levantamento de hipóteses.

Nota-se nessa abordagem um avanço para o trabalho com a leitura na sala de aula, uma vez que o leitor, antes não participante, agora passa a participar do processo de construção do texto, o texto não é mais o único

produto provido de sentido, o leitor não é mais tomado como uma tábula rasa, mas como um sujeito ativo que participa, se posicionando, questionando as ideias do autor.

Entretanto, segundo Leffa (1996), a abordagem descendente também foi alvo de críticas, uma vez que, a ênfase na construção de sentido a partir do leitor exige-se um leitor com certa proficiência, capaz de fazer uso de diferentes estratégias de leitura para atribuir sentido ao texto.

Logo, o professor ao assumir essa abordagem contempla um aspecto importante deixado de lado pela abordagem ascendente, que é o papel do leitor. Contudo, o professor nessa abordagem deve atuar como um mediador, sabendo o momento certo de intervir para que a compreensão do texto não seja prejudicada. Precisa estar ciente de que a construção de sentidos do texto é um processo de negociação que ocorrem entre os sujeitos envolvidos no ato da leitura, isto é, nem tudo está dito no texto e nem tudo pode ser atribuído ao texto, por isso a complexidade da atividade da leitura.

Abordagem interativa: foco na interação texto-leitor

A terceira abordagem de leitura apresenta por Leffa (1996) centra-se no texto e leitor, de modo que na atividade de leitura não basta considerar apenas o texto ou o leitor, mas a inter-relação entre esses dois elementos para a construção dos sentidos do texto. Nesse sentido, a leitura é concebida como uma atividade de interação, que envolve o texto, o leitor e a interação desses elementos, conforme aponta o referido autor:

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um dos polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando texto e leitor se encontram. (p.17).

Deste modo, a leitura nessa abordagem é compreendida como um processo complexo que demanda a interação entre os aspectos supracitados, de modo que o leitor precisa possuir competências fundamentais para ler o texto, uma vez que a leitura nessa abordagem exige mais que a capacidade de decodificação, e sim, a ativação de conhecimentos textuais, linguísticos, semânticos e estratégias de leitura para que os sentidos sejam compreendidos.

O professor ao assumir essa concepção de leitura compreende que ler é uma atividade social em que o significado não se encontra no texto ou no leitor, mas nas convenções da interação social em que ocorre o ato de ler, de modo que ler é mais que extrair ou atribuir sentido, é desvelar significados em meio à interação entre texto e leitor.

Abordagem sociopsicolinguístico

Leurquin (2001) ao teorizar sobre as concepções/diferentes modelos de leitura, a exemplo do modelo linguístico; psicolinguístico; interacionista e sociopsicolinguístico; não se distancia das abordagens que contemplam a relação de interação entre texto e leitor. Contudo, vai além do que propõe as abordagens. Destaca que no trabalho com a leitura é preciso considerar ainda, outros aspectos, como por exemplo, o contexto social, histórico e cultural em que os textos são produzidos, bem como o contexto em que os sujeitos leitores estão inseridos. Conforme a autora:

Na versão interacionista da leitura, leitor e textos se tocam, mas seguem caminhos separados. Para a sociopsicolinguística, eles se tocam e, no processo, se transformam. O ato de ler é um evento que envolve um indivíduo e um texto particular, num momento específico, em circunstância também específico, num contexto social e cultural específico, como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo. (p.50).

Diante do exposto, o foco do trabalho com a leitura centra-se na relação entre texto- leitor e contexto, uma vez que a atividade de ler se transforma ao longo do processo. Assim sendo, o texto nessa perspectiva é compreendido como um processo dialógico, discursivo que transcende a materialidade linguística, o leitor é visto como um sujeito ativo, social e historicamente situado. E, o contexto, diz respeito ao lugar social, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido, bem como em que os textos e discursos são produzidos, e não pode ser desconsiderado na produção de construção de sentidos do texto, consoante aponta Leurquin. Para esta autora,

Segundo esse ponto de vista, a leitura é uma atividade pessoal, social, cultural e histórica. O leitor, por meio de transações, constrói um texto durante a leitura, num evento que não se

concretiza apenas no contexto de sua realização; também devem ser consideradas as intenções dos participantes. Nessa perspectiva, a prática de leitura sofrerá variações de acordo com os objetivos do leitor e escritor, com a audiência, a proficiência da língua, a visão de mundo e o momento sócio histórico do sujeito e do grupo. (LEURQUIN, 2001, p. 51).

Nesse âmbito, a leitura é compreendida como uma atividade social e discursiva, complexa em que o texto é visto como processo de significação e ressignificação realizada pelo sujeito leitor. O leitor para ler o texto recorrerá a diferentes estratégias de leitura, realizando diferentes entradas no texto para compreendê-lo em sua totalidade, isto é, o estudo do texto nesta abordagem contempla os aspectos linguísticos, textuais, semânticos e pragmáticos. Nesta perspectiva, conforme Leurquin,

o professor tem um papel fundamental, pois ele é o tutor que contribui para que a compreensão aconteça coletivamente na turma. Para atingir seu objetivo, enquanto tutor e formador de leitores, o professor mobiliza os conhecimentos dos alunos, negocia-os e ressignifica-os. (LEURQUIN, 2014, p. 175).

Assim sendo, o professor ao assumir essa perspectiva tem um longo caminho pela frente, uma vez que a abordagem Interacionista Sociodiscursiva contempla todos os aspectos constitutivos do texto (tipo de texto, gênero discursivo, elementos de coesão e coerência, situação de comunicação, marcas enunciativas etc.) para que a atividade de leitura seja eficaz. Entendemos que o professor, ciente de seu papel de formador de leitores críticos, deve planejar a sua aula de maneira a contemplar vários aspectos inerentes aos gêneros textuais/ discursivos, não em uma única aula, mas através de sequências didáticas, entendido aqui como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97),

Considerando o que foi exposto nesta seção, sintetizamos em um quadro alguns conceitos chaves para melhor visualização das abordagens de leitura discutidas. Vejamos

Quadro 1: Abordagens de leitura

| Ascendente | Descendente | Interativa | Sociopsicolinguístico |
|---|---|--|--|
| Perspectiva do texto | Perspectiva do leitor | Perspectiva na relação texto-leitor | Perspectiva na relação texto-leitor-contexto |
| Leitor passivo | Leitor ativo | Leitor ativo | Leitor ativo |
| Leitura processo de extração de significado | Leitura processo de atribuição de significado | Leitura processo interativo de produção de significado | Leitura processo social e dialógico de construção de sentido |

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Desta forma, ao ponderarmos sobre as abordagens de leitura supracitadas, evidencia-se que todas são relevantes e necessárias para que se formem leitores proficientes. A leitura como decodificação não deve ser rejeitada, uma vez que esta se constitui como a primeira habilidade de leitura a ser desenvolvido na escola. Sem a decodificação o leitor não será capaz de adentrar, nem tampouco avançar na leitura do texto. As pistas deixadas pelo autor do texto, sem dúvida, contribuem para o processo de compreensão textual, assim como o processo interativo entre leitor, texto e autor. Por fim, o conhecimento do contexto de produção é imprescindível à compreensão e interpretação do que é lido.

A abordagem Sociopsicolinguística contempla todas as abordagens de maneira mútua, considerando a importância da decodificação, o papel do leitor como sujeito ativo e a relação desse sujeito com o texto, considerando ainda o papel do contexto, de modo que a consideramos atualmente, como uma abordagem teórica bastante relevante para embasar o ensino de leitura, uma vez que abrange diferentes aspectos inerentes a atividade complexa de construção de sentidos do texto. E nos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa na educação básica, em nosso país, como a leitura é concebida? Que modelo de leitura é prioritário e que implicações ele traz para a formação do aluno leitor? O tópico a seguir traz alguns elementos importantes no sentido de apresentar respostas para esses questionamentos feitos.

1.2O que nos dizem os documentos parametrizadores sobre o ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental?

Os documentos parametrizadores da educação ocupam um lugar de extrema relevância no âmbito educacional brasileiro, pois são estes que regulamentam, norteiam e subsidiam a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas. A respeito da existência desses documentos, Aguiar e Dourado (2018) dissertam que:

Há uma detalhada normatização curricular no país: diretrizes, parâmetros, orientações, documentos municipais e estaduais vêm circulando com significativa força principalmente nos últimos vinte e cinco anos. O próprio site da BNCC organizou esse material e destacou como eles se colocam na linha do tempo das políticas curriculares no país. (p. 24).

Ao longo de duas décadas, novos documentos foram emergindo, como mecanismo de complementação e ampliação dos fundamentos apresentados em documentos anteriores, haja vista as constantes mudanças que ocorreram no campo educacional, e, sobretudo, na maneira de se pensar escola, sujeito e sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram na década de 90, entre os anos de 1997 a 1998. Foram elaborados com a finalidade de construir um referencial curricular comum que atendesse as necessidades e especificidades educacionais do alunado, atendendo também as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, tendo em vista que os profissionais docentes da educação não possuíam um referencial comum que os orientassem teórico e metodologicamente em suas ações pedagógicas.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao apresentarem os conteúdos que deveriam ser ensinados e como poderiam ser trabalhados na sala de aula por cada disciplina, serviram de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, a fim de contribuir para a formação e atualização profissional do professor, e, sobretudo, para sua prática docente.

Concernente aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental⁶, o documento apresenta como finalidade, contribuir para a reorientação das propostas curriculares da disciplina, visando a um tratamento didático que possibilite o uso e reflexão sobre a linguagem. Destaca ainda que o trabalho realizado com a linguagem deve partir dos textos e dos seus mais variados gêneros, por meio de um trabalho realizado sobre os eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO à REFLEXÃO a USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO à REFLEXÃO à AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998, p.65).

Assim sendo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental propõe que o ensino de língua materna direcione-se para uma atividade não apenas de uso, mas que considere a reflexão sobre o uso, isto é, o professor através de uma prática contextualizada planeje atividades que contemplem os eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita e análise linguística de modo articulado e não de maneira fragmentada.

No tocante ao eixo de ensino leitura, o referido documento preconiza que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na

⁶ Ressaltamos que neste tópico do trabalho tecemos discussões apenas sobre alguns documentos que consideramos relevantes, referentes aos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista o nosso objeto de estudo enquadra-se nesse grau de escolaridade.

busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69).

Dito isto, a leitura é concebida pelo documento parametrizador como uma atividade interativa focada na interação entre texto-autor-leitor, uma vez que, enfatiza o papel ativo do leitor na produção de sentidos sobre os elementos linguísticos e textuais do texto e sobre as intenções do autor, de modo que, o leitor no processo de leitura recorre a diferentes procedimentos e estratégias leitoras.

Menegassi e Fuza (2010) ao se dedicarem a estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa buscaram identificar que concepção de leitura norteou a sua elaboração. De acordo com estes autores, o conceito de leitura que perpassa os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa assume uma perspectiva sociointeracionista, tendo em vista que a linguagem é tomada como uma forma de interação entre os sujeitos, e a leitura é vista uma atividade social, conforme os autores citados apontam:

O levantamento dos aspectos presentes nos documentos oficiais que fundamentam o trabalho com a leitura se constata a visão de leitura como um processo, uma vez que a linguagem é tida como uma forma de interação entre os sujeitos, possibilitando sua atuação nas diversas situações sociais. (MENEGASSI E FUZA 2010, p.333).

Assim sendo, o documento recomenda que a leitura deva ser trabalhada no contexto da sala de aula a fim de formar leitores proficientes, e não meros decodificadores de textos, mas leitores capazes de interpretar, compreender, posicionar-se criticamente sobre os diversos textos, e principalmente, formar leitores capazes de atuarem nas mais diversas práticas sociais que demandem destes a capacidade de compreensão e interpretação sobre o lido.

Desse modo, o professor deve planejar atividades de leitura em função de objetivos preestabelecidos, considerando as especificidades dos educandos, e o que almeja alcançar ao escolher o texto a ser trabalhado, e o método utilizado, para que a aula de leitura promova de fato a formação do aluno leitor.

Considerando o que foi exposto, é notável que a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais demarcaram um novo paradigma para a

educação brasileira, trazendo contribuições significativas para se pensar em novas possibilidades de ensino.

A respeito do ensino de língua materna, mais especificamente sobre o ensino de leitura, o documento trouxe avanços no modo de conceber a leitura, entendida não mais como atividade de mera decodificação, mas como uma atividade de construção de sentidos que contempla leitor, texto, autor e contexto de produção. Portanto, Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa ao se constituírem como um documento, cujo foco é o professor, seus saberes e práticas de ensino promoveram uma reflexão sobre o ensino de língua vigente, visando ressignificar as práticas de ensino a fim de atender as finalidades do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, de formar cidadãos críticos, leitores e produtores de textos proficientes.

Um novo documento de caráter normativo previsto na constituição de 1988, na LBD de 1996 e no plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), homologada em 2017, foi criado para nortear a elaboração/adequação dos currículos escolares e das propostas pedagógicas a fim de que haja um currículo escolar comum que proporcione a redução das desigualdades e a promoção da equidade e qualidade de ensino e aprendizagem. Consoante o próprio documento, este não almeja substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas ampliar as discussões já suscitadas pelo documento.

No que concerne ao componente Língua Portuguesa, o documento tem como fundamentos teórico-metodológicos competências e habilidades. A definição de competência aparece como a "mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho. As habilidades indicam o que aprendemos a fazer e são sempre associadas a verbos de ação, como identificar, classificar, descrever e planejar", assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem já assumida em outros documentos oficiais (BNCC, 2017, p. 67).

A BNCC, assim como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa apresentam em seu documento a centralidade do ensino de língua materna com focos no texto e nos mais diversos gêneros textuais. Contudo, a BNCC considerando as transformações ocorridas na sociedade, com o advento da

tecnologia, e, sobretudo devido aos avanços dos estudos sobre a linguagem, trouxe para o cerne das proposições os textos multimodais, a inserção da semiótica, agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

O referido documento está organizado por unidades, definido como campos temáticos, objetos de conhecimento, que são os conteúdos, além da composição da área de linguagens por campos de atuação, denominados como: (1) campo da vida cotidiana; (2) campo da vida pública; (3) campo das práticas de estudo e pesquisa e (4) campo artístico/literário.

Com relação à leitura, o documento preconiza que “o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. (BNCC, 2017 p. 69). Isto é, a leitura é vista como uma atividade de interação que demanda a relação dos sujeitos com os diversos textos que circulam na sociedade.

Ainda sobre a leitura na BNCC, evidencia-se que no contexto do documento, esta não se limita ao texto escrito, mas considera também imagens, sons e movimentos que acompanham e cossignificam em diferentes gêneros.

Nesse sentido, o texto é tomado como unidade de trabalho, ganhando centralidade na definição dos conteúdos a serem trabalhados, materializados nos diversos gêneros jornalísticos e literários em favor de desenvolver capacidades de leitura e a ampliação dos letramentos escritos, impressos e digitais.

Segundo aponta o documento, a linguagem é concebida como uma prática social, que por meio da interação do leitor com o contexto de produção, este irá interpretar os textos orais, escritos e multissemióticos.

Peixoto (2018), ao estudar o conceito de leitura na Base Nacional Comum Curricular discorre que o documento entende a leitura como uma prática social e discursiva, considerando o uso de tal prática em relação ao contexto social, histórico e cultural em que os sujeitos leitores estão imersos.

Portanto, os PCNs e a BNCC partem de uma perspectiva de leitura interativa, social e discursiva, tendo em vista que ao considerarem a linguagem como uma prática social de interação entre os sujeitos e a leitura, distancia-se

de uma abordagem centrada somente no texto como produto de significação, focado nos aspectos cognitivos, e vai ao encontro do que acreditamos possibilitar a formação crítica do sujeito leitor, a partir de práticas reais de uso da linguagem.

Diante das discussões suscitadas, é perceptível que os documentos supracitados exerceram e exercem um papel relevante no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que, são esses documentos responsáveis pelo aprimoramento dos programas escolares.

Assim sendo, em 2019 foi elaborada a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para as creches e escolas públicas e privadas das redes estadual e municipal do território paraibano. O documento constitui-se

Como um documento norteador para a elaboração das propostas curriculares no âmbito dos municípios e para construção dos projetos pedagógicos das escolas no estado da Paraíba, configurando-se como ponto de partida e referência, aberto e flexível, para se pensar as necessidades de aprendizagem dos diversos sujeitos que compõem a sociedade paraibana. (BRASIL, 2019, p. 19).

Neste caso, a gestão pedagógica juntamente com o corpo docente é responsável pela elaboração da proposta pedagógica de sua escola, alinhada à proposta curricular do Estado da Paraíba, bem como a documentos citados anteriormente. Isto é, compete à escola definir a melhor forma de abordagem dos conteúdos comuns e a parte diversificada, considerando o contexto e as especificidades dos educandos.

A respeito do trabalho com a Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, a proposta traz princípios de documentos anteriores, como o ensino de língua delineado a partir de eixos, preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e posiciona a disciplina na área de linguagens, bem como estabelece o desenvolvimento de práticas de linguagem situadas por campos de conhecimento, sugeridas pela Base.

O currículo de língua portuguesa do ensino fundamental visa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, consubstanciados nas competências gerais e específicas bem como nas habilidades delineadas na BNCC, considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e investigativa, na interface de 04 (quatro) eixos: Oralidade, Leitura/escuta/interpretação, Produção

(escrita e multissemióticos) e Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2019, p.78).

No que concerne à leitura, o documento a concebe como uma atividade interativa entre leitor, texto, autor, que se dá por meio do uso de diferentes textos e temas, de modo que o aluno participe ativamente do processo de produção de sentidos, trazendo para o texto sua experiência de mundo sobre a língua, sobre os gêneros, sobre o autor.

A leitura, por sua vez, permite ampliar as possibilidades tanto de se aprender nas demais áreas de estudo escolar quanto de se adquirir autonomia para construção dos conhecimentos fora da escola. Ela é, inquestionavelmente, o caminho para a formação do cidadão crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo no seu agir. Isso porque amplia os horizontes do conhecimento, favorece o acesso a novas ideias, permite o diálogo, promove a mudança de percepções e de concepções, contribui para a intervenção sobre o mundo, incluindo o homem no exercício da cidadania e na tomada de decisões da própria vida. Daí a sua importância em ocupar lugar de destaque na escola, pois é a prática sistematizada de estudo de gêneros e temas diversos que possibilita, ao aluno, perceber o seu entorno e se perceber como participante na interação com o mundo, exercendo papéis que efetivam a construção de uma sociedade melhor. (BRASIL, 2019, p.79).

A proposta enfatiza a importância da leitura, deixando claro que é papel da escola desenvolver habilidades e competências leitoras para que os educandos façam uso da leitura de forma crítica, tornem-se capazes de lerem e compreenderem o que estão lendo. E, isso só torna-se viável através de um trabalho com a leitura planejado e monitorado pelo professor que, exerce o papel de mediador de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Ao refletirmos sobre os documentos supracitados, nota-se que a sua importância é inquestionável, uma vez que são as prescrições constitutivas da atividade educacional, são esses documentos, como já referidos, que orientam a construção das propostas escolares e como consequência delimitam as abordagens de ensino.

Ao direcionarmos nossa atenção para as discussões sobre a prática de ensino, é notório que o processo de didatização de conteúdo não é uma tarefa fácil, mas complexa, uma vez que envolve conhecimentos teóricos, e,

sobretudo, práticos. E, no que concerne ao ensino de leitura, percebemos que, há ainda um longo caminho a percorrer, haja vista as lacunas existentes entre teoria e prática, decorrentes de uma concepção de leitura como atividade de decodificação. No entanto, acreditamos que não é um caminho impossível, de modo que os documentos discutidos já demonstram novas perspectivas para o ensino de leitura.

1.3A prática de leitura na educação básica: desafios e possibilidades

Buscamos discutir e refletir neste tópico da pesquisa sobre o processo de escolarização da leitura, bem como as práticas de ensino de leitura no âmbito da educação básica, evidenciando os desafios e as possibilidades de desenvolver um trabalho significativo com a leitura na sala de aula. Para tanto, ancoramo-nos em estudos de Menegassi e Ângelo (2005); Albuquerque (2005); Solé (1998); Hila (2006); Alves (2011); Leurquin (2001, 2014) entre outros.

1.3.1 Escolarização da leitura e suas implicações para a formação de leitores

A leitura está presente em nossas vidas antes mesmo de adentrarmos na esfera escolar, mas é na escola, instituição responsável pelo seu ensino, que a prática da leitura é desenvolvida e aprimorada.

Ao refletirmos sobre a escolarização da leitura, observamos que, durante longo tempo, o processo de escolarização no Brasil foi orientado por paradigmas de cunho tradicionalista. Menegassi e Ângelo (2005) destacam que por muitos anos a escola concebeu o ensino de leitura centrado no desenvolvimento de habilidades de decodificação de textos escritos. Isto é, o ensino de leitura focalizava, na ótica dos autores, a identificação de letras, sons, palavras e frases.

Assim sendo, o ensino de leitura privilegiava a reprodução da fala de autores clássicos da literatura, extinguindo, assim, a possibilidade de o aluno construir sentido em face do texto. Isso conferia ao aluno um papel de sujeito passivo, que se restringia a extrair os dizeres dos prestigiados autores da literatura brasileira e portuguesa (SOARES, 1998).

Diante disto, o processo de atribuição de sentido em face do texto, por parte do aluno, era algo que não era cabível nas práticas pedagógicas de ensino da leitura até então vigente. Tal prática persistiu durante décadas nas instituições escolares brasileiras.

Essa prática de ensino, por sua vez, originou lacunas no processo de aprendizagem, pois a escola estava formando leitores que conseguiam apenas identificar e extrair informações explícitas do texto, o que, conseqüentemente, conduziu a elevados índices de analfabetos funcionais. Isto é, sujeitos que chegaram ao fim da educação básica sabendo decodificar, mas não eram capazes de ler com autonomia e criticidade, de modo que a escola, principal agente letramento, não estava cumprindo com o seu papel de formar leitores proficientes, pois ler vai muito além de compreender o código linguístico.

Diante desse cenário, surgiram várias pesquisas sobre o tema advindas da Linguística, da Pedagogia, da Psicologia dentre outros campos, e cursos de formação continuada para os docentes, a fim de desenraizar as práticas de ensino de leitura respaldadas apenas no desenvolvimento de habilidades de decodificação, conforme aponta Albuquerque (2005):

A partir da década de 1980, o ensino da leitura centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los (p. 15).

Assim, na tentativa de romper paradigmas mecanicistas e tecnicistas que norteavam a prática pedagógica vigente, buscava-se redirecionar as práticas de ensino de leitura, a fim de que se promovesse um trabalho significativo, que concebesse a leitura como atividade social. Logo, são difundidas no Brasil novas teorias que vêm a subsidiar a reflexão e a prática de ensino de leitura.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos – Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso – levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a

língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/texto/leitor em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-la prática social (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

Logo, ao conceber-se o ensino de leitura não mais exclusivamente⁷ como uma atividade de decodificação dos signos linguísticos, mas também como uma atividade interativa entre texto-autor-leitor e contexto, emerge a necessidade do professor refletir sobre sua atuação docente, de modo a oportunizar acesso à leitura aos educandos através de atividades que requeiram o desenvolvimento de condições para a compreensão textual, e isto só se torna viável, através de um ensino que promova o uso, por parte do leitor, de diferentes estratégias de leitura.

Disto isto, discutiremos no próximo tópico, a importância do professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, desenvolver práticas que possibilitem que os educandos recorram as diferentes estratégias de leitura, para construir os sentidos do texto e se posicionarem de maneira crítica e reflexiva.

1.3.2 O ensino de estratégias de leitura: por uma formação de leitores críticos

A leitura apesar de poder ser desenvolvida independentemente da escola, é no âmbito escolar que essa prática é aprimorada, de modo que o objeto leitura precisa ser ensinado. Conforme assinala Hila (2006, p.180) “não se aprende a ler bem, com proficiência crítica, apenas lendo, sem nenhum tipo de mediação”. Ou seja, o educando precisa aprender a ler além da decodificação do código, e isso só se torna possível em um ambiente propício

⁷ Ressalvamos que não defendemos o abandono do desenvolvimento de habilidades de decodificação, até mesmo porque, essa habilidade básica precisa ser bem consolidada para que se possa avançar na complexidade da leitura. Portanto, defendemos que não se deve permanecer apenas na habilidade de decodificação.

com profissionais com formação específica para desempenhar o trabalho docente, que requer do professor saberes teóricos e práticos.

Ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem da leitura em toda a sua complexidade, que envolve a compreensão do código linguístico, dos aspectos textuais, discursivos, interacionais entre outros, ressaltamos a importância do papel do professor como mediador que, por sua vez, deve promover práticas de leitura significativas, para que os educandos avancem na complexidade da leitura através do uso de estratégias de leitura.

Solé (1998) conceitua estratégias de leitura como sendo um procedimento que serve para regular a atividade de leitura, de modo que o leitor, ao ler um texto, deve fazer uso de procedimentos cognitivos, que demandam o acionamento do pensamento, e o uso de procedimentos linguísticos e discursivos, que envolvem planejamento, objetivos de leitura e monitoração. Isto é, um leitor proficiente acionará no momento da leitura os procedimentos mencionados anteriormente para construir e compreender os sentidos do texto.

De acordo com a autora, é importante que o professor na mediação da leitura possibilite o uso de três estratégias/procedimentos de leitura. São elas: *as anteriores à leitura, as que ocorrem durante o momento da leitura, e as posteriores à leitura.*

Na *fase anterior à leitura*, a autora defende que o professor deve ativar os conhecimentos prévios, de mundo, dos educandos, através do levantamento de hipóteses sobre o que o aluno sabe sobre o texto. Na segunda fase, durante a leitura do texto, o professor deverá possibilitar aos alunos construir inferências, validar ou não as hipóteses levantadas na fase anterior. Na terceira fase, a *posterior à leitura*, o professor deve desenvolver nos alunos a habilidade de recapitulação e síntese das informações, de modo a expandir o conhecimento apreendido durante o processo.

Considerando o que foi exposto nesta seção, sintetizamos em um quadro as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), bem como seus objetivos e modos de fazer⁸.

⁸Salientamos que a proposta de Solé (1998) pode e deve ser adaptada pelo professor, considerando o contexto social dos educandos, bem como o nível de escolarização.

Quadro 2: Estratégias de leitura

| Estratégias Anteriores à leitura | O que fazer? Levantar hipótese sobre o texto; Ativar conhecimentos prévios; | Como fazer? Perguntas sobre o título; autor, gênero, pistas linguísticas etc. |
|-----------------------------------|--|--|
| Estratégias durante a leitura | O que fazer? Realizar inferências; Validar ou não as hipóteses; | Como fazer? Lê o texto paulatinamente; Realizar questionamentos sobre o texto; |
| Estratégias posteriores à leitura | O que fazer? Ampliar os conhecimentos sobre a leitura do texto; | Como fazer? Dialogar sobre o texto, trazendo informações novas; |

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A proposta apresentada por Solé respalda-se em uma perspectiva de leitura como atividade interativa, uma vez que o professor interage em todo o processo de construção de sentidos com o aluno. Ambos interagem com o texto por meio de uma atividade dialógica, em que através de perguntas realizadas pelo o professor o aluno recorre a diferentes estratégias em busca de ativar e produzir sentidos.

(Serra e Oller 2003 *apud* Alves 2011) discorre também sobre a importância do uso de procedimentos de leitura para formar-se leitores críticos. a autora define estratégias de leitura como um conjunto de micro processos que ajudam na compreensão significativa da nossa leitura (p.35), de modo que seja preponderante que o professor as trabalhe na escola.

Alves (2011), baseada em Serra e Oller (2003), apresenta algumas estratégias de leitura mais comuns que ocorrem antes, durante e depois da leitura de um texto. O educando, no processo de construção de sentidos do texto pode/deve recorrer a essas estratégias, levando em consideração o tipo de texto, o gênero, os objetivos da leitura, situação comunicativa, e, sobretudo, o contexto de produção imediato, haja vista que são as situações reais de uso

da leitura que definem que estratégia é mais relevante para que ocorra a compreensão efetiva do texto.

Vejamos as estratégias de leitura apresentadas pelos autores:

Conhecer os objetivos de leitura de um texto

De acordo com os autores é preciso ler com objetivos pré-definidos, ou seja, antes de iniciarmos a leitura de um texto é importante compreendermos o que iremos ler e para que iremos ler. Trata-se de uma notícia? É um romance? Termos o conhecimento desses aspectos são primordiais para que possamos avançar na leitura do texto. É importante sabermos qual o objetivo da leitura. Vou ler um romance para ministrar uma aula de literatura? Ou irei ler apenas por deleite? Ao depender do objetivo de leitura, o leitor proficiente lança mão de diferentes estratégias que lhe permitirá dá sentido à leitura.

Concentrar a atenção

Segundo os autores toda atividade humana exige concentração, com a leitura não é diferente, para que a compreensão de um texto se efetive eficazmente o leitor deve estar atendo ao texto, de modo que se este não concentrar toda sua atenção ao texto, desviando o pensamento, acabará desconcentrado, dificultando assim, a compreensão da leitura. Portanto, o professor deve desenvolver a capacidade dos alunos de monitorar-se em todas as fases da leitura.

Ativar os conhecimentos prévios

O aluno não é uma tábula rasa, muito pelo contrário, este chega à escola com um vasto conhecimento de mundo, conhecimento este que difere de aluno para aluno, haja vista que os saberes adquiridos fora do contexto escolar são provenientes do seio familiar, dos ambientes que frequenta, do repertório linguístico e cultural que este sujeito está imerso, isto é, derivado de seu contexto social.

O professor, no papel de formador de leitores críticos, não deve desconsiderar o conhecimento de mundo trazido pelos alunos, mas fazer uso desse conhecimento para ampliar a capacidade de leitura dos educandos.

Identificar sinais gráficos com fluidez

Decodificar o texto é a primeira habilidade que deve ser desenvolvida, se o educando não é capaz de identificar palavras, frases e orações com fluidez, este provavelmente não será capaz de avançar na leitura.

Conhecer a estrutura textual do gênero

O aluno ao conhecer que a estrutura de uma notícia difere da estrutura de uma carta, facilitará a compreensão do texto como um todo, de modo que o professor deve apresentar aos alunos diferentes textos para que os educandos se familiarizem e se apropriem dos mais variados gêneros textuais e discursivos.

Realizar diferentes tipos de inferências

O aluno deve ser um leitor ativo, interagir com o texto, haja vista que a atividade de leitura é uma atividade de construção de sentidos (KOCH e ELIAS, 2006). Deste modo, um leitor ativo realiza deduções, imagina o que o texto vai abordar, e à proporção que vai avançando na leitura faz uso de novas inferências, a fim de confirmar ou não as previsões proferidas.

O professor, por sua vez, deve estimular o aluno a realizar inferências durante todo o processo de leitura, à medida que o aluno faz deduções, levanta hipóteses, este se torna um leitor crítico capaz de questionar e se posicionar sobre o texto.

Reler, avançar ou usar ajuda externa para compreender o léxico.

As palavras não possuem um sentido unívoco, dependendo do lugar em que elas forem empregadas o sentido pode mudar, é preciso ajudar ao aluno a compreender em que sentido o termo está sendo utilizado, através de diferentes estratégias leitoras, como, por exemplo, recorrer ao contexto de produção do texto, atentando para a temática abordada, ou se possível recorrer ao dicionário para que a compreensão do texto não seja afetada.

Identificar o significado global do texto

O texto em sua maioria apresenta informações principais e informações complementares. O aluno ao ser solicitado a identificar o significado global de um texto, precisa recorrer às estratégias de leitura denominadas de generalização, sintetização, e distinguir o que é uma informação primária de uma informação secundária, de modo que para desenvolver essas estratégias o professor deve promover atividades que demandem o uso de resumos, fichamentos, resenhas de textos diversos, para ampliar a capacidade leitora dos educandos.

Avaliar, controlar e autorregular a atividade leitora de compreensão leitora.

Essa estratégia caracteriza-se como uma das mais complexas, pois o leitor para realizar a atividade de avaliação e controle da compreensão da leitura, conseqüentemente, necessita que as estratégias discutidas anteriormente estejam bem consolidadas.

A estratégia de avaliação e controle da compreensão da leitura está presente em todas as fases da leitura, desde a pré-leitura, momento em que os educandos começam a apresentar suas primeiras impressões sobre o texto, até o momento da leitura propriamente dita. E após a leitura, em que o aluno passa a monitorar-se para não seguir uma linha de raciocínio contrária, isto é, realizar uma superinterpretação do texto.

As estratégias aqui descritas pelos autores são algumas das possibilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos durante a atividade de leitura, outras podem ser desencadeadas, levando em consideração diferentes fatores, como as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos educandos.

O mais importante é que o professor no papel de mediador do processo de aprendizagem esteja ciente de que a leitura é uma prática que precisa ser ensinada, para tanto é necessário fazer uso de diferentes estratégias leitoras, para que se formem leitores proficientes críticos, e não apenas alunos capazes de decodificar o que leem, mas que façam uso do texto com autonomia e criticidade, conhecendo as particularidades e função social do texto.

A escola tem a função de formar alunos para além do domínio de conteúdos escolarizados, mas formar sujeitos que produzam sentido e façam uso dos conhecimentos apreendidos ao longo da escolarização. Portanto,

habilidades de leitura devem ser desenvolvidas, para que os educandos sejam capazes de participar ativamente na sociedade como sujeitos letrados.

No próximo tópico deste capítulo, apresentamos algumas propostas de abordagem da leitura a partir de uma perspectiva Sociointeracionista e Sociodiscursiva, empreendida por Hila (2006) e Leurquin (2014).

1.3.3 Propostas de abordagens da leitura: por aulas interativas de leitura

A leitura, objeto complexo, deve ser trabalhada na educação básica levando em consideração toda a sua complexidade, de modo que não convém compreendermos a leitura como atividade simples, de decodificação de palavras, frases e orações, mas como uma atividade altamente complexa que envolve múltiplos saberes.

Hila (2006), ao refletir sobre as propostas de abordagens da leitura na educação básica, destaca que o texto na aula de leitura foi tomado muitas vezes pelos professores como pretexto para o trabalho com questões gramaticais, em outras palavras, aulas de leitura que privilegiam apenas os elementos linguísticos do texto, desconsiderando outros aspectos constitutivos dos gêneros textuais, como tema, estrutura composicional, contexto de produção etc.

Diante desse panorama, Hila (2006), com a finalidade de ressignificar a aula de leitura na educação básica, enfatiza a importância de se realizar um trabalho significativo de leitura por meio dos gêneros textuais, uma vez que, conforme (Bronckart 2003 *apud* Hila 2006), a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Assim, o professor deve oportunizar situações reais de comunicação para que os alunos em seu processo de formação leitora tornem-se leitores críticos, e isto, é viável através de um trabalho significativo com os gêneros textuais que circulam na esfera social, tendo em vista que consoante destaca Hila (2006), é através dos gêneros textuais que as práticas reais de uso da linguagem são concretizadas.

Dito isto, a autora apresenta uma possibilidade de trabalho com a leitura na sala de aula da educação básica, através de dois movimentos com o texto,

denominados como fase da pré-leitura e fase da leitura propriamente dita.

Assim:

O professor antes de iniciar a leitura propriamente dita do gênero textual inicia o trabalho com a fase da pré-leitura, que consiste em uma série de atividades incentivadas e acionadas, no intuito de acionar os esquemas mentais. (Hila, 2006, p. 181).

Nesta fase, o professor deve fazer uso de atividades que acionem os conhecimentos prévios dos alunos, através de perguntas e questionamentos sobre o título, sobre o gênero, sobre os aspectos que lhe chamam a atenção, no intuito de fazer com que os alunos utilizem diferentes estratégias de leitura, participando ativamente do processo de construção de sentidos do texto.

Na fase de leitura propriamente dita, Hila (2006) aponta que o leitor, ao realizar a leitura de um texto, inevitavelmente passa por quatro etapas de leitura: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção.

A decodificação da leitura, na ótica da autora, configura-se como a capacidade do leitor de ler palavras, frases e orações. Sendo a decodificação o primeiro estágio de leitura. A segunda etapa, a compreensão, configura-se como a capacidade do leitor entender o que está sendo dito no texto. Isto é, ao tomarmos como exemplo a leitura de um artigo de opinião, gênero de natureza dissertativa e argumentativa, e solicitarmos que os alunos identifiquem no texto a tese defendida pelo autor, estamos requerendo desses leitores a habilidade de compreensão, haja vista que para obtermos a resposta a esta pergunta, não bastaria ao leitor ler o texto (decodificar), mas compreender em que consiste a defesa do ponto de vista do autor.

A terceira etapa, a interpretação, caracteriza-se como a capacidade do leitor em julgar, avaliar, posicionar-se sobre o texto, de modo que após passar pelo estágio da decodificação e da compreensão do texto, o leitor interpreta. Nessa fase exige-se uma leitura crítica, uma vez que requer do leitor mais do que a identificação da tese defendida pelo autor, mas a sua opinião a respeito do ponto de vista apresentado.

A última etapa de leitura apresentada pela autora, a retenção, caracteriza-se como a capacidade do leitor em sintetizar as informações

apresentadas no decorrer do texto, de modo que o leitor deve ser capaz de extrair as informações mais relevantes do texto.

Logo, na leitura propriamente dita do texto, o professor deve lançar mão de atividades orais ou escritas que estimulem o leitor a ler o texto com a finalidade de compreendê-lo, através de questões que possibilitem o uso de diferentes estratégias de leitura.

Para melhor compreendermos a proposta de trabalho com a leitura através dos gêneros textuais proposto por Hila (2006), vejamos o quadro abaixo:

Quadro 3: Fases do processamento de construção de sentidos

| | |
|---|---|
| FASE 1- PRÉ-LEITURA (preparação para o encontro com o texto) | 1) <i>Questões de pré-leitura para acionar o conhecimento prévio:</i> atividades com a utilização de imagens, slides, perguntas e respostas, questionamentos recíprocos, etc. |
| FASE 2- LEITURA (encontro com o texto) | 2) <i>Questões iniciais de contexto de produção:</i> sobre o gênero no geral (exemplo: o gênero carta do leitor, o gênero fábula, etc.) questões como: que texto é esse? Onde podemos encontra-lo? Para que ele serve? Para que ele é normalmente feito/escrito? Etc. 3) <i>Questões de compreensão:</i> reconhecimento das principais informações do texto, de seu tema, relação entre o texto e sua esfera de circulação, organização composicional, elementos linguísticos e discursivos importantes para a caracterização do gênero. 4) <i>Questões de interpretação:</i> |

envolvem o julgamento, a reflexão e a avaliação do leitor sobre o que é lido.

Fonte: Elaborado a partir de Hila (2006).

As atividades de leituras a partir da perspectiva apresentada pela autora concebem a leitura como uma atividade interativa em que o sujeito leitor participa e interage com o texto, de modo que a aula de leitura ganha uma função social, pois está direcionada para a formação de sujeitos capazes de fazerem uso da leitura nas mais variadas práticas sociais.

Leurquin (2014), ao conceber a leitura como atividade interativa social e discursiva, apresenta outra possibilidade de abordagem da leitura na sala de aula. A partir da releitura da proposta de Cicurel (1991), a autora destaca a importância de realizar-se um trabalho com a leitura através dos gêneros textuais, considerando o contexto de produção e os níveis do texto.

Assim, a proposta da autora tem como foco o texto, em forma de gênero oral ou escrito, que deve ser escolhido pelo professor considerando os objetivos que almeja alcançar (LEURQUIN, 2014).

A aula de leitura proposta por Leurquin (2014) deve organizar-se a partir de três etapas, *a anterior à leitura e a posterior à leitura*, e por meio de quatro entradas no texto, *a entrada pelo contexto de produção, a entrada pelo nível organizacional do texto, entrada pelo nível enunciativo e a entrada pelo nível semântico*.

A *primeira etapa* tem por objetivo acionar os conhecimentos prévios dos educandos sobre a temática abordada no texto.

Essa etapa inicialmente é responsável por despertar o desejo de ler no aprendiz, por isso é fundamental para o ensino e a aprendizagem de leitura. Para alcançar os objetivos, há técnicas a realizar em sala de aula. Deve ser realizada uma leitura silenciosa, feita pelo professor ou por um aluno, com o objetivo comunicativo, interativo digamos imediato. (LEURQUIN, 2014, p.178).

A autora destaca a importância para a formação de sujeitos leitores críticos o fato de o professor promover atividades que ativem os conhecimentos de mundo dos alunos, que eles pensem e interajam com o texto na busca de construir os significados.

A *segunda etapa* tem por objetivo realizar uma leitura estudiosa do texto, a fim de compreender o contexto em que o texto foi produzido, isto é, a situação comunicativa, e os níveis do texto. Nesta etapa a autora apresenta quatro possíveis entradas no texto: a entrada pelo contexto de produção; a entrada pelo nível organizacional do texto; a entrada pelo nível enunciativo; e a entrada pelo nível semântico.

A *terceira etapa* de acordo com a autora trata-se de uma leitura criterioso em que através de diferentes entradas no texto, como por exemplo, entrada pelo arquitetura do texto; intenção de comunicação; marcas enunciativas; entrada situacional etc., o aluno será capaz de ler o texto produzindo uma avaliação, reflexão e julgamento, em outras palavras, trata-se de uma etapa em que a primeira e segunda etapa de leitura se fundem para a compreensão crítica do texto lido.

No tocante as entrada no texto, Leurquin (2014) chama a atenção para a dificuldade de contemplar todas as entradas, em uma única aula. Deste modo, cabe ao professor definir que aspectos do texto almejam contemplar, tendo em vista os objetivos de ensino e aprendizagem da aula de leitura. Em outras palavras, conforme a autora, o professor deve estar ciente, sobre que capacidade de leitura objetiva ampliar nos alunos, de modo que deve planejar a sua aula de leitura e as entradas no texto que deverão ser contempladas naquela aula específica.

De acordo com a autora, a *entrada pelo contexto de produção* tem por objetivo conscientizar o leitor que está em processo de ampliação de suas habilidades leitoras, de que um texto é produzido por um determinado sujeito para outros sujeitos, em um determinado tempo e espaço com funções comunicativas predefinidas.

Ao propor uma entrada no texto pelo viés do contexto de produção, queremos também sensibilizar o aluno para o fato de que o texto é proveniente de uma ação de linguagem situada no tempo e no espaço (onde? E quando?) e que também envolve interlocutores (quem escreveu? Por quê? o quê? e para quem escreveu? Qual o posicionamento do autor sobre o assunto?). (LEURQUIN, 2014, p.178).

Desse modo, ao optar-se por adentrar no texto pelo contexto de produção, o leitor passa a entender que o texto tem um propósito comunicativo, isto é, o texto e sua leitura assume um sentido social e discursivo.

A segunda entrada apresentada pela autora é denominada de *entrada pelo nível organizacional do texto*. Nela deve ser contemplada a infraestrutura textual e os mecanismos de textualidade.

A partir dessa entrada, o professor investe nos conhecimentos do leitor sobre como se organiza o texto, sobre o desempenho dos elementos linguísticos a serviço do texto, da comunicação. Não basta o conhecimento sobre a gramática, mais importante é saber como ela se movimenta no texto a depender da comunicação, do gênero textual necessário ao propósito da interação/comunicação. (LEURQUIN, 2014, p.178).

O professor, ao optar por abordar esses aspectos, possibilita ao leitor conhecer os elementos temáticos do texto, e as sequências textuais, isto é, os elementos constitutivos dos textos em favor da atividade comunicativa, como a coesão e a coerência textual, que promovem a clareza e o sentido do texto.

A terceira entrada, a *entrada pelo nível enunciativo*, tem por finalidade chamar atenção para as marcas linguísticas e discursivas que revelam o posicionamento do autor do texto a respeito do assunto abordado por ele. As atividades propostas para essa etapa direcionam-se para as vozes e modalizações enunciadas pelo autor do texto, de modo que possibilita ao leitor conhecer as marcas de autoria, as vozes que revelam o posicionamento, intenções e desejos do autor. (LEURQUIN, 2014).

A quarta entrada apresentada pela autora, a *entrada pelo nível semântico*, tem como objetivo chamar a atenção do leitor para o sentido do texto interpelado pelas escolhas discursivas, isto é, o leitor precisar está atendo aos fatores linguísticos, uma vez que, as escolhas pelo discurso direto ou indireto, bem como das palavras que compõem o texto não são aleatórias, mas determinadas por intenções comunicativas.

Por fim, na última etapa de leitura, a autora sugere que o professor promova a socialização das leituras realizadas pelos os alunos, retomando aspectos discutidos inicialmente na fase de levantamento dos conhecimentos prévios, de modo que estes validem ou não os apontamentos iniciais da

primeira etapa de leitura, e posicionem-se criticamente acerca do texto lido, a fim de refletirem e se aprofundarem em novas leituras.

Para melhor visualizarmos a proposta de aula de leitura interativa apresentada por Leurquin (2014), vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4: Proposta de aula interativa de leitura

| | |
|--|---|
| Antes da leitura: acionar saberes | Lançar questionamentos sobre o que os alunos conhecem/sabe sobre o tema; sobre o gênero, sobre o autor; |
| Leitura estudiosa: Entrada pelo contexto de produção | Realizar leitura silenciosa ou mediada pelo professor focalizando os elementos temporais; espaciais e interlocutores, isto é entender o propósito comunicacional do texto. |
| Leitura estudiosa: Entrada pelo nível organizacional do texto | Realizar leitura silenciosa ou mediada pelo professor focalizando a tipologia textual; o gênero discursivo; elementos de coerência e coesão; progressão temática. |
| Leitura estudiosa: Entrada pelo nível enunciativo | Realizar leitura silenciosa ou mediada pelo professor focando os atos de fala, vozes e modalizações. |
| Leitura estudiosa: Entrada pelo nível semântico | Realizar leitura silenciosa ou mediada pelo professor focando os tipos de discurso e figuras de ação. |
| Leitura crítica: socialização da leitura | Realizar leitura socializadora, de modo a confrontar as hipóteses levantadas antes da leitura do texto, buscando a reflexão e aprofundamentos dos conhecimentos sistematizados. |

Fonte: elaborado pela autora (2019), baseado em Leurquin, (2014).

Considerando o que foi exposto nessa seção, corroboramos com as ideias defendidas por Hila (2006) e Leurquin (2014), no sentido de que a aula de leitura deve ser planejada a partir dos gêneros textuais, tendo em vista que

precisa garantir a formação leitora de alunos, para além do desenvolvimento de habilidades de decodificação. Acreditamos que abordagens de leitura centradas apenas na extração de informações superficiais do texto não desafiam o aluno a refletir e ler com criticidade.

Assim sendo, as propostas descritas se configuram como possibilidades significativas de abordagem da leitura na sala de aula, que privilegiam aspectos importantes do texto que devem ser estudados pelos alunos, como o contexto de produção, elementos linguísticos, discursivos, semânticos e pragmáticos, de modo que a aula de leitura passe a ter uma função social e interativa.

Portanto, as propostas podem e devem ser redesenhadas, tendo em vista as especificidades dos alunos, a etapa de escolarização, o contexto de ensino, dentre tantos outros fatores. O que não é admissível é trabalhar com a leitura centrada apenas nos elementos linguísticos, desconsiderando os demais aspectos que dão sentido ao texto.

CAPÍTULO II. A DOCÊNCIA COMO TRABALHO À LUZ DA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Ao remontarmos a história da profissão docente, evidenciamos que essa atividade por muitos anos foi erroneamente compreendida, caracterizada como algo natural, de forma que qualquer sujeito alfabetizado poderia desempenhar a atividade de ensino. Assim, à docência esteve pautada na “arte” de ensinar, ensino como aptidão/dom.

Só a partir de meados do século XX é que os estudos sobre a profissão docente começaram a compreendê-la como verdadeiro trabalho, de tal modo que é no campo da Linguística Aplicada, particularmente no Interacionismo Sociodiscursivo, que tem sido focalizado o trabalho docente a partir de diferentes enfoques teóricos, levando-se em consideração toda a complexidade que permeia a atividade de ensino.

Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo fazer uma abordagem teórica crítica sobre a relação entre a profissão professor e as concepções de trabalho, bem como refletir sobre as dimensões constitutivas da atividade docente, ancoradas no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo.

2.1 As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo para os estudos sobre trabalho docente: outro olhar para a atividade educacional

O ensino, ao ser concebido como verdadeiro trabalho vem sendo tomado como objeto de estudo por diferentes perspectivas teóricas. Conforme Machado (2004), as primeiras pesquisas sobre trabalho docente tiveram início nos Estados Unidos e suas bases teóricas eram fundamentadas no paradigma processo-produto, em que as pesquisas sobre ensino apresentavam como finalidade identificar indicadores da eficácia dos professores. Tratava-se de estudos de caráter avaliativo, que se preocupavam com o desempenho do professor, com sua forma de ensinar, desconsiderando as variáveis da atividade de ensino.

No âmbito da didática, as pesquisas sobre o professor e sua profissionalização foram desenvolvidas levando-se em consideração a relação entre ensino e aprendizagem. Libâneo (2013) destaca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob o direcionamento do professor. Assim, a pesquisa respaldada nos aportes teóricos da didática preocupava-se com a formação do professor, seus saberes e práticas, atreladas a três fatores constitutivos da atividade docente, a saber: conteúdos da matéria, ação de ensinar e ação de aprender.

De acordo com o autor, os conteúdos da matéria configuram-se como os assuntos, os temas que deverão ser trabalhados pelo professor em cada etapa da escolarização no âmbito das disciplinas; a ação de ensinar constitui-se como o trabalho realizado, suas escolhas metodológicas, o modo de agir diante do que deve ensinar; e ação de aprender direciona-se para o aluno, o modo como este significa e ressignificar o conteúdo mobilizado pelo professor.

No campo da Linguística Aplicada (LA), as discussões sobre a atividade docente são ampliadas, levando em consideração o professor enquanto ser crítico e reflexivo. Neste sentido, Medrado (2011, p.22.), afirma que ocorre “A valorização do professor como ser cognitivo e cognoscente, sobretudo, crítico do próprio fazer”. Logo, as pesquisas sobre o trabalho docente, ancoradas na LA, direcionam-se para as relações entre teoria e prática, na tentativa de compreender os problemas educacionais para se chegar às soluções (MEDRADO, 2011).

Ao realizarmos esse percurso das perspectivas adotadas sobre ensino, chegamos ao entendimento de que a atividade docente é complexa e envolve muitas variáveis: o contexto sócio histórico (*instituição, escola*); os instrumentos (*conteúdos, materiais, documentos prescritivos, plano de aula etc.*); e os sujeitos (*gestor, pais, alunos etc.*). Para melhor compreendermos as dimensões constitutivas da atividade educacional, recorreremos ao aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), haja vista que essa é uma abordagem transdisciplinar, que busca subsídios em outras Ciências, na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Linguística, conforme assinala Bronckart (2006):

O ISD aceita todos os princípios fundadores do Interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das ciências

Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano. (p.10).

Deste modo, o projeto do ISD delineado em meados do século XXI, teve como principal precursor Bronckart (1999), que juntamente com um grupo de pesquisadores da universidade de Genebra, constituiu uma abordagem que compartilha das ideias defendidas por Vygotsky, Saussure, Bakhtin, Volochinov.

Conforme esclarece Machado (2007) o ISD, ao compartilhar da tese de Vygotsky, segundo a qual a apropriação e a interiorização dos signos são constitutivas do pensamento humano consciente, concebe a linguagem como objeto que influencia as ações e comportamentos humanos, uma vez que envolve os aspectos físicos e psicológicos dos seres humanos.

Segundo a autora, o ISD, ao constituir-se como uma ciência respaldada também no projeto elaborado por Saussure, considera o sistema linguístico, sua estrutura em razão do seu uso e funcionalidade nas práticas languageiras. De igual forma, toma dos trabalhos de Bakhtin e Volochinov uma abordagem descendente dos aspectos linguísticos, colocando em primeiro lugar a práxis, isto é, a dimensão ativa das condutas e práticas humanas, os aspectos formativos a partir da interação social entre os sujeitos.

Nesse sentido, esses teóricos defendem que a interação é constitutiva da linguagem e deve ser analisada em relação aos aspectos contextuais, sociais, históricos e culturais, uma vez que esses elementos são o que constituem o ser humano em toda sua complexidade.

O ISD, além de proporcionar respaldo teórico para pesquisas acerca dos aspectos languageiros e as relações entre trabalho e ação humana, oferece respaldo metodológico para a análise dos aspectos supracitados, constituindo-se como um aporte teórico-metodológico viável.

Bronckart (1999) elaborou um método para análise de textos, a fim de conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, 1999).

Para análise das condições de produção o autor considera os parâmetros do mundo físico e do mundo socio subjetivo que contribuíram para a constituição do texto. A respeito da arquitetura textual, ela é formada por três camadas que se entretêm: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização; e os mecanismos enunciativos.

Várias pesquisas já foram empreendidas no Brasil sob o respaldo do ISD, Machado (2004), Coutinho (2007), Bronckart (2006), Cristóvão (2008), dentre outros, dedicaram-se a estudar os sistemas formativos, a arquitetura e organização dos textos, elaboração de sequências didáticas, textos e discursos, e, sobretudo, acerca do trabalho do professor. Tais estudiosos trouxeram para o cerne das discussões questões sobre o ensino como trabalho a partir de uma compreensão ampliada do conceito de trabalho, subsidiada pelas Ciências do trabalho denominadas de Ergonomia da atividade e Clínica da atividade, apresentadas com mais detalhes no próximo subtópico.

Portanto, o ISD configura-se como um enfoque teórico-metodológico produtivo e significativo para pesquisadores que almejam estudar as ações e as relações humanas como um todo, principalmente para investigações que se voltam para o contexto educacional, que buscam pesquisar o trabalho docente, as situações e relações de trabalho, formação inicial e continuada de professores, e todos os processos que envolvem o ensino-aprendizagem em contextos diversos.

2.2 Concepções de trabalho docente: a atividade de ensino à luz da Ergonomia da atividade e da Clínica da atividade

O trabalho, compreendido aqui como atividade ou prática própria da espécie humana (BRONCKART, 2006), vem ao longo dos anos passando por processos de transformações, devido a vários fatores, sobretudo pela emersão das novas tecnologias de informação e comunicação. Como consequência, algumas atividades foram sendo abolidas, outras estão surgindo, e no que concerne ao trabalho docente, este vem se reconfigurando, de tal modo que a atividade de ensino vem sendo estudada por pesquisadores filiados a diferentes perspectivas teóricas, assumindo diferentes concepções de trabalho docente.

Por muito tempo ser professor e exercer uma atividade de ensino esteve atrelado a algo inato, a existência de um dom. Em um levantamento da terminologia, obtivemos as seguintes definições: *Qualidade inata, natural; aptidão, talento*⁹. Percebemos que por trás desses conceitos, conforme discorre David Cohen (2011), está a imagem de que ensinar é algo natural, já que estamos diariamente ensinando coisas uns aos outros, de tal modo que qualquer sujeito que tivesse aptidão poderia desempenhar a atividade de ensino.

Basso (1998) assinala que o conceito de trabalho docente é composto pela ação de ensinar algo a alguém, ou seja, o trabalho docente efetiva-se mediante a transferência de um saber a outrem, que por sua vez, promoverá a absorção do conhecimento pelo aluno. Nesse âmbito, o professor é tido como detentor do conhecimento, o aluno um ser passivo, que recebe e o absorve, e a ação de ensinar é vista como atividade de transmissão, depositária de saberes, isto é, compreendido como um trabalho mecânico.

Tardif e Lessard (2005, p. 8) assumem outra concepção de trabalho docente, visto como “uma forma particular de trabalho sobre o humano”, ou seja, a atividade realizada pelo professor tem como objetivo atingir o outro, o educando por meio da interação humana.

Os autores destacam ainda fatores importantes que evidenciam o trabalho docente, a saber: as condições, as tensões e os dilemas aos quais os docentes são submetidos, bem como suas vivências, pois entendem que é na ação de ensinar e na interação com os sujeitos que se configura o trabalho do professor.

Compreende-se que o trabalho docente demanda conhecimento técnico, formação constante, reflexão sobre sua prática e outras variáveis que emergem do trabalho do professor. Esse olhar para o trabalho docente advém da perspectiva teórico-metodológica do ISD, que veio ampliar o conceito de atividade de ensino, ao incorporar em seu projeto noções da Ergonomia da atividade e da Clínica da atividade, fornecendo um conjunto de propriedades para a compreensão do trabalho.

⁹ Acepções retiradas do dicionário Aurélio.

Nesse domínio, a atividade do professor é compreendida como verdadeiro trabalho, em que o trabalhador passa a ser considerado como um verdadeiro ator, que intervém no mundo de modo a modificá-lo (MACHADO, 2007).

Logo, os pesquisadores dessa vertente teórica, ao se voltarem para as questões educacionais, encontraram nas ciências do trabalho um instrumento adequado para enfocarem a complexidade da atividade de ensino como trabalho. É na Ergonomia da atividade e na Clínica da atividade que o conceito de trabalho é ampliado. Trata-se de ciências que têm como finalidade a análise e a intervenção sobre o trabalho, levando em consideração aquilo que a organização "determina" e aquilo que o trabalhador "verdadeiramente faz".

As preocupações por essas questões surgiram após se verificarem lacunas entre aquilo que as organizações definiam que deveria ser feito e o que realmente acontecia na prática, ou seja, foi percebido que o que era requerido nem sempre era possível de concretizar. Assim, na busca de compreender esses fenômenos, bem como buscar soluções para a problemática evidenciada, a Ergonomia da atividade e a Clínica da atividade constituíram-se como uma abordagem relevante para as análises que se voltam para as questões de trabalho.

Logo, alguns conceitos advindos das ciências do trabalho são preponderantes para compreendermos a concepção de trabalho assumido neste estudo. A abordagem ergonômica traz dois conceitos: o de tarefa e o de atividade, conforme apresentado por Ferreira (2000):

A tarefa é orientação básica dada ao profissional para delimitar quais suas atribuições e como ele deve proceder para executá-las. Determinada pela organização, a tarefa antecipa as condições de que o indivíduo dispõe, de modo a alcançar um resultado preestabelecido. Nesse ponto, há uma alienação do sujeito, pois ele não é capaz de decidir sobre as limitações, sobre as exigências a que deve se submeter para viabilizar sua ação. A atividade comporta as estratégias de adaptação à situação real de trabalho. Ao agir, o sujeito precisa se adequar às imposições que lhe são feitas pela tarefa e, ao mesmo tempo, lidar com as contingências que o contexto traz. (73).

Nesse domínio, a tarefa é a orientação, é o que deve ser feito e como deve ser realizada, ela é anterior à atividade. A atividade, por sua vez, é

compreendida como a realização de uma ação propriamente dita, é a situação real do trabalho, o que o trabalhador realiza na sua ação. Ou seja, a atividade compõe a outra parte do trabalho, que é a tarefa. Ambas são compreendidas pela perspectiva Ergonômica como dimensões indissociáveis do trabalho.

Nesse âmbito, essas dimensões ao serem tomadas para a análise do trabalho docente são ampliadas na Ergonomia, estabelecendo as noções de trabalho prescrito e trabalho real. Consoante distingue Clot (2007):

A prescrição é a tarefa fixa, os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores no tocante a representações que eles formam do real e dos operados. O real é a ação de realização –jamais totalmente previsível –que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao seu desenvolvimento. (p. 95).

Bronckart (2006), ao tomar os conceitos do trabalho prescrito e do trabalho real das Ciências do trabalho, os redimensiona, para compreender e analisar a atividade de ensino, de tal modo que o trabalho prescrito é entendido como os documentos elaborados pelas esferas governamentais e instituições, que subsidiam a ação do professor; enquanto o trabalho real é aquilo que o professor consegue realizar em sala de aula.

O trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível. Já a expressão trabalho real designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala pertence a esse nível. (BRONCKART, 2006, p.208).

Esses conceitos advindos da Ergonomia são expandidos na Clínica da atividade, uma vez que, conforme pontua Clot (2007), a atividade prescrita e real a que se refere a abordagem Ergonômica não abarca tudo o que se passa no percurso da ação profissional. Portanto, é na Clínica da atividade que surge a necessidade de compreender o não realizado, aquilo que o trabalhador não conseguiu realizar durante sua ação, como elemento constitutivo do trabalho. Assim, para compreender e analisar o trabalho docente, é pertinente considerar o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o não realizado.

Nesse âmbito, Bronckart (2006) propõe para a análise do trabalho docente quatro dimensões: (a) o trabalho prescrito, que envolve a análise dos documentos que normatiza, direciona, e organiza a ação docente; (b) o trabalho realizado, que se caracteriza pela realização da ação docente propriamente dita; (c) o trabalho interpretado pelo docente, que diz respeito a como o professor enxerga a sua própria prática de ensino; (d) o trabalho interpretado pelo outro, que diz respeito a como os outros veem o trabalho docente. Nessa linha de reflexão a atividade de ensino é compreendida nos termos de Machado (2007) como:

a mobilização pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (p. 93).

Portanto, podemos apreender que o trabalho docente na perspectiva do ISD é alicerçado nas noções das Ciências do Trabalho, e concebido como uma atividade multifacetada, e, sobretudo, complexa, visto que não é uma atividade individualizada, mas que envolve múltiplos saberes, instrumentos, sujeitos e instâncias.

2.3A atividade de ensino: trabalho coletivo, gerido e instrumentalizado

O trabalho docente concebido como verdadeiro trabalho modifica, de acordo com Machado (2004), toda a organização do trabalho do professor, o qual a passa a considerar elementos, instâncias e sujeitos, que até pouco tempo, não eram concebidos como constitutivos da atividade educacional.

Nesse âmbito, ancorados no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, assumimos a concepção de docência como verdadeiro trabalho, que demanda, mais do que talento ou dom, exigindo conhecimento, reflexão, formação, planejamento, técnicas dentre outros fatores. Compreende-se que a atividade de ensino, apesar de atrelada à

relação professor-aluno, não se direciona apenas aos educandos, mas envolve outros sujeitos e instâncias, conforme destaca Amigues (2004):

A atividade de ensino não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade. (p. 42).

Nesse sentido, podemos depreender que o trabalho do professor configura-se, consoante pontua Amigues (2004), como uma atividade gerida por prescrições das mais diversas, que se manifesta nos documentos e materiais de apoio ao professor, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares, Livro Didático, dentre outros, os quais definem o que o professor deve desenvolver no contexto da sala de aula ao longo do ano letivo, levando em consideração as etapas de ensino e como os conteúdos devem ser trabalhados para atingir os objetivos de aprendizagem.

O trabalho do professor de acordo com o autor se vincula ainda a um coletivo, isto é, o professor relaciona-se em sua prática com outros sujeitos, além dos alunos, os pais, os demais profissionais que trabalha, haja vista que seu trabalho não se limita ao que se realiza em sala de aula, mas se expande, incluindo os momentos de formação continuada, de planejamento com os demais professores e de reuniões de pais. Logo, o coletivo exerce grande influência na ação do professor, pois suas escolhas metodológicas não são aleatórias, mas conscientes do seu papel como educador com vistas a atender as demandas impostas não apenas pelo alunado, mas pela sociedade como um todo.

O trabalho do professor configura-se, além disso, como pontua Amigues (2004), como uma atividade gerida pelas regras do ofício, isto é, o trabalho docente não é um trabalho individualizado, mas relacionado a outros profissionais.

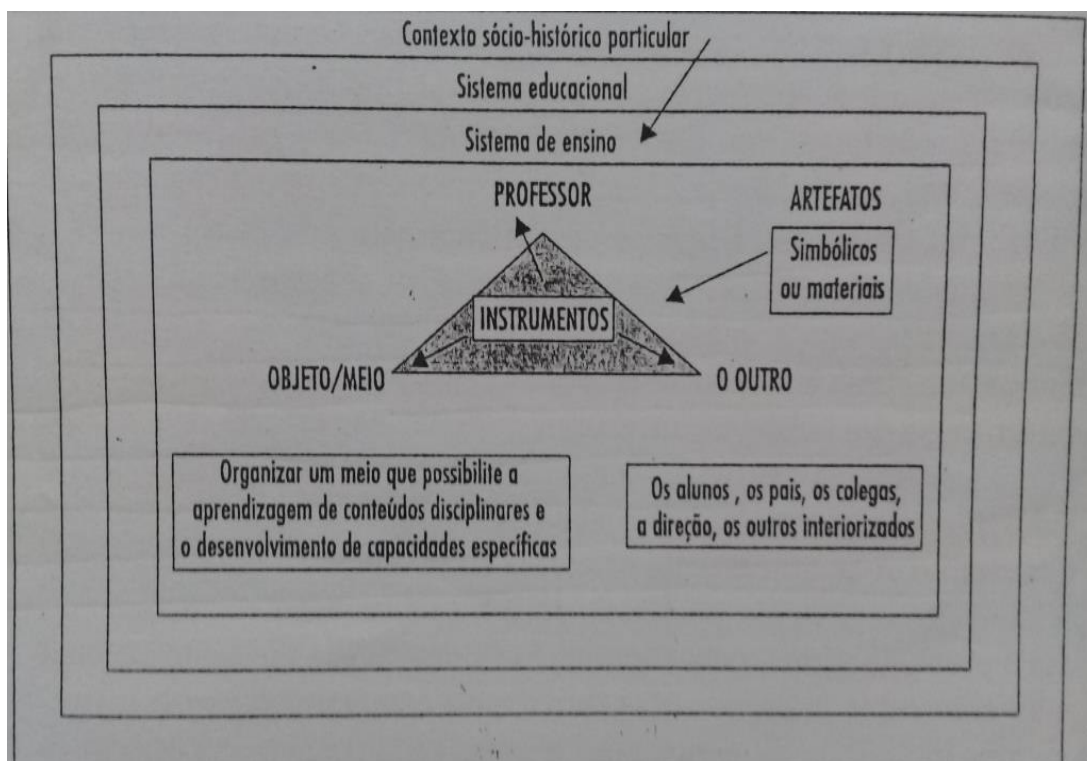
O autor destaca ainda que a atividade de ensino é uma atividade instrumentalizada, haja vista que o professor faz uso das mais diversas ferramentas, prontas e elaboradas por ele mesmo, como por exemplo,

manuais, fichas pedagógicas, atividades retiradas de arquivo etc., a fim de atender aos objetivos de aprendizagem e solucionar as lacunas encontradas no caminho do processo de construção dos saberes. Nesse sentido, a atividade de ensino “É uma atividade contínua de invenção e de solução”. (AMIGUES, 2004, p. 45).

Machado (2007) amplia a noção de trabalho docente considerando-o como um “objeto teórico em (re) construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a priori” (p. 90). Em outras palavras, dado a complexidade de tal atividade, não se tem conceitos prontos e definidos, mas conceitos provisórios que se modificam na medida em que novos estudos vêm sendo realizados, apresentando novas facetas do trabalho docente.

Assim sendo, a autora aponta que o trabalho docente se configura como uma atividade: a) *situada*, pois é influenciado pelo contexto; b) *pessoal*, uma vez que o trabalho envolve-se por completo, fisicamente e psicologicamente em sua ação de ensinar algo a alguém; c) *impessoal*, pois não é uma atividade totalmente individualizada, mas organizada, e regulada por prescrições; d) *prefigurada*, pois o professor reelabora as prescrições de modo a torna-las mais acessível ao aluno; e) *mediada*, por instrumentos, os quais o professor se apropria para mediar o conhecimento; f) *interacional*, pois o professor interage com diferentes sujeitos e instâncias; g) *interpessoal*, o professor se relaciona com diferentes pessoas; h) *transpessoal*, pois transcende a relação entre os coletivos do trabalho; i) *conflituosa*, pois o professor vive em um conflito determinado pelas constantes tomadas de decisões que é imposto a fazer. j) *fonte de aprendizagem*, uma vez que o professor é posto em situação de reflexão sobre sua prática, revendo o que deu certo e o que não deu a fim de ressignificar seu trabalho. Assim sendo, Machado (2007), respaldada em (CLOT, 1999/2006; AMIGUES 2004; BRONCKART, 2006) elabora os elementos básicos do trabalho do professor. Vejamos o esquema a seguir:

Figura1: elementos do trabalho do professor



Fonte: Machado (2007).

Nesse sentido, os estudos acerca do trabalho do professor devem levar em consideração o contexto sócio histórico em que essa atividade se encontra, isto é, os aspectos políticos, sociais, culturais e históricos que influenciam diretamente no trabalho do professor. Tal atividade está atrelada a elementos que configuram e reconfiguram o ensino, e que merecem atenção na análise do trabalho docente, são eles: *o sistema educacional* mais amplo que organiza e produz os documentos prescritivos da ação docente; *o sistema de ensino* mais específico que diz respeito às diferentes modalidades de ensino; *o outro* que caracteriza-se como os diferentes sujeitos envolvidos com o sistema educacional (professores, alunos, supervisores, coordenados, gestores, pais etc.); artefatos que configura-se como instrumentos matérias e simbólicos que possibilita a mediação do conhecimento entre aluno e professor; *objeto/ meio* que refere-se ao ambiente sala de aula em que a aprendizagem se concretiza.

Logo, tomamos a atividade de ensino como objeto de análise, por compreendermos que o trabalho do professor é complexo e vivencia um momento de transformação, ocasionada por diversos fatores, que vão desde o

surgimento das novas tecnologias de informação, as mudanças físicas e pedagógicas das escolas, e, sobretudo, devido à emergência de novas prescrições que chegam constantemente ao contexto de ensino, regulando e direcionando as abordagens de ensino, o que conseqüentemente vem reconfigurando concepções, saberes e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo descreve e discute o percurso metodológico da pesquisa relacionado à sua natureza e classificação, contexto em que se realizou a pesquisa, bem como aos seus participantes. Apresenta os instrumentos e procedimentos utilizados na geração dos dados.

3.1 Natureza e classificação da pesquisa

Respaldado em Moita Lopes (2006), entendemos que nossa pesquisa se filia à área da Linguística Aplicada Indisciplinar mestiça e ideológica, tendo em vista a necessidade de recorrermos a distintas correntes teóricas para compreendermos os fenômenos da linguagem em contextos interacionais, no caso específico, para compreendermos as ações languageiras no campo de ensino/aprendizagem de língua materna.

A presente investigação ambienta-se ainda na área do paradigma interpretativista em oposição ao positivismo haja vista que “a ciência social sempre será uma ciência subjetiva; busca compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem as suas ações; visa à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (SOUSA SANTOS, 2004. p.38-39).

Levamos isso em consideração, quando procuramos interpretar e compreender as concepções e os modos de agir dos participantes referentes ao objeto de conhecimento leitura em um dado contexto de interação social, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais, mas procurando entender as razões e os porquês dos fenômenos observados.

Assim, assumindo o pressuposto da complexidade dos fenômenos, nos alinhamos, enquanto pesquisadores, ao que Sousa Santos (2004), denomina paradigma emergente de ciência, o qual recusa a proposta de simplificação dos fenômenos, compreendendo que, ao simplificar, promovemos o apagamento das inter-relações existentes entre todos os fenômenos do universo.

Nesse sentido, para realizarmos uma investigação congruente, sem simplificarmos os fenômenos que nos propomos a estudar, entendemos a

necessidade de enquadrarmos nossa pesquisa em uma abordagem qualitativa, que em oposição à abordagem quantitativa, não busca quantificar ou mensurar dados, mas construir significados sobre os fatos observáveis em relação aos sujeitos e seu ambiente de trabalho.

Podemos dizer ainda que nossa pesquisa apresenta traços da etnografia, pois de acordo com Chizzotti (2014, p. 72), o pesquisador inserido na perspectiva etnográfica “introduz-se no grupo, ocupando um lugar usualmente inexistente, ou acultura-se ao grupo, participando dele como um membro natural, a fim de colher os significados contextuais, captar a realidade complexa subsistente em particularidades, apreender o ponto de vista dos membros”.

Nesse âmbito, recorreremos assim à observação participante como um meio de nos inserirmos no ambiente de trabalho dos professores para compreendermos como o objeto leitura se (re) configura na prática de ensino desses sujeitos, sendo o nosso olhar o principal instrumento de geração.

Para caracterizar a pesquisa, utilizamos a proposta apresentada por Moreira e Caleffe (2008), que classifica a pesquisa quanto os fins em três categorias, tendo em vista o que o pesquisador deseja atingir. São elas: pesquisa exploratória, pesquisa descritiva e pesquisa explicativa.

Deste modo, quanto aos fins, nos distanciamos da pesquisa exploratória, uma vez que não temos como objetivo explorar, confirmar ou refutar hipóteses e nos aproximamos da pesquisa descritiva e explicativa, pois buscamos descrever e compreender a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura, bem como as concepções e práticas de ensino leitura dos participantes da pesquisa nesse contexto de ensino.

No tocante aos meios, afirmamos que nossa pesquisa é uma pesquisa híbrida, pois recorreremos a mais de um meio de estudo. É de base *documental*, pois analisa documentos regulamentadores do Programa Escola Cidadã Integral, mais precisamente, cadernos, plano de ação, programa de ação e guia de aprendizagem. E configura-se também como sendo uma *pesquisa de campo*, visto que a investigação será feita no local em que ocorrem os fenômenos da linguagem - a escola onde serão observadas aulas de Língua Portuguesa, com foco no ensino leitura.

A descrição dos participantes mencionados anteriormente, bem como o contexto em que estes atuam será descrito no próximo tópico deste capítulo.

3.2 O contexto de geração dos dados

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2019, entre os meses de abril a julho, em uma escola da rede pública Estadual Cidadã Integral, localizada no município de Campina Grande-PB. A escola recebeu o decreto de criação de nº 21.039, no dia 15 de maio de 2000¹⁰, atuando na oferta de ensino Fundamental e Médio regular e Educação de Jovens e Adultos.

A escola, a partir de 2017 passou a atender a alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio em tempo Integral, além de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos atendidos, segundo a gestora, pertencem às classes sociais econômicas, média baixa e baixa e trazem para a escola uma variada educação moral, religiosa e cultural.

Quanto ao perfil cultural dos educandos, de acordo com a gestora, a maioria dos alunos tem acesso à televisão, rádio e as redes sociais como meios de comunicações para obterem informações e entretenimento. A leitura se restringe ao ambiente escolar. Não costumam frequentar teatros, cinemas ou outras apresentações artísticas.

A escola conta com um número de 69 colaboradores, sendo 01(um) gestor, 01(um) coordenador administrativo financeiro, 01(um) coordenador pedagógico, 43 (quarenta e três) professores e 26 (vinte e seis) funcionários em atividades diversas.

Com relação à infraestrutura da instituição, a área construída é distribuída em quatro blocos com as seguintes divisões: Bloco 01: banheiros masculinos e femininos, pátio coberto, cantina (com banheiro), sala dos professores e almoxarifado. Bloco 02: secretaria, direção, sala de AEE (Atendimento à Educação Especial), laboratório de informática com 18

¹⁰ Todas as informações descritas nesse tópico tiveram como base o projeto político pedagógico da escola referente ao ano de 2019, bem como informações repassadas pela gestora da referida escola.

computadores com acesso à internet, sala da banda marcial, sala de aula (01 e 01). Bloco 03: 05 salas de aula; Bloco 04: 05 salas de aula. A escola possui, também, uma quadra de areia e uma quadra de piso descoberta, que necessita de cobertura para que os educadores e educandos possam ter melhores condições em suas atividades esportivas.

Ao chegar ao contexto de pesquisa fui recebida pela Gestora da escola, esta me recebeu muito educadamente e ouviu do que se tratava a pesquisa, permitindo assim que a realiza-se naquela escola. Falou que iria falar com as professoras e pediu para que aguardasse um momento. Após conversar com as professoras, apresentou-me as professoras que iriam colaborar com a pesquisa. Não percebi nenhum tipo de rejeição por parte das professoras, muito pelo contrário, ambas me receberam muito bem, conversamos um pouco e elas me passaram os horários de suas aulas e disseram que podia iniciar a pesquisa quando quisesse. Expliquei para ambas os instrumentos que iriam utilizar para a realização da pesquisa, bem como os termos que elas deveriam assinar. Elas concordaram com todo o processo e no dia seguinte comecei a acompanhar as aulas das professoras. Esse acompanhamento era duas vezes por semana, na terça-feira acompanhava a aula da professora (P1) e na sexta-feira a aula da professora (P2), o que totalizou um total de 16 aulas, 8 aulas de cada participante. Vale salientar que, antes de iniciarmos as gravações das aulas de leitura, passei algumas aulas apenas observando as sala, sem realizar registros nem gravações para que as professoras e alunos se familiarizassem com minha presença.

3.3 O perfil acadêmico-profissional dos professores participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa duas professoras atuantes em turmas do Ensino Fundamental II. A primeira das duas professoras (P1) é graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2002, e pós-graduada em Linguística Aplicada pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) em 2008. Atua há 20 anos como professora e há 6 anos na escola contexto de observação. Já lecionou em escolas da rede privada e pública de ensino, atuando também como inspetora.

A segunda professora participante da pesquisa (P2) também é graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2000, e pós-graduada em Linguística Aplicada pela Faculdade Integrada de Patos (FIP) em 2005. Atua há 18 anos como professora e há 8 anos na escola contexto de observação. Já lecionou em escolas da rede privada e pública de ensino.

Com relação às professoras, estas foram selecionadas para a pesquisa por atuarem em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa da escolarização que consideramos basilar para o desenvolvimento e consolidação das capacidades e estratégias de leitura, para que os educandos venham a fazer uso da leitura e suas diferentes linguagens de forma crítica e reflexiva no Ensino Médio e, sobretudo nas práticas sociais.

Nos tópicos seguintes deste capítulo, apresentaremos aspectos referentes à etapa de geração dos dados.

3.3.1 *Instrumentos de geração de dados*

Moreira e Caleffe (2008) destacam que o pesquisador ao optar pela pesquisa qualitativa pode recorrer a várias técnicas e estratégias para registrar os dados. Assim sendo, para realizarmos a nossa pesquisa, fizemos uso de quatro diferentes instrumentos de geração de dados. Trata-se de questionário; documentos; observação; anotações de campo; e entrevistas. Para registrar os dados gerados, fizemos uso da leitura crítica dos documentos e gravações em áudio.

Nos itens que seguem, apresentamos os referidos instrumentos. Buscamos discutir cada um deles separadamente, destacando o objetivo e relevância das escolhas de cada instrumento, bem como a fase de investigação e técnicas utilizadas para gerarmos os dados.

3.3.2 *O questionário*

Moreira e Caleffe (2008) discorrem sobre as vantagens e limitações do uso do questionário em pesquisas qualitativas. De acordo com os autores, a limitação do questionário enquanto instrumento de geração de dados reside no fato de que o questionário tende a ser mais descritivo que explicativo, apresentando muitas vezes dados superficiais. Entretanto, os autores apontam

que o questionário é um recurso eficiente em relação ao tempo, anonimato, taxa de retorno e perguntas padronizadas, ou seja, dependendo das finalidades que se deseja alcançar, o questionário é um instrumento válido ou não.

No nosso caso, fizemos uso do questionário a fim de traçarmos um perfil dos participantes da pesquisa. Não tivemos a intenção nesse momento de obter informações precisas, se assim fosse, seria utilizado outro instrumento, como o fizemos ao utilizarmos a entrevista semiestruturada, que será detalhada posteriormente.

O questionário foi o primeiro instrumento utilizado no processo de geração de dados, através dele conhecemos um pouco da experiência das participantes como professoras, bem como sua formação acadêmica.

A forma de geração de dados através do questionário foi em um primeiro momento enviado via e-mail às participantes, entretanto não obtivemos retorno. Deste modo, decidimos imprimí-los e entregá-los pessoalmente as professoras. Após uma semana de entrega obtivemos o retorno do material.

3.3.3 A entrevista

Moreira e Caleffe (2008), afirmam que a entrevista no âmbito das ciências sociais e na pesquisa educacional é uma técnica bastante utilizada, entretanto, como todo instrumento de pesquisa, apresenta suas limitações, incumbe ao pesquisador ter clareza sobre o que pretende descobrir e se este instrumento é eficaz para atender seus objetivos.

Deste modo, optamos por fazer uso da entrevista a fim de ampliarmos nossos dados, triangulando com os outros instrumentos, proporcionando mais uniformidade e precisão, além de podermos enxergar os dados sobre outra lente, a lente dos participantes, pois o seu olhar nos revela elementos que muitas vezes estão ocultos a nós, e que não são patenteados através das lentes de outros instrumentos.

Moreira e Caleffe (2008) distinguiram três tipos de entrevista mais comuns utilizadas nas pesquisas educacionais, são elas: entrevista estruturada; entrevista não estruturada e entrevista semi-estruturada.

Conforme os autores, a entrevista estruturada é similar a um questionário haja vista que apresenta perguntas fixas. A entrevista não estruturada não apresenta perguntas fixas, contudo segue uma estrutura linear,

enquanto a entrevista semi-estruturada apresenta-se como um meio termo entre os modelos de entrevistas descritas anteriormente, uma vez que os tópicos a serem desenvolvidos são negociáveis entre entrevistador e entrevistado, podendo no ato da entrevista introduzir novas perguntas, isto é, a entrevista semi-estruturada é flexível e pode ser ajustada ao longo do percurso da entrevista.

Assim, para atender aos nossos objetivos, fizemos uso da entrevista semi-estruturada que, conforme Moreira e Caleffe (2008), nesse modelo de entrevista se parte de um protocolo que inclui os temas/ perguntas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem, porém o entrevistador exerce o controle retomando o assunto quando achar que está tomando outro rumo.

Nosso objetivo ao optarmos pelo modelo de entrevista semi-estruturada não foi obter respostas prontas e acabadas, mas promover uma discussão sobre questões que envolvem concepções e práticas de ensino de leitura. As entrevistas ocorreram na escola, e foram realizadas individualmente e em dias diferentes, conforme a disponibilidade das participantes, e foram registradas por meio da gravação em áudio.

Foi realizado uma entrevista, cujo conteúdo temático foi leitura, foi realizada no início da geração de dados, o nosso objetivo era identificar qual(s) a(s) concepção (es) os professores tem sobre o objeto leitura.

3.3.4 *Dados documentais*

Com Respaldo de Le Goff (1996), assumimos a concepção de documento enquanto monumento, tendo em vista que conforme pontua o autor “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (1996. p.545). Ou seja, um documento é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora. Sendo assim, é um ponto de vista

parcial da história, determinado por questões sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, é, sobretudo, relações de poder.

Gil (2008) discorre que a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Assim, o desenvolvimento da pesquisa documental consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número.

Conforme o autor, existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Para tanto, para identificarmos a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura, nos valem os documentos de primeira mão, mais propriamente de documentos oficiais, a saber: cadernos de formação, mais especificamente o caderno modelo pedagógico: ambientes de aprendizagem, plano de ação, programa de ação e guia de aprendizagem.

Os cadernos de formação constituem um material utilizado pelo Programa Escola Cidadã Integral para a formação dos profissionais da educação, professores, coordenadores, gestores etc. São oito cadernos que apresentam os princípios teóricos, metodológicos e operacionais que devem ser colocados em prática pela comunidade escolar. São eles:

- 1) Introdução às bases teóricas e metodológicas –apresenta a criação do modelo, assim como seus fundamentos teóricos;
- 2) Modelo pedagógico: conceitos- apresenta os conceitos que sustentam o modelo pedagógico;
- 3) Modelo pedagógico: princípios educativos- apresenta as bases do modelo e seus princípios educativos;
- 4) Modelo pedagógico: ambientes de aprendizagem- apresenta os ambientes de ensino e suas implicações pedagógicas;
- 5) Modelo pedagógico: instrumentos e rotinas- apresenta os instrumentos, rotinas, conceitos e operação;
- 6) Modelo pedagógico: metodologias de êxito parte diversificada do currículo- apresenta como colocar em prática o acolhimento e tutoria;
- 7) Metodologias de êxito da parte diversificada do currículo- apresentação do projeto de vida sobre como colocar

em prática o protagonismo; 8) Tecnologia de gestão educacional- apresenta orientações sobre planejamento e operacionalização.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, analisamos apenas os caderno: 4) Modelo pedagógico: ambientes de aprendizagem; 5) Modelo pedagógico: instrumentos e rotinas; 8) Tecnologia de gestão educacional, haja vista ser estes os únicos materiais que apresentam discussões acerca da leitura.

Com relação ao *plano de ação*, este se configura como um instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados sob a liderança do gestor. É uma ferramenta para planejar objetivos e metas da escola, elaborada por toda a equipe escolar.

O *programa de ação* é um instrumento operacional individual, elaborado pelos professores, que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no plano de ação em ações no chão da escola.

O *guia de aprendizagem* é o instrumento de gestão da aprendizagem. É elaborado no início do bimestre sob a responsabilidade do professor de cada disciplina, e deve contemplar dois aspectos para o desenvolvimento do currículo: o que ensinar e como ensinar.

Convém esclarecer que o nosso objetivo, ao analisar os referidos documentos, é identificar a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura, em outras palavras, identificar a abordagem teórica e metodológica do referido Programa.

3.3.5 Acompanhamento de aulas e anotações de campo

O terceiro método utilizado para gerarmos os dados foi a observação participante. Moreira e Caleffe (2008, p.201) pontuam que a observação participante é uma técnica que possibilita entrar no mundo social dos participantes de estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser membro desse mundo.

Ainda sobre a técnica de observação participante os autores assinalam as vantagens e limitações de seu uso. No tocante às vantagens, esta proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social. A limitação está no fato de requerer muito tempo do pesquisador (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p.205).

É notório que todo método de pesquisa apresenta vantagens e desvantagens. Cabe ao pesquisador recorrer a outras técnicas a fim de validar os dados, ou seja, trata-se de uma questão de adequação aos objetivos formulados, em função das diversas contingências.

Portanto, fizemos uso da observação participante por a considerarmos a técnica mais adequada para os objetivos que almejamos atingir, uma vez que, para compreendermos o (des) alinhamento entre a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã integral e o trabalho realizado pelo professor nesse contexto, o método supracitado permitiu nos inserirmos no ambiente desses sujeitos por período prolongado. Através dessa inserção, construímos os significados revelados no agir e nas vozes dos participantes, o qual não seria possível por meio de outra técnica que não nos possibilitasse uma interação com os participantes, conforme corrobora Correia (1999):

A observação participante é realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. (p. 31).

As observações ocorreram no turno matutino, durante os meses de abril a junho de 2019, duas vezes por semana, o que somou um total de 16 aulas observadas por semana. Estas aulas foram áudio-gravadas e registradas em protocolos de observação.

Optamos também por fazer uso de anotações de campo a fim de registrar informações que muitas vezes não poderiam ser apreendidas pelos áudios. Neste material, buscamos registrar informações descritivas em relação ao encaminhamento da aula, bem como anotações reflexivas sobre o desenvolvimento das aulas. As anotações foram realizadas após o término da aula para que os participantes não se sentissem constrangidos.

Sobre essa técnica de pesquisa qualitativa, Moreira e Caleffe (2008) enfatizam que o pesquisador que faz anotações está realizando um exercício importante, além de registrar os dados está também executando as primeiras fases de análise, uma vez que, este lança mão de informações descritivas e reflexivas.

Quadro 5: Protocolo de observação participante

| | |
|------------------------------|-----------------------------|
| Dia da observação: | |
| Local da observação: | |
| Duração da observação | |
| Anotações descritivas | Anotações reflexivas |
| Abertura da aula: | |
| Desenvolvimento: | |
| Término da aula: | |

Fonte: (adaptação do modelo de Moreira e Caleffe 2008).

Para melhor visualizarmos os instrumentos e técnicas utilizadas na pesquisa, sistematizamos em um quadro. Vejamos

Quadro 6: Instrumentos de geração de dados

| INSTRUMENTOS | OBJETIVOS/FINALIDADE | EM QUAL MOMENTO DA PESQUISA | FORMA DE APLICAÇÃO |
|--|--|---------------------------------------|------------------------------|
| QUESTIONÁRIO | Traçar um perfil dos participantes da pesquisa | Início da pesquisa (abril de 2019) | Presencial: impresso |
| ENTREVISTA | Identificar nos discursos das participantes marcas que revelassem suas concepções de leitura | Início da pesquisa (abril de 2019) | Presencial: gravada em áudio |
| DOCUMENTOS Cadernos de formação Programa de ação Plano de ação Guia de aprendizagem | Compreender qual a proposta de ensino de leitura do programa escola cidadã integral | Durante todo o processo Investigativo | |
| ACOMPANHAMENTO DE AULAS E PROTOCOLO DE | Identificar as concepções de leitura subjacentes a sua prática docente | Entre os meses de abril a julho | Presencial: gravada em áudio |

OBSERVAÇÃO

de 2019

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

3.3.6 Categorias de análise dos dados

Após realizar-se o processo de geração de dados, delimitamos as categorias de análise, considerando a pergunta de pesquisa, o objetivo da pesquisa, bem como as teorias que a fundamentam.

Assim sendo, delimitamos duas categorias de análise. A primeira categoria intitulada “Abordagens teórico-metodológicas do Programa Escola Cidadã subjacente(s) as dimensões prescritivas do trabalho docente: desvelando proposta(s) de ensino de leitura”, dividida em duas seções: 1.1 “abordagens teóricas assumidas nos documentos” e 1.2 “abordagens metodológicas reveladas nos documentos” busca responder a primeira pergunta de pesquisa “Qual a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura”. Para responder a este questionamento, definimos como objetivo específico “Identificar a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura” de modo que recorreremos à análise de documentos prescritivos do programa, citados anteriormente para atingir os objetivos almejados.

A segunda categoria intitulada “Abordagens teórico-metodológicas do Programa Escola Cidadã subjacente(s) as dimensões do trabalho realizado: desvelando concepções de leitura e práticas de ensino”, que se divide em duas seções: “Concepções de leitura dos professores da Escola Cidadã Integral: o plano discursivo em ação” e “Ensino de leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral: práticas de ensino em ação”, busca responder a segunda pergunta de pesquisa “qual a perspectiva teórico-metodológica de leitura é assumida pelas professoras do Programa Escola Cidadã Integral”. Para responder a esta pergunta, definimos como objetivo específico “Identificar as perspectivas teóricas e metodológicas assumidas pelo professor do Programa Escola Cidadã Integral”. Para atender aos objetivos delimitados, recorreremos à análise das entrevistas realizadas com as participantes e análise das cenas da sala de aula.

CAPÍTULO IV: PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: PROPOSTAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA

Este capítulo apresenta a análise dos dados que compõem esta pesquisa e divide-se em dois tópicos concernentes às duas categorias analíticas apontadas no capítulo metodológico: (1) *Abordagens teórico-metodológicas subjacente(s) às dimensões prescritivas do trabalho docente: desvelando proposta(s) de ensino de leitura e* (2) *Abordagens teórico-metodológicas subjacente(s) às dimensões do trabalho realizado: desvelando concepções de leitura e práticas de ensino.*

O primeiro evidencia as abordagens teóricas e metodológicas subjacentes à proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura e divide-se em duas seções: “abordagens teóricas assumidas nos documentos” e “abordagens metodológicas reveladas nos documentos”.

O segundo evidencia as abordagens teóricas e metodológicas subjacentes ao discurso das professoras participantes e as abordagens reveladas em suas práticas de ensino. Este se divide em duas seções: “Concepções de leitura dos professores da Escola Cidadã Integral: o plano discursivo em ação” e “Ensino de leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral: práticas de ensino em ação”.

4.1 Abordagens teórico-metodológicas do Programa Escola Cidadã Integral subjacente(s) às dimensões prescritivas do trabalho docente: desvelando proposta(s) de ensino de leitura

O trabalho docente, a nosso ver, configura-se como uma via de mão dupla, de um lado tem-se o quê e como o professor deve fazer, o trabalho prescritivo, de outro lado tem-se o que o professor tenta fazer e realiza, o trabalho realizado. O trabalho docente prescrito, de acordo com Bronckart (2006), é entendido como a representação do que deve ser o trabalho, que é anterior a sua realização efetiva. São os documentos elaborados pelas esferas governamentais e instituições, que subsidiam a ação do professor. O trabalho real são as diversas tarefas que são realizadas em uma situação concreta, isto é, aquilo que o professor consegue realizar em sala de aula.

Ao refletir sobre o papel das prescrições na prática docente, Amigues (2004, p. 42) ressalta que “geralmente ausentes das análises sobre a ação do professor, as prescrições desempenham, no entanto, um papel decisivo do ponto de vista da atividade. As prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor sendo também constitutivas de sua atividade”.

Na esteira desse pensamento, as prescrições, produto de diversos lugares, desvelam uma concepção, uma forma de organização e de regulação do trabalho docente, de modo que, por traz da elaboração de qualquer material prescritivo, estão subjacentes filiações teóricas e metodológicas que embasaram a sua elaboração, e que, por sua vez, atuam como norteadoras do trabalho real.

Nesse sentido, as perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas nos documentos prescritivos influem nas concepções e nas ações didáticas-pedagógicas assumidas pelos professores, trazendo implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, ao corroborar com o posicionamento apresentado por Amigues (2004), de que as prescrições são constitutivas da prática do professor e decisivas para a sua ação, os materiais prescritivos devem ser tomados como objeto de estudo e reflexão para compreendermos as dimensões do trabalho docente, considerando toda a sua complexidade, isto é, não podemos interpretar o trabalho do professor observando apenas o que o docente realiza no âmbito da sala de aula, mas é preciso atentar também para os materiais que funcionam como regulador e desencadeador da sua prática docente.

Assim sendo, a seção a seguir busca responder a primeira pergunta de pesquisa “Qual a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura?” Para respondermos a essa pergunta, analisaremos documentos prescritivos do referido Programa, mais precisamente: 1) o plano de ação, 2) o caderno de formação: ambientes de aprendizagem, 3) o caderno tecnologia de gestão educacional; 4) o caderno instrumentos e rotinas, 5) o programa de ação e 6) o guia de aprendizagem, verificando nesses documentos a perspectiva teórica e metodológica de leitura que os subjazem. Para tanto, para a primeira categoria criamos duas subcategorias analíticas que descrevem a abordagem teórica e metodológica de tais documentos, conforme já foi dito.

Ressaltamos que para a primeira subcategoria tomamos como *corpus* para análise, trechos do: 1) plano de ação e 2) do caderno de formação: ambientes de aprendizagem.

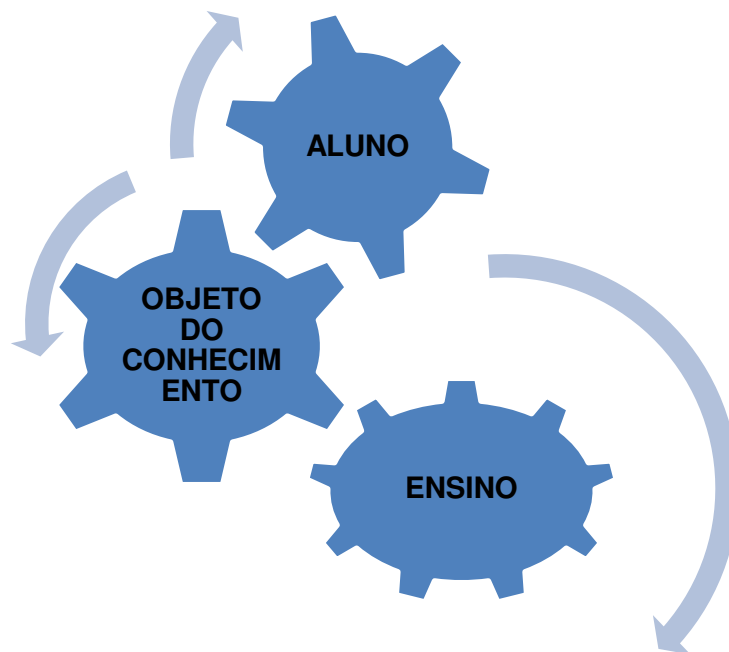
4.1.1 Abordagens teóricas assumidas pelos documentos

O plano de ação do Programa Escola Cidadã integral contexto de pesquisa aponta no tópico referente à língua portuguesa que este componente resgata discussões proferidas por documentos parametrizadores anteriores, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa o trabalho realizado com a linguagem a partir dos textos e dos seus mais variados gêneros (BRASIL, 1998), assumindo assim, uma perspectiva sociointeracionista também assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vejamos o fragmento a seguir:

No ensino de Língua Portuguesa consideramos a **articulação** de três variáveis: **o aluno, a língua e o ensino**. O primeiro elemento dessa tríade, o **aluno**, é o **sujeito da ação** de aprender, aquele que age conforme o objeto de conhecimento. o segundo elemento, o **objeto do conhecimento**, é a Língua Portuguesa, tal como se **fala e escreve** fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam **socialmente**. E o terceiro elemento da tríade, o **ensino**, é neste enfoque concebido como a prática educacional que organiza a **mediação** entre **sujeito e objeto** do conhecimento. (Plano de ação do Programa Escola Cidadã Integral contexto de pesquisa, 2019, p. 34).

Tomando como objeto de análise o recorte acima apresentado, evidencia-se que o documento concebe como elementos imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, a inter-relação entre aluno, objeto de conhecimento e ensino, conforme sistematizado na figura abaixo:

Figura 2: A inter-relação do ensino de Língua Portuguesa



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Conforme ilustrado acima, o aluno é concebido como um sujeito da ação, isto é, ativo que atua e participa do processo de construção do conhecimento sobre a língua; o objeto do conhecimento, no caso, a Língua Portuguesa, é concebida pelo documento como elemento ensinável para além do âmbito escolar, que serve de base para a inserção do sujeito nas mais diversas práticas sociais, as quais demandam diferentes formas e usos da linguagem; e o ensino diz respeito à prática educacional, em outras palavras, à ação do professor, assumida no documento como organizadora da mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento.

A nosso ver, o documento apesar de enfatizar os elementos citados como indissociáveis, nota-se que a figura do professor não aparece de forma explícita no documento, apenas atrelado à prática educacional, isto é, o documento enfatiza a prática de ensino, os métodos aplicados pelo professor, desconsiderando toda a complexidade que envolve o trabalho docente. O vocábulo *professor* em nenhum momento é mencionado pelo plano de ação. Evidencia-se que a figura do professor no documento encontra-se em um segundo plano, há um apagamento do seu papel no processo de ensino e aprendizagem, indo na contramão do que é defendido pelo campo de estudo da didática, que defende o ensino a partir da tríade *professor-objeto- aluno* e

defendido também pelo aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, em que o professor assume o papel de mediador do conhecimento, que possibilita uma prática educacional interativa, de modo que todos os elementos se articulam para que o processo de ensino e aprendizagem torne-se significativo.

Desse modo, o documento parece conceber o trabalho docente não como um trabalho complexo determinado por diferentes fatores. Logo, distancia-se de certa forma, do que aponta Bronckart (1999; 2006) ao entender que o trabalho docente é constituído pelo professor, objeto/meio, artefatos e o outro, isto é, o professor é o sujeito que age sobre o meio, em interação com alunos, pais, colegas, direção entre outros, através de artefatos/ instrumentos, que se apropria com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa.

Dito isto sobre o trabalho docente, é importante refletirmos sobre o componente curricular Língua Portuguesa. A partir da leitura do documento evidencia-se que o plano de ação apresenta indícios de diálogo com outros documentos prescritivos, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e a própria Proposta Curricular do Estado da Paraíba, ao assumirem que o ensino da língua deve ocorrer através de diferentes textos. Vejamos o fragmento extraído do plano de ação:

A educação comprometida com o **exercício da cidadania** precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de **uso eficaz da linguagem** que satisfaça necessidades pessoais-que podem estar relacionadas a atividades do cotidiano, à transmissão e busca de informação, **ao exercício da reflexão**. De modo geral, os **textos** são **produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades** desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a **exigências práticas da vida diária**, são os **textos** que favorecem a **reflexão crítica e imaginativa**, o exercício de formas de **pensamentos** mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa **sociedade letrada**. (Plano de ação do Programa Escola Cidadã Integral contexto de pesquisa, 2019, p. 34).

O documento ao explicitar que *os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão das necessidades práticas pessoais e cotidianas* sinaliza que o ensino da língua portuguesa tem como objeto de ensino o texto e os seus mais variados gêneros. Logo, o texto é tomado como objeto de mediação para o trabalho com a língua.

Nesse sentido, o texto parece ser concebido pelo documento tal como para Bronckart ([1999]2009), como “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de texto”. (p.69). Isto é, um texto ele existe em função da ação sociocomunicativa a fim de que os sujeitos os produzam, os compreendam e, sobretudo, façam uso. O sujeito é um leitor ativo que interage com o texto, questiona as ideias do autor e traz para o texto seus conhecimentos e experiências adquiridos na esfera escolar e fora desta.

Ao analisamos outro trecho do recorte feito do documento, no qual este aponta os objetivos de ensino da Língua Portuguesa e o trabalho com a leitura, observamos que em tal trecho o documento assume uma concepção de leitura sociointeracionista. Vejamos o trecho a seguir:

O ensino da língua portuguesa da escola busca viabilizar o **acesso** do aluno ao **universo dos textos** que circulam **socialmente**, ensinar a **produzi-los**, e a **interpretá-los**. Sabemos que o leitor não recebe tudo passivamente, pelo contrário, ele produz **sentidos**, faz **predições**, **inferências**, constrói um texto simultâneo em que pode manifestar-se contra ou a favor das ideias do autor. Assim, **texto e leitor se influenciam mutuamente**. (Plano de ação do Programa Escola Cidadã Integral contexto de pesquisa, 2019, p. 34).

Diante do exposto, o documento aponta que o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar que o sujeito aluno tenha acesso aos mais variados gêneros para que este sujeito seja capaz de participar das mais diversas práticas sociais.

No tocante ao trabalho com a leitura, esta é assumida pelo referido documento como uma atividade de interação tal como é para Leffa (1996), uma atividade de produção de sentidos que se manifesta mediante um conjunto de saberes, linguísticos, discursivos, textuais, semânticos e pragmáticos. Nas palavras do referido autor:

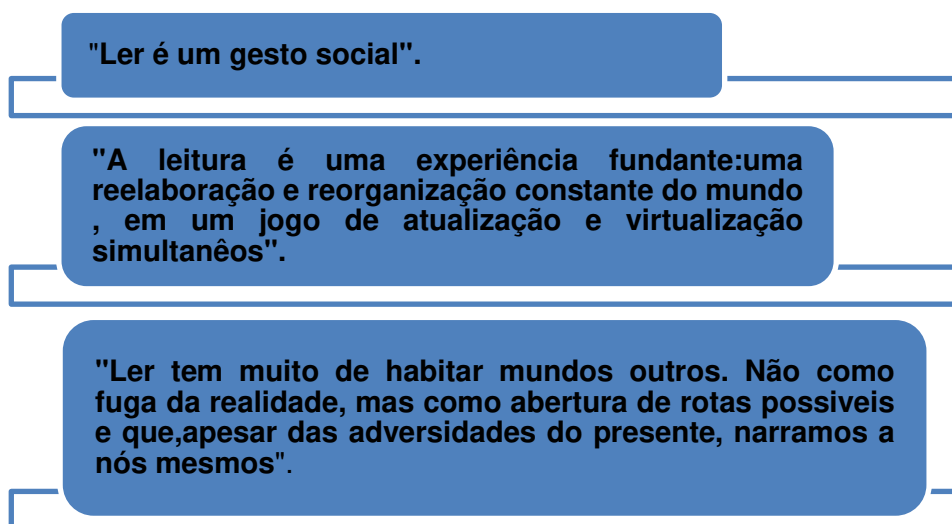
A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um dos pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando texto e leitor se encontram. (p.17).

Assim sendo, observa-se que a concepção de leitura interativa não permite que o leitor se atenha apenas ao texto ou ao autor, mas que se fixe conforme Leffa (1991), na interação entre texto-autor-leitor, isto é, a compreensão só ocorre se houver afinidade entre os elementos e se determinadas condições estiverem presentes.

Desse modo, entendemos que a leitura é uma atividade social complexa, cuja função de seu ensino está para além de atender os objetivos pedagógicos/escolarizados, que geralmente focam na exigência de elementos explícitos na superfície do texto, sem, no entanto, dar conta de estratégias de leitura que atendam às demandas impostas pela sociedade moderna, que exige cada vez mais leitores proficientes, cidadãos críticos e reflexivos que façam uso da leitura para participar ativamente das mais diversas práticas sociais.

É importante frisar que em algumas partes do documento em análise, a perspectiva teórica de leitura como atividade interativa é assumida. Conforme podemos inferir através das marcas linguísticas e discursivas evidenciadas em trechos do documento que demarcam o conceito de leitura.

Figura 3: Conceito de leitura



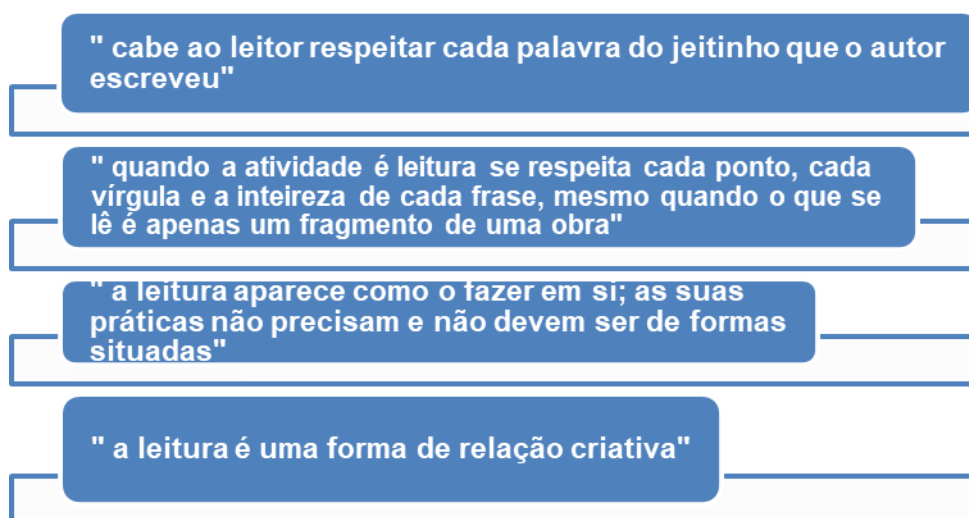
Fonte: dados da pesquisa (2019).

A partir dos trechos acima, podemos inferir que a leitura é uma atividade social, que se manifesta na relação entre o que está materializado no texto pelas palavras do autor e pelo o que é (re) construído pelo leitor. Nessa linha

de raciocínio, o documento sinaliza para uma concepção de leitura como atividade interativa, de modo que o ato de ler, compreender e produzir sentidos, só se concretiza de forma competente quando se considera a tríade texto-autor-leitor.

Entretanto, podemos afirmar que o documento assume em parte a perspectiva interativa de leitura, uma vez que evidenciamos em outros trechos deste a leitura como uma atividade individual, criativa, estruturalista, focando muito mais a importância do ambiente físico “Biblioteca” como lugar “fabuloso”, indispensável para que o ensino de leitura seja produtivo, e/ou para desenvolver a capacidade leitora do aluno do que a interação no processo de leitura e construção de sentido, conforme ilustram os trechos a seguir:

Figura 4: Concepção de leitura



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A partir dos trechos acima, se observa que o documento enfatiza que o ensino de leitura deve priorizar apenas os aspectos linguísticos do texto em detrimento do contextos de produção, de aspectos semânticos-enunciativos. Ignora o lugar de interação entre texto-autor-sujeito, assumindo a concepção de língua como representação do pensamento, texto como produto e sujeito leitor passivo. Assim sendo, podemos dizer que a leitura é também assumida pelo documento como:

Um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases

parágrafos. O texto é processado literalmente para a direita e de cima para baixo. (p.13).

Nessa perspectiva, acredita-se que ler é um processo de decodificação, em que o leitor busca nos elementos linguísticos a compreensão do texto. Entretanto, ler é uma atividade complexa que demanda conhecimentos que vão além do código linguístico, consoante aponta Leurquin (2001)

A leitura é uma atividade pessoal, social, cultural e histórica. O leitor, por meio de transações, constrói um texto durante a leitura, num evento que não se concretiza apenas no contexto de sua realização; também devem ser consideradas as intenções dos participantes. Nessa perspectiva, a prática de leitura sofrerá variações de acordo com os objetivos do leitor e escritor, com a audiência, a proficiência da língua, a visão de mundo e o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo. (p. 51).

Diante do exposto, na atividade de leitura recorreremos aos conhecimentos do código, aos conhecimentos de mundo do leitor, consideramos ainda o contexto social, histórico e cultural em que os textos são produzidos, bem como as características estruturais e composicionais dos gêneros de modo que a atividade de leitura seja compreendida como uma atividade complexa, dinâmica, interativa.

A figura 4, em análise, explicita ainda que “*as práticas de leitura não precisam e não devem ser de forma situada*” desconsiderando toda a complexidade da atividade de leitura e, em especial, a perspectiva interativo-sociodiscursiva de leitura. Kleiman (2006) aponta que nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas de comunicação, nas mais diferentes modalidades. São as situações sociais, com objetivos determinados e com modos sociais de interação, que determinam os tipos de atividades que podem ser realizadas, que tipos de contextos podem ser construídos pelos participantes. Os contextos não estão já dados; os participantes, na interação, criam contextos de interação.

Logo, a visão apresentada pelo documento, no trecho em análise, a nosso ver, distancia-se da leitura como uma atividade interativa e do modelo sociodiscursivo de leitura, ao desconsiderar tal atividade como atividade social situada, que deve considerar os sujeitos envolvidos, quem produziu com que

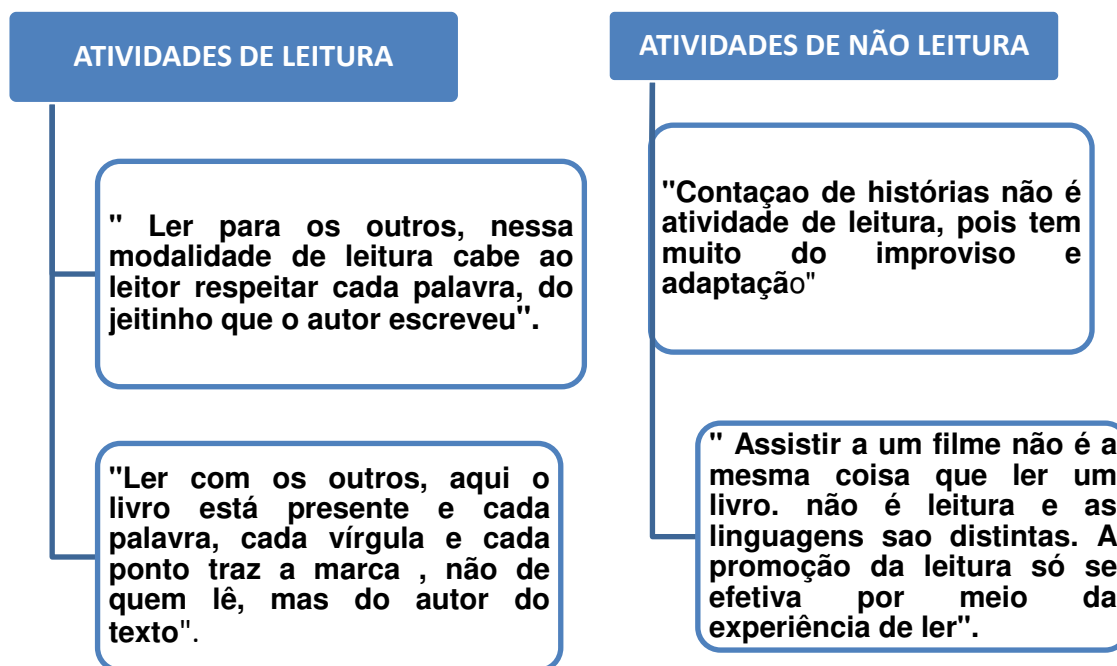
objetivo e para quem produziu, isto é, o contexto situacional de comunicação e produção, conforme defende Dolz (1996):

A compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto em que as características de um interagem com as do outro para produzir significação específica no contexto em que a leitura se realiza. Compreender um discurso é entender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelos discursos sob o controle dos valores da interação social. (p.07).

Assim, a atividade de leitura se materializa quando a consideramos como atividade complexa, interativa que deve explorar desde o conhecimento prévio dos alunos até a sua capacidade crítica, interpretativa, passando pela compreensão das ideias do autor do texto, contexto de produção, fatores da textualidade, semânticos e pragmáticos, e não como uma atividade simples que se restringe a mera capacidade de decodificação de palavras no texto centrada nas ideias do autor.

É perceptível, a nosso ver, que há inconsistências sobre a concepção de leitura nos documentos analisados, uma vez que estes assumem perspectivas que se aproximam em alguns momentos, e em outros, divergem de uma perspectiva interacionista de linguagem, isto é, ora parecem assumir que a leitura é uma atividade interativa, ora assumem a leitura como conjunto de habilidades, atividade criativa, extração de elementos linguísticos presentes na superfície de um texto. A nosso ver, os documentos analisados (*programa de ação, plano de ação, caderno: ambientes de aprendizagem*) parecem não dialogar entre si, não assumindo uma mesma abordagem teórica de leitura. Essas contradições se tornam ainda mais evidentes quando analisamos no *caderno de formação: ambientes de aprendizagem*, trechos que destacam o que o documento aprecia como atividades de leitura e o que não considera como atividades de leitura, conforme podemos evidenciar na figura abaixo:

Figura 5: Atividades de leitura e atividades de não leitura



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Os trechos acima revelam que o documento considera como atividades de leitura a prática de ler para os outros e com os outros, uma ação relevante, entretanto, se limita a enfatizar que *"cabe ao leitor respeitar cada palavra do jeitinho que o autor escreveu"*, *"aqui o livro está presente e cada palavra, cada vírgula e cada ponto traz a marca, não de quem lê, mas do autor do texto"*. Esta orientação, no nosso entender, desconsidera o papel do leitor, enquanto sujeito ativo, social, interativo, na construção conjunta do sentido do texto. Ao analisarmos as marcas linguísticas e discursivas presentes nos trechos destacados, a nosso ver, elas sinalizam para uma concepção tradicionalista de leitura. Sobre essa concepção, Kleiman (2002) pontua que:

Parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada. Essa concepção permite todas as deturpações já apontadas. Que agora resumimos: a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada. (p.23)

O documento considera apenas como atividade de leitura o texto escrito, material impresso, desconsiderando os diferentes caminhos, como por exemplo, a leitura nos meios digitais em objetos como notebook, tablet, entre outros meios em que o ato de ler pode se concretizar. O leitor é visto como um sujeito passivo que deve respeitar cada palavra, as ideias do autor na íntegra, sem questioná-las, desconsiderando o processo de planejamento e progressão que devem ser percebidos na compreensão do texto oral, revelando uma concepção tradicionalista de leitura, em que tal atividade tem como foco de abordagem o autor e o texto. Abordagem essa que, de acordo com Leffa (1996), foi bastante criticada, uma vez que o ensino de leitura fundamentado nessa abordagem deixa de considerar aspectos importantes para a compreensão do texto, isto é, desconsidera o papel do leitor no processo de construção de sentidos do texto.

Logo, o professor ao assumir essa abordagem de leitura impossibilita o aluno a ser um leitor crítico, contribuindo para que este seja um leitor passivo que apenas extrai as informações que estão presentes na superfície do texto, sem posicionar-se sobre as ideias do autor, conforme aponta Leurquin (2001):

Assumindo esse modelo de leitura, também conhecido como tradicional ou mecânico, o professor nega-se a admitir que o leitor questione o posicionamento do autor do texto. Essa postura do educador contribui para a massificação de leitores acrílicos, cidadãos sem posicionamento formado, para interagir em uma sociedade idealista e abstratamente concebida, estática, homogênea, vazia de valores antagônicos. (p.18).

Apesar de ser uma abordagem bastante criticada, pesquisas demonstram que o modelo ascendente ainda se faz bastante presente nas aulas de leitura, conforme demonstram (KLEIMAN 1993; LEFFA 1996; ALVES 2011 dentre outros). Os fatores que levam os professores a trabalharem ancorados nessa abordagem são diversos, a exemplo de uma formação tradicional, ausência de formação continuada para aprimoramento de sua prática docente etc.

Essa concepção tradicionalista de leitura é corroborada pelos trechos que enfatizam as atividades consideradas pelo documento de não leitura, Contação de histórias e Sessão de cinema, que vai na contramão do que trazem os documentos oficiais acerca da leitura, desconsiderando as diversas

formas de linguagem, como: imagens, sons e movimentos que acompanham e cossignificam em diferentes gêneros, conforme é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular:

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. (BNCC, 2017 p. 69).

Desse modo, leitor, texto, autor são vistos como elementos indissociáveis, não basta decodificar o texto, nem mesmo compreender as ideias do autor, é preciso unir esses elementos com os conhecimentos que o leitor carrega consigo, considerando ainda o lugar de produção e comunicação dos textos para que a leitura se efetive de modo eficaz.

Diante do exposto, percebe-se que os documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral analisados têm a intenção de contemplar a leitura como atividade interativa, mas parece haver uma predominância da leitura como atividade individual, prazerosa, criativa realizada em um ambiente “fabuloso” e não desta como uma prática interativa complexa que requer a inter-relação de diversos elementos de natureza cognitiva, social, cultural, linguística etc.

Vale salientar que apesar das lacunas apresentadas no documento, este defende a importância da aula de leitura ocorrer em diferentes ambientes da escola além da sala de aula, o que consideramos relevante, uma vez que, a leitura deve acontecer em um ambiente propício que ofereça tranquilidade para que haja concentração e a interação do aluno com o que está sendo lido. Contudo, a nosso ver, o ambiente por si só não é suficiente para formar leitores proficientes, mas sim, a presença de professores mediadores que façam uso de estratégias para explorarem diferentes gêneros textuais, visando o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos.

Desse modo, corroboramos com Hila (2006, p.180) ao pontuar que “não se aprende a ler bem, com proficiência crítica apenas lendo, sem nenhum tipo de mediação”, isto é, o professor agente de letramento, é o principal responsável pela formação dos sujeitos alunos, e não pode ser negligenciado quando se fala em ensino.

Assim sendo, ao identificarmos as abordagens teóricas assumidas pelos documentos supracitados do Programa Escola Cidadã Integral, um dos objetivos da primeira categoria de análise, passamos a analisar o segundo subtópico, da primeira categoria, que trata da abordagem metodológica de leitura revelada nos documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral, mais precisamente nos seguintes documentos: (1) *Caderno de formação: ambientes de aprendizagem*, (2) *caderno: instrumentos e rotinas* (3) *caderno: tecnologia de gestão educacional* (4) *Programa de ação* (5) *Programa de ação elaborado pelas docentes* e (6) *guia de aprendizagem* (7) *guia de aprendizagem elaborado pelas docentes*.

4.1.2 Abordagens metodológicas reveladas nos documentos

4.1.3 Caderno de formação: ambientes de aprendizagem

O Programa Escola Cidadã Integral disponibiliza cadernos de formação para os docentes, a exemplo do *caderno de formação: ambientes de aprendizagem*, e uma boa infraestrutura que contempla salas temáticas, laboratórios de ciências, biblioteca com vistas ao desenvolvimento de tarefas pedagógicas e promoção da leitura etc. Entretanto, entendemos que não basta apenas oferecer novos espaços para ofertar uma educação de qualidade. Precisamos ter um olhar crítico sobre estes novos espaços e atentarmos, sobretudo, para as abordagens metodológicas implantadas neste novo modelo de escola, destacando a sua importância e implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

Entendermos que os espaços, por si só, são relevantes, mas não são suficientes para que haja ensino/aprendizagem significativo. Em outros termos, não é só o espaço, mas a forma como o professor explora o texto, fazendo uso dos ambientes disponibilizados pelo programa para empreender estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem, que levem o aluno a construir coletivamente o saber e a se tornar um cidadão letrado.

Nesse sentido, o nosso olhar de pesquisadora também se volta para como esses espaços são utilizados/explorados no trabalho com a leitura. É possível perceber que há generalizações nas propostas presentes nos documentos. Por exemplo, ao analisarmos o *caderno de formação: ambientes*

de aprendizagem, verificamos que ele fala sobre abordagens metodológicas que devem ser praticadas por todos os educadores, sem um direcionamento sistemático para atividades didáticas, isto é, apenas diz o que deve ser feito, mas não explicita como devem ser realizadas conforme evidenciamos nos trechos a seguir:

A ampliação e diversificação dos instrumentos e das fontes de acesso à informação e ao conhecimento, bem como a multiplicidade de abordagens metodológicas, devem ser praticadas por todos os educadores que atuam no projeto escolar, dentre os quais o bibliotecário, junto a todo o alunado da escola. (Caderno de formação: ambientes de aprendizagem, p. 21).

Consideramos o conteúdo do fragmento acima vago. Na mesma página do documento mencionado, a recomendação sobre currículo, professores e parceiros é um tanto vaga também. Falta, por exemplo, recomendação no sentido de estimular o uso da biblioteca, orientações sobre a escolha dos livros e sugestões de abordagens metodológicas para os professores trabalharem com a leitura nesses espaços. Vejamos:

Quadro 7: Recomendações metodológicas

| | |
|--------------------|---|
| Currículo | Sob a orientação da coordenação pedagógica, os professores devem estimular a leitura de textos diversos relacionados às especificidades de suas disciplinas. |
| Professores | Estimular o uso da biblioteca escolar pelos professores na condição de usuários, de maneira que seus estudantes possam identificá-los também como bons leitores. |
| Parceiros | Identificar, captar e manter parcerias com instituições que apoiem e desenvolvam práticas de incentivo à leitura e à escrita. |

Fonte: elaborado pela a autora com base no caderno ambientes de aprendizagem

Ainda sobre o *caderno de formação: ambientes de aprendizagem*, no tópico *Metodologia de promoção de leitura*, percebe-se novamente certa vagueza de informações. O documento traz uma listagem de finalidades que devem ser realizadas pelos educadores, contudo, não deixa claro como essas finalidades devem/podem ser colocadas em prática. Em outras palavras, o documento não traz sugestões, possibilidades de abordagens compatíveis com

os objetivos preconizados por ele, como se o professor já provesse de todo o conhecimento prático, assumindo uma concepção de trabalho docente, conforme pontuado por David Cohen (2011), de que ensinar é algo natural, já que estamos diariamente ensinando coisas uns aos outros, de tal modo que qualquer sujeito que tivesse aptidão poderia desempenhar a atividade de ensino. Vejamos, no quadro abaixo, alguns trechos sobre o que o documento apresenta como metodologias de promoção da leitura.

Quadro 8: Metodologias de promoção de leitura

| |
|---|
| a) Desenvolver uma agenda de atividades de suporte ao projeto pedagógico da escola. Essa ação deve ser planejada em conjunto com os professores e a coordenação. As atividades de promoção da leitura devem envolver aspectos culturais e de aprendizagem. |
| b) Desenvolver atividades específicas para os professores com o objetivo de ampliar seu repertório literário. |
| c) Realizar eventos para ampliação, atualização e divulgação frequente das aquisições do acervo. |
| d) Promover encontros lúdicos periódicos de promoção de leitura com pais e familiares de estudantes e funcionários da escola. |
| e) Orientar os estudantes na pesquisa escolar |

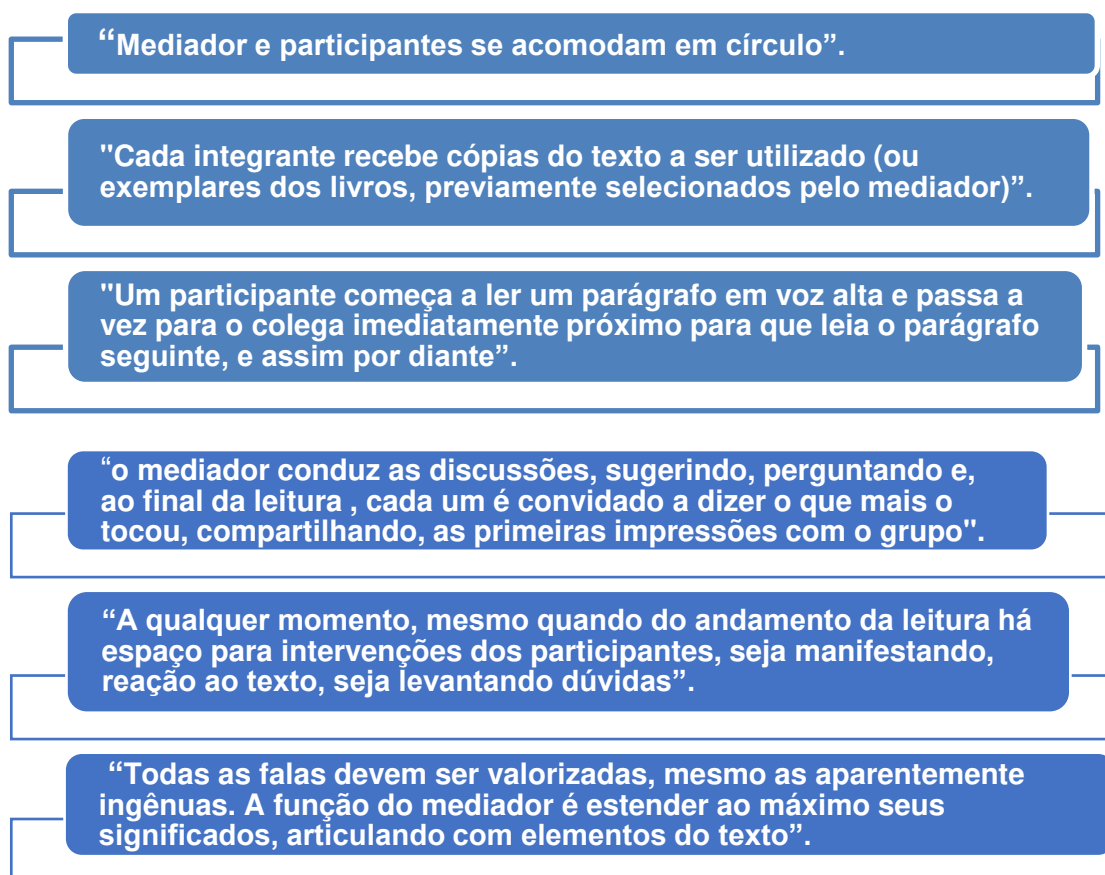
Fonte: elaborado pela autora com base no caderno: ambientes de aprendizagem

Nota-se, a nosso ver, que a proposta apresentada pelo caderno de formação: ambientes de aprendizagem no tópico “*Metodologias de promoção de leitura*” está mais para uma lista de objetivos que devem ser contemplados, do que para metodologias relacionadas ao trabalho com a leitura no contexto do Programa Escola Cidadã. As marcas verbais, *desenvolver*, *realizar*, *promover*, *orientar* etc., apontam para ações que devem ser colocadas em prática, entretanto, entendemos que faltam sugestões de como essas ações podem se concretizar na prática.

Apesar das críticas apresentadas, alguns indícios metodológicos para o trabalho com a leitura são perceptíveis em outro tópico do documento citado, intitulado “Exemplos de atividades de leitura”. No subtópico “*Ler com os outros*”, o documento apresenta algumas sugestões metodológicas para

trabalhar com a leitura, entretanto, a nosso ver, apesar de considerar o aluno como um sujeito leitor ativo, as sugestões parecem sinalizar mais para uma abordagem metodológica de leitura tradicionalista, do que para uma abordagem metodológica de leitura interativa, conforme demonstram os fragmentos a seguir:

Figura 6: Propostas de abordagem da leitura do caderno de formação: ambientes de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora (2019).

A metodologia de leitura acima apresentada pelo documento, a nosso ver, apesar de demonstrar que o trabalho com a leitura deve partir de um planejamento prévio realizado pelo professor, conforme podemos evidenciar nas marcas linguísticas e discursivas do trecho, “*cada integrante recebe uma cópias do texto, previamente selecionados pelo mediador*”, observa-se que o percurso metodológico alinha-se a práticas tradicionais de ensino. Por exemplo, o documento no terceiro trecho “*um participante começa a ler um parágrafo em voz alta e passa a vez para o colega...*” é um método bastante

tradicionalista utilizado pelos professores, no geral, com a finalidade de fixar a atenção dos alunos pelas linhas do texto, sem a certeza de que este compreenda-o e interprete-o ao final da leitura. Às vezes, a preocupação se volta mais para o uso da entonação do que para a interpretação do texto. Acredita-se que tal método seja interessante para o trabalho com os anos iniciais do ensino fundamental, mas ao tratar-se dos anos finais do ensino fundamental fase esta de preparação para a inserção desses alunos no ensino médio, é preciso fazer uso de estratégias de leitura que conforme Solé (1998) demandam o acionamento do pensamento, e o uso de procedimentos linguísticos e discursivos, que envolvem planejamento, objetivos de leitura e monitoração.

Solé (1998) destaca a importância do professor na mediação da leitura de forma a possibilitar o uso de três estratégias/procedimentos de leitura: *as anteriores à leitura, as que ocorrem durante o momento da leitura, e as posteriores à leitura*. Ao analisar-se o trecho: *“o mediador conduz as discussões, sugerindo, perguntando e, ao final da leitura, cada um é convidado a dizer o que mais o tocou, compartilhando, as primeiras impressões com o grupo”*, nota-se algo relevante no trecho quando o documento aponta para o papel do professor como mediador, que no decorrer da leitura deve realizar sugestões e questionamentos, que apesar de não deixar claro quais tipos de sugestões e perguntas deveriam ou poderiam ser feitas, a nosso ver, ainda assim, apresenta indícios de que o trabalho com a leitura deve contemplar a compreensão leitora. Contudo, ao analisarmos as marcas linguísticas do mesmo trecho *“cada um é convidado a dizer o que mais o tocou”* verifica-se que questionamentos dessa natureza praticamente não são contemplados nas novas concepções de leitura, que a concebem como um processo complexo, dinâmico e não como uma atividade com foco apenas no deleite, lúdico como parece ser defendido pelo documento da Escola Cidadã Integral, alinhando-se a metodologias tradicionalistas de leitura que pouco favorecem à formação de leitores críticos.

Logo, a proposta de abordagem da leitura revelada no caderno de formação do Programa Escola Cidadã Integral não parece ser concebida de fato como atividade interativa. Conforme Hila (2009), em uma perspectiva interativa, o professor deve interagir em todo o processo de construção de

sentidos com o aluno, ambos interagem com o texto por meio de uma atividade dialógica, através de perguntas realizadas pelo professor, que faz com que os alunos levantem hipóteses, realizem inferências e posicionem-se criticamente, possibilitando que aluno recorra à diferentes estratégias de leitura em busca de ativar e produzir sentidos tornando-se um leitor proficiente.

As considerações feitas sobre os aspectos metodológicos em relação à *leitura no caderno de formação: ambientes de aprendizagem*, em análise, mostram que embora este tenha como função orientar professores, coordenadores, gestores e o corpo docente da instituição como um todo, a nosso ver, constitui-se como uma proposta um tanto vaga, isto é, com ausência de sugestões, propostas, caminhos metodológicos que apresentem como o texto deve ser explorado em sala de aula, de modo a contemplar diferentes estratégias leitoras, bem como os aspectos linguísticos, semânticos, discursivos inerentes ao texto, e que devem ser trabalhados com os alunos a fim de formar leitores críticos. Perguntar ao aluno o que mais lhe tocou no texto, por exemplo, a nosso ver, não é um questionamento que leva este a pensar criticamente sobre o texto, porque trata-se de uma pergunta vale tudo, isto é, aquelas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta (MARCUSCHI, 2001).

A nosso ver, em termos metodológicos, o documento trata-se de uma proposta que não atende as nossas perspectivas em relação a um trabalho produtor de leitura que efetivamente contribua para formar leitores críticos.

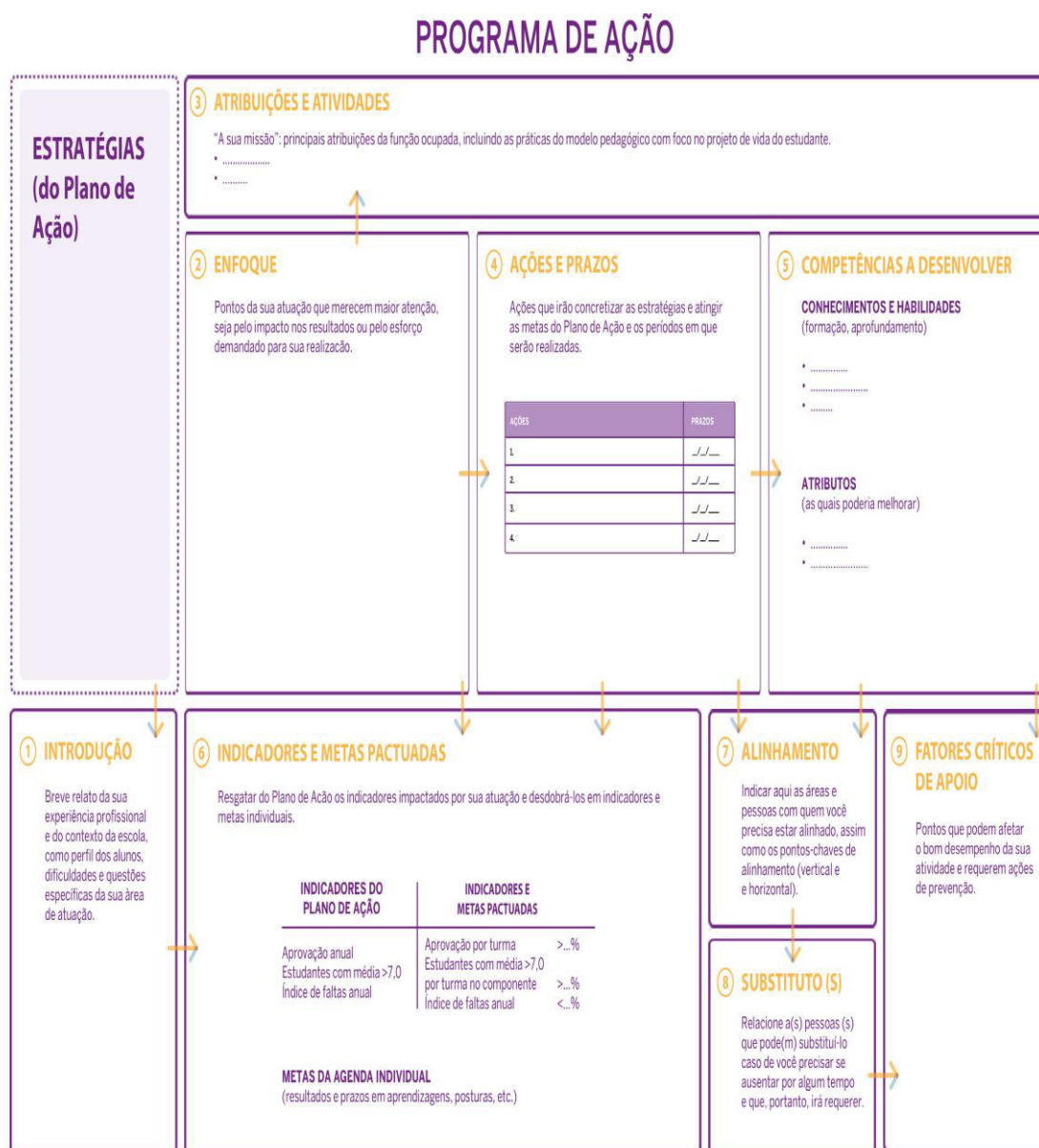
O *caderno de formação: ambientes de aprendizagem*, no nosso entendimento, sinaliza para o que deve ser feito para a promoção da leitura no contexto de ensino, entretanto, não apresenta, como anunciado em algumas partes do documento, caminhos/ possibilidades de abordagens efetivas de leitura, numa perspectiva interativo-discursiva, a exemplo das propostas de aulas interativas de leitura apresentadas por Hila (2006) e Leurquin (2014).

Entendemos que o documento, certamente, precisa apresentar objetivos para o trabalho com a leitura, mas necessita também apresentar pistas, sugestões concretas de estratégias capazes de contribuir com a formação docente e de, conseqüentemente, possibilitar a formação do aluno-leitor. Afinal, trata-se de um material de formação docente visto como um novo modelo de escola.

4.1.4 Programa de Ação

O programa de ação caracteriza-se como “*um instrumento operacional individual que trata dos meios e processos e que desdobram as estratégias traçadas no plano de ação em ações no chão da escola*” (Caderno Tecnologia de Gestão Educacional, p. 33). Vejamos, a seguir, como se configura o referido documento.

Figura 7: Programa de ação do Programa Escola Cidadã Integral



Fonte: Caderno: tecnologia de gestão educacional

O programa de ação, documento prescritivo do Programa Escola Cidadã Integral, configura-se como um material prescrito de apoio ao trabalho do

professor, isto é, tem a função de planejar e organizar o trabalho a ser realizado pelo professor na sala de aula. Sobre as prescrições Bronckart (2006), destaca que o trabalho prescrito é uma das facetas do trabalho docente, este não deve ser visto como indissociável do trabalho realizado, uma vez que o processo de planejamento e elaboração de materiais, sejam eles planos de aula, sequencias didáticas, atividades, dentre outros, fazem parte do processo da atividade de ensino, e estão intrinsecamente atrelados às escolhas teóricas e metodológicas as quais o professor põe em prática.

No item (1) *introdução*, os professores devem apresentar brevemente, um relato de sua experiência profissional e do contexto da escola; Em (2) *ênfase*, devem ser contemplados os objetivos de ensino e aprendizagem dentro do prazo estabelecido; No item (3) *ações e prazos*, os professores devem apresentar o que será realizado por eles e os prazos para a execução das ações estabelecidas; Em (4) *atribuições e atividades*, devem apresentar as ações que serão realizadas, bem como suas atribuições dentro da escola além do ensino de sua disciplina; Em (5) *competências a desenvolver*, devem apresentar conhecimentos e habilidades que almejam ampliar; No item (6) *indicadores e metas pactuadas*, devem ser contemplados dados estatísticos referentes à taxa de aprovação e reprovação no ano anterior, no âmbito da disciplina que leciona; Em (7) *alinhamento*, devem indicar as áreas e pessoas com quem precisam estar alinhados; No item (8) *substituto*, os professores devem indicar pessoas que em sua falta possam lhe substituir. Por fim, no item (9) *fatores críticos de apoio*, os professores devem destacar pontos que podem interferir o bom desempenho da sua atividade. Essas informações operacionais servem de base para o professor planejar e direcionar o trabalho real.

Tendo em vista que o nosso objetivo é identificar qual a proposta metodológica de documentos prescritivos do programa, tomamos como objeto de análise apenas os itens, (2) *ênfase*; e (3) *ações e prazos*, uma vez que os demais itens trazem apenas informações operacionais.

O item *ênfase* objetiva apresentar os objetivos de ensino e aprendizagem da disciplina, neste caso, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A nosso ver, este item contemplado no programa de ação apresenta-se como um item pertinente para o planejamento de ensino do professor, uma vez que, o trabalho docente é antes de tudo, um trabalho de

planejamento para, por conseguinte tornar-se executável. Assim sendo, o planejamento de acordo com Libâneo (2013), é um instrumento de preparação, organização de conteúdos, tendo em vistas os objetivos de aprendizagem. É um meio para que o professor defina as estratégias, as ações, conteúdos e metas a serem cumpridas e meios viáveis para que isto seja atingido, sendo também um momento de reflexão sobre o ensino

O item *ações e prazos* têm a função de estabelecer os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano letivo, bem como os prazos para o cumprimento das atividades planejadas. A nosso ver, este item configura-se como indispensável, uma vez que, planejar os conteúdos escolares é também refletir sobre as competências que almeja desenvolver nos alunos. Sobre os conteúdos Zabala (1998) discorre que os conteúdos de aprendizagem se dividem em três tipos, são eles: *os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*. Os conteúdos conceituais, conforme o autor, se referem aqueles conteúdos que demandam o conhecimento de conceitos, fatos. Os procedimentais referem-se aqueles conteúdos que demandam a prática, em outras palavras, “o saber fazer”. Os conteúdos atitudinais referem-se aqueles conteúdos que buscam desenvolver no sujeito atitudes e valores. Ao analisarmos o programa de ação, verificamos que este não deixa explícito como esses conteúdos devem ser organizados pelo professor, isto é, o documento não apresenta um direcionamento crítico a respeito da estruturação dos conteúdos, a nosso ver, o documento apresenta-se amplo com relação ao aspecto mencionado, deixando a cargo do professor a organização dos conteúdos da disciplina.

De modo geral, o programa de ação assemelha-se com o plano de ensino que nós professores já estamos familiarizados. Segundo Libâneo (2013), o plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre, no qual aparecem objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Verificamos que o plano de ação contempla objetivos e conteúdos, contudo, o documento não deixa explícito a metodologia de abordagem desses conteúdos, apresentando algumas lacunas a serem preenchidas pelo professor. Entretanto, também se apresenta como um documento relevante para o professor. O plano de ensino ou programa de ação é um material

indispensável ao trabalho docente, uma vez que, o planejamento é o processo inicial do trabalho do professor, ao planejar, o professor estabelece o que será feito e como poderá ser feito.

4.1.5 *Guia de aprendizagem*

O guia de aprendizagem caracteriza-se como “um recurso metodológico que se destina a orientar processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de maneira objetiva em três âmbitos distintos: junto ao professor, ao estudante e às famílias” (Caderno Instrumentos e Rotinas, pag.17). Ou seja, conforme o documento, o guia compartilha com os estudantes e familiares o quê e como será o acesso ao conhecimento.

Ainda sobre este documento, no período que antecede cada bimestre, o educador elabora o guia de aprendizagem relativo à sua disciplina. Para a elaboração do guia, de acordo com o Caderno instrumentos e rotinas, os professores utilizam os documentos de referência vigentes (parâmetros, diretrizes), bem como o programa de ação.

A elaboração do guia de aprendizagem deve contemplar, segundo o documento regulador do programa, dois aspectos para o desenvolvimento do currículo à luz das bases do Modelo: 1) “o que ensinar”, ou seja, quais conteúdos/ habilidades e competências estão previstos para aquele período à luz dos documentos vigentes; 2) “como ensinar”, ou seja, como os princípios pedagógicos serão traduzidos em ação. (Caderno instrumentos e rotinas, pag.18). Vejamos, a seguir, como se configura o referido documento.

Figura 8: Guia de aprendizagem do Programa Escola Cidadã Integral**GUIA DE APRENDIZAGEM**

| | | |
|---|---|-----------------------|
| PROFESSOR | DISCIPLINA | DIMESTRE - MÊS |
| | | |
| Justificativa da unidade | | |
| | | |
| Atividades Prévias | Atividades Didáticas - Conteúdos | |
| | | |
| Fontes e Referências | | |
| | | |
| Atividades Didáticas | | |
| | | |
| Atividades Didático - cooperativas | Temas Transversais | |
| | | |
| Atividades Complementares | Valores | |
| | | |
| Critérios de Avaliação | Anotações | |
| | | |

Fonte: Caderno instrumentos e rotinas.

Ao analisarmos o guia de aprendizagem notamos que o documento apresenta elementos relevantes para o planejamento da aula, isto é, contempla itens imprescindíveis ao trabalho docente, a exemplo de *atividades prévias*, cuja função é diagnóstica. Logo, orientará o trabalho docente a ser realizado pelo professor em sala de aula, de modo a possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares pré-definidos no processo de planejamento.

A nosso ver, a ação de definir os conteúdos escolares a serem estudados em cada aula, implica em outra ação, que é refletir sobre como os conteúdos serão didatizados para o aluno, isto é, que abordagem será utilizada para tornar o ensino de um conteúdo mais acessível ao aluno, tendo em vista um conjunto de fatores que influem sobre o trabalho docente.

A respeito desses fatores Machado (2004) pontua que o professor no âmbito do trabalho prescrito se relaciona com diferentes ferramentas, objetos e sujeitos. Em outras palavras, pensar no que ensinar e como ensinar exige do professor a mobilização de saberes teóricos, metodológicos e também do contexto social e histórico em que os alunos estão imersos. Logo, não se trata apenas de preencher os espaços vazios de uma página, mas, sobretudo, refletir sobre o que preencher e como o preenchê-lo.

O trabalho prescrito é tão complexo quanto o trabalho realizado. Amigues (2004) discorre que as prescrições ocupam um lugar decisivo, não servindo apenas de base para a prática docente, sendo constitutivas de seu trabalho, em outras palavras, as prescrições não fazem apenas parte do trabalho do professor, mas o configura e o influencia.

No caso do guia de aprendizagem, documento prescritivo do Programa Escola Cidadã Integral contempla os seguintes itens: 1) *justificativa*, as professoras necessitam destacar a importância das escolhas teóricas e metodológicas feitas; 2) *atividades prévias*, onde as professoras devem apresentar os conteúdos e metodologias para ampliar o que os alunos já sabem; 3) *fontes e referências*, as docentes carecem elencar os sites, livros que serão utilizados ao longo do bimestre; 4) *atividades didáticas e conteúdos*, as docentes precisam apresentar os conteúdos que serão abordados e como serão; 5) *atividades didáticas*, assim como no anterior, as docentes devem apresentar os conteúdos que serão abordados e como serão não destacando

nenhuma diferença do tópico anterior; 6) *temas transversais*, as professoras necessitam apresentar temas a serem trabalhados que dialoguem com outras áreas; 7) *atividades cooperativas*, as docentes devem promover atividades grupais; 8) *valores*, as professoras devem elencar valores a serem trabalhados em concomitância aos conteúdos da disciplina; 9) *atividades complementares*, contemplar atividades extras; 10) *critérios de avaliação*, as docentes precisam apresentar as formas de avaliação, bem como os critérios utilizados; (11) *anotações*, em que as professoras carecem destacar informações que considerar relevantes.

Ao analisarmos o guia de aprendizagem percebemos semelhanças com o plano de aula. De acordo com Libâneo (2013), o plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou um conjunto de aulas. Por exemplo, o documento apresenta como proposta para o professor espaços para o preenchimento dos aspectos relacionados ao conteúdo, objetivos, justificativas e metodologias, elementos também contemplados no plano de aula. Entretanto, o documento, a nosso ver, apresenta-se mais didático, dividindo os conteúdos em atividades prévias, que se configuram como as atividades diagnósticas, isto é, são aquelas atividades que objetivam verificar os conhecimentos prévios dos alunos, o que sabem, e o que apresentam ainda dificuldades. É uma atividade importante para planejar as ações futuras. O conjunto de atividades propostas, a nosso ver, apresenta-se como pertinente. Assim, percebemos uma proposta que possibilita um bom trabalho a depender também do compromisso e da competência do professor.

Vejamos agora como as professoras planejaram as suas disciplinas em conformidade às prescrições dos documentos Programa de ação e Guia de aprendizagem.

4.2.1 Material didático produzido pelas docentes à luz dos documentos prescritivos do Programa Escola Cidadã Integral

Os materiais didáticos elaborados por professores, em conformidade ao Interacionismo Sociodiscursivo, se configuram como textos prescritivos, que regulam e orientam o trabalho realizado, conforme aponta Bronckart (2006, p. 208), “O trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos

didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível”. Nesse sentido, neste tópico busca-se analisar documentos elaborados pelas professoras participantes da pesquisa à luz dos documentos prescritos pelo Programa Escola Cidadã, mais precisamente (1) programa de ação e (2) guia de aprendizagem.

4.2.2 Programa de ação produzido por P1 e P2

Tendo em vista que o nosso objetivo é identificar qual a proposta metodológica de documentos prescritivos do programa, tomamos como objeto de análise apenas os itens, (2) enfoque; e (4) *ações e prazos* que compõem o documento, uma vez que os demais itens trazem apenas informações operacionais. Para tanto, analisaremos como as professoras participantes da pesquisa mobilizam seus saberes no âmbito do trabalho prescrito.

Sobre o tópico *Enfoque* vejamos o que foi contemplado no programa de ação de P1 e de P2.

Quadro 9: Enfoque: objetivos de ensino e aprendizagem

| Professor 1:(P1) | Professor 2:(P2) |
|---|---|
| <p>1) “<i>Ampliar</i> metodologias de incentivo à leitura e práticas educativas que vislumbrem a capacitação do cidadão atuante no século XXI. <i>Destacando</i> a articulação dos componentes curriculares da BNCC e <i>aplicando</i> inovações em conteúdo e <i>criando</i> condições para adoção da dedicação ao estudo como prática rotineira com foco no autodidatismo seja na implantação de uma cultura leitora ou/e a promoção de atividades que envolvam o</p> | <p>1) “Orientar o desenvolvimento do processo de diagnóstico e análise da situação no domínio pelos estudantes das habilidades com proposição de ações efetivas para eliminar as defasagens constatadas”;</p> <p>2) “Articular os componentes curriculares da BNCC aplicando inovações em conteúdo, método e gestão”;</p> <p>3) “Desenvolver o processo de diagnose e acompanhamento da progressão das habilidades de português e matemática”;</p> <p>4) “Criar condições para adoção da dedicação ao estudo como prática rotineira com foco no autodidatismo e na criação de uma cultura leitora que envolva toda a comunidade escolar”;</p> |

desenvolvimento linguístico para o exercício do protagonismo, como agente de Ascensão cultural, social e profissional”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019), com base no programa de ação das docentes.

Conforme referido anteriormente, o item enfoque tem a função de apresentar os objetivos de ensino e aprendizagem. Ao analisarmos o item *enfoque* de P1, verificamos que a professora estabelece alguns objetivos inferidos através das marcas linguísticas verbais a exemplo de, 1) “*ampliar metodologias de incentivo a leitura; 2) destacar a articulação dos componentes curriculares; 3) aplicar inovações em conteúdo; 4) criar condições para adoção da dedicação ao estudo como prática rotineira*”. A nosso ver, P1 apresenta o que é proposto pelo item, apesar de considerarmos objetivos muito abrangentes, isto é, em termos de objetivos de conteúdos de ensino e aprendizagem os objetivos elencados encontram-se muito amplos. Por exemplo, P1 apresenta como primeiro objetivo “Ampliar metodologias de incentivo à leitura e práticas educativas que vislumbrem a capacitação do cidadão atuante no século XXI”. A nosso ver, o objetivo elencado pela professora pode contemplar várias propostas de atividades de leitura, que por sua vez, é algo positivo, entretanto, como este documento tem a função de estabelecer o que será estudado e como será por um determinado prazo, este precisa apresentar-se de forma mais clara, sobretudo, para o próprio professor, tendo em vista que este material de planejamento irá lhe acompanhar durante as aulas como um guia que lhe ajudará a organizar suas ações. Nesse sentido, os objetivos apresentados são relevantes, mas precisam apresentar-se de maneira mais específica, alinhando-se ao conteúdo que será trabalhado no prazo estabelecido.

A respeito do item *enfoque* da professora P2 é possível percebermos que ela contempla entre outros aspectos: 1) o processo de diagnóstico para verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos; 2) os componentes curriculares da BNCC, levando o professor a ter acesso ao conhecimento do documento atual que passa a reger a educação do país, podemos assim dizer;

3) o acompanhamento da progressão das habilidades dos alunos e criação de uma cultura leitora.

Assim sendo, o plano de ação de P2, diferentemente do de P1, destaca que é necessário promover atividades diagnósticas para aferir o que o aluno já sabe e o que ainda tem dificuldades, processo esse que, a nosso ver, é indispensável para o trabalho com a língua, sobretudo, para o trabalho com a leitura, de modo que uma metodologia interativa busca conhecer os conhecimentos prévios dos alunos a fim de ampliá-los.

Outro ponto relevante considerado nos programas de ação das duas professoras, diz respeito ao fato de os professores terem acesso a outros documentos prescritivos, como por exemplo, os PCNs e a BNCC, de modo que possam articular com os materiais disponíveis na escola, promovendo o estudo e aperfeiçoamento desses profissionais. É importante também destacar, a importância do acompanhamento da aprendizagem do aluno, uma vez que esse monitoramento permite ao professor perceber os avanços do desempenho dos alunos

Sobre o item ações e prazos, conforme mencionado anteriormente, este tem a função de apresentar o que será realizado e os prazos para a execução das ações estabelecidas. Vejamos o que foi contemplado no programa de ação de P1 e de P2.

Quadro 10: Ações e prazos para realização das atividades

| Professor 1:(P1) | | Professor 2:(P2) | |
|---|---------------|--|---------------|
| 1) Organizar uma tenda de Gibis para motivar o exercício da leitura. | 05/03 a 21/12 | 1) Realizar atividades com base nos descritores. | 27/02 a 27/03 |
| 2) Promover aula de campo no Museu da Cultura Campinense | 07/05 a 08/10 | 2) Produzir textos de gêneros diversificados | 27/02 a 30/04 |
| 3) Realizar entrevista com a comunidade local, visando obter relatos dos seus hábitos e costumes de infância. | 05/03 a 21/12 | 3) Cumprir com as atividades propostas e planejadas nos guias; | 11/02 a 14/12 |

| | | | |
|--|---------------|---|---------------|
| 4) Promover uma oficina de escrita com o gênero memória. | 18/06 a 17/12 | 4) Socializar com a equipe escolar o avanço da aprendizagem dos alunos com base nas atividades realizadas em sala; | 12/03 a 17/12 |
| 5) Participar da olimpíada de língua portuguesa | 05/03 a 17/12 | 5) Realizar momento de leitura introdutória sobre autores literários; | 15/04 a 22/10 |
| 6) Organizar um sarau poético. | 16/06 a 08/10 | 6) Orientar e auxiliar nas avaliações semanais, nas aulas de estudo orientado, visando contribuir com o bom andamento da mesma; | 04/02 a 14/12 |
| 7) Promover um dia de contação de histórias. | 05/03 a 21/12 | 7) Realizar aulas expositivas, buscando trabalhar temáticas que desenvolvam a aprendizagem aliada à autonomia e protagonismo; | 04/02 a 14/12 |
| 8) Organizar o dia D para uma ciranda de contos. | 10/08 | 8) Orientar os estudantes na elaboração de seminários; | 04/02 a 14/12 |
| | | 9) Solicitar pesquisas, e produção de textos que envolvam as temáticas trabalhadas em aula; | 04/02 a 14/12 |

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019), com base no programa de ação das docentes.

Sobre as ações planejadas por P1 é possível percebermos algumas ações concretas para o trabalho com a leitura e escrita com foco nos gêneros textuais, a exemplo da primeira e da quarta ação que contemplam a leitura de gibis e uma oficina de escrita com o gênero memória. Entretanto, há outras que são abrangentes, a exemplo das ações seis e sete “*Promover um dia de contação de histórias*” e “*Organizar um sarau poético*”.

Ao analisarmos o primeiro objetivo elencado por P1, verificamos que ela estabelece o conteúdo, no caso, o estudo de Gibis com a intenção de motivar os alunos para a prática de leitura. Este objetivo, no nosso entendimento, apresenta-se claro, uma vez que, é estabelecido o conteúdo e os objetivos para o estudo do conteúdo. Contudo, o objetivo seis apresenta-se genérico, questionamo-nos sobre como será promovido esse sarau? Quais os objetivos de promover um sarau especificamente? Estas perguntas mostram o caráter de abrangência das ações planejadas pelas docentes, o mesmo se observa no *caderno de formação* do Programa, como já foi dito, não deixa explícito como os objetivos podem e devem ser materializados no chão da escola.

Essa generalização observada em alguns objetivos propostos por P1 é evidenciada em praticamente todas as ações de P2, por exemplo, apenas dizer que vai produzir textos sobre gêneros diversificados sem especificá-los e sem sinalizar para nenhuma base de orientação é muito impreciso. Quais são os objetivos da produção? Quais os critérios de avaliação?

Entendemos que o trabalho com a leitura precisa ser um trabalho situado, planejado e com objetivos definidos, não deve ser um trabalho realizado para ocupar um espaço vazio da aula, Assim, não basta definir as ações que serão desenvolvidas, mas como essas ações serão concretizadas, e o que o professor deseja desenvolver em termos de contribuição para a aprendizagem do aluno.

4.2.3 *Guia de aprendizagem produzido por P1 e P2*

Considerando os objetivos dessa categoria de análise, de identificar a proposta metodológica de documentos prescritivos do Programa, tomamos como objeto de análise apenas os tópicos do guia de aprendizagem das professoras concernentes às propostas de atividades, a saber: 2) *atividades prévias*, 4) *atividades didáticas e conteúdos*, 5) *atividades didáticas*, *atividades didáticas cooperativas*, 9) *atividades complementares*. Sobre o item *atividades* vejamos o que foi contemplado no guia de aprendizagem de P1 e de P2.

Quadro 11: proposta de atividades contempladas no guia de aprendizagem das docentes

| Guia de aprendizagem P1 | Guia de aprendizagem P2 |
|--|--|
| <p>Atividades prévias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Discussão sobre o tema; 2) Leitura de gêneros que abordam a linguagem formal e informal; 3) Vídeo “Doutores da alegria” | <p>Atividades prévias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura do gênero crônica vídeos; 2) Leitura compartilhada dos conteúdos; |
| <p>Atividades didáticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aula expositiva 2) Aula dialogada 3) Leitura compartilhada de textos referentes ao tema 4) Interpretação oral dos textos 5) Discussão sobre o conteúdo <p>Conteúdo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Interpretação textual 2) Gênero piada 3) Elementos de uma narrativa 4) Tira e HQ | <p>Atividades didáticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Atividades didáticas 2) Aula expositiva 3) Aula dialogada 4) Leitura compartilhada de textos referentes ao tema 5) Interpretação oral dos textos 6) Discussão sobre o conteúdo <p>Conteúdo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Interpretação textual 2) Elementos de uma narrativa 3) Gênero conto 4) Gênero crônica |
| <p>Atividades didáticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Produção textual; 2) Leitura dos textos que abordam o conteúdo; 3) Atividade de fixação do conteúdo | <p>Atividades didáticas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Produção textual; 2) Leitura dos textos que abordam o conteúdo; 3) Atividade de fixação do conteúdo; 4) Apresentação dos textos produzidos; |
| <p>Atividades didáticas cooperativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Seminários; 2) Pesquisa; 3) Produção de textos; 4) Análise de músicas; 5) Análise de Vídeo; | <p>Atividades didáticas cooperativas</p> <ol style="list-style-type: none"> Seminários; Pesquisa; Produção de textos; Análise de músicas; Vídeo; |

| Atividades didáticas complementares | Atividades didáticas complementares |
|--|--|
| 1) Apresentação dos textos produzidos; | Apresentação dos textos produzidos; |
| 2) Atividades extras de fixação do conteúdo; | Atividades extras de fixação do conteúdo; |

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019), com base no guia de aprendizagem das docentes.

Ao analisarmos o guia de aprendizagem elaborado pelas professoras participantes P1 e P2, nota-se que apesar do documento trazer itens relevantes para o planejamento do trabalho docente, as informações apresentadas pelas professoras nos itens elencados, a nosso ver, encontram-se genéricas, isto é não trazem informações precisas, por exemplo, no tópico atividades prévias, P1 descreve como atividade prévia “*discussão sobre o tema*”, P2 descreve “*leitura compartilhada dos conteúdos*”, contudo não deixa claro qual tema será abordado e que conteúdos serão contemplados nesse item.

A nosso ver, a partir da análise do guia de aprendizagem, mais especificamente, dos itens destacados no quadro, observa-se que as professoras participantes parecem ter pouca clareza do trabalho que vão desenvolver no decorrer de um bimestre. Entretanto, estarem cientes do que será trabalhado é essencial para se pensar em como elas, em termos metodológicos, irão organizar suas aulas para promover a mediação do conhecimento de modo eficaz.

Sobre esse aspecto, Libâneo (2013) destaca que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob o direcionamento do professor. Ainda segundo o autor, os conteúdos da matéria configuram-se como os assuntos, os temas que deverão ser trabalhados pelo professor em cada etapa da escolarização no âmbito das disciplinas; a ação de ensinar constitui-se como o trabalho realizado, suas escolhas metodológicas, o modo de agir diante do que deve ensinar; e ação de aprender direciona-se para o aluno, o modo como este significa e ressignificar o conteúdo mobilizado pelo professor.

O guia de aprendizagem tem como diretrizes apresentar os conteúdos que serão ensinados e como esses conteúdos serão materializados no chão da escola, isto é, qual a abordagem metodológica os professores irão utilizar para mediar o conhecimento. A nosso ver, o guia elaborado pelas docentes á luz do

que lhe é proposto, não contempla todas as diretrizes. Por exemplo, a respeito da diretriz “o que ensinar” verificamos que tanto P1 como P2 não deixam claro alguns conteúdos a serem ensinados. P1 apresenta como atividade prévia “discussão sobre o tema”, não deixando explícito qual tema. P2 apresenta como atividade prévia “Leitura compartilhada dos conteúdos”, não deixando claro que conteúdos são esses. Apesar de apresentar como conteúdos alguns gêneros textuais, as professoras não deixam explícitos que aspectos dos gêneros serão tomados como objeto de estudo, por exemplo, será estudada a estrutura composicional do gênero? O tema, os elementos linguísticos e discursivos? ou todos esses aspectos? as informações expostas pelas professoras não especificam os conteúdos. A nosso ver, as professoras parecem ainda não terem definido esses aspectos, preenchendo o guia para cumprir uma das tantas tarefas que lhe são direcionadas no contexto da Escola Cidadã.

A respeito de como ensinar, o documento das professoras apresentam-se abrangentes, um tanto vagos. Apenas no item atividades didáticas e conteúdos, encontramos alguns indícios que nos remete a aspectos metodológicos, como por exemplo, 1) *Aula expositiva*; 2) *Aula dialogada* ;3) *Leitura compartilhada de textos referentes ao tema*;4) *Interpretação oral dos textos*;5) *Discussão sobre o conteúdo*. Contudo, ainda apresentam-se genéricos, pois dizer que a aula terá como metodologia *discussão sobre o conteúdo*, não está explícito os princípios pedagógicos que serão traduzidos em ação de como ensinar. Uma vez que, para realizar uma discussão sobre um conteúdo, o professor deve planejar questões norteadoras sobre o assunto/tema.

A nosso ver, o guia de aprendizagem elaborado pelas professoras à luz do documento do Programa Escola Cidadã Integral deixa transparecer a dificuldades que as professoras têm em mobilizar saberes para apresentarem uma resposta às prescrições que lhes são impostas.

Ao chegarmos ao fim desta categoria de análise em que tivemos como objetivo olhar criticamente textos prescritivos compreendemos o quão indispensáveis estes são para a prática docente, entretanto, apesar de constitutivo do trabalho do professor, o professor deve ter um olhar crítico para

esses materiais que se modificam constantemente trazendo implicações para as instituições de ensino, sobretudo, para a maneira de como ensinar.

A nosso ver, os documentos analisados, mais especificamente, o programa de ação e o guia de aprendizagem, apresentam pontos pertinentes em termos metodológicos para se pensar questões acerca do planejamento do ensino, apesar de não trazer inovações, assemelhando-se aos modelos de plano de aula tradicionais, ainda assim são documentos que ocupam um lugar importante nas instituições escolares. Os documentos analisados, no geral, contribuem para o ensino, mas, há questões que merecem um olhar crítico do professor, haja vista que, conforme evidenciamos, os documentos ainda encontram-se ancorados em concepções teórico-metodológicas tradicionais que vão na contramão das concepções e práticas atuais que privilegiam um ensino reflexivo, interativo, crítico.

Passaremos agora a segunda categoria, cujo objetivo é analisar os discursos das professoras participantes da pesquisa acerca da leitura e seu ensino, bem como analisar as práticas de ensino de leitura nesse novo contexto de ensino que é a Escola Cidadã Integral, a fim de refletirmos a respeito das dimensões entre o trabalho prescrito e o trabalho real, bem como suas implicações para a formação de leitores críticos e reflexivos.

4.3 Abordagens teórico-metodológicas subjacentes(s) as dimensões do trabalho realizado: desvelando concepções de leitura e práticas de ensino

O presente capítulo de análise visa responder as questões, referidas, a saber: *Qual a abordagem teórico-metodológica assumida pelo professor do Programa Escola Cidadã integral para o trabalho com a leitura? Que (des) alinhamento há entre a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral e o trabalho realizado pelo professor?* como já dito no capítulo metodológico. Para responder as questões supracitadas, lançamos mão de dois objetivos, são eles: (1) Verificar as perspectivas teórico-metodológicas de leitura assumidas pelo professor do Programa Escola Cidadã Integral para o trabalho com a leitura; (2) Refletir e discutir sobre as implicações do (des) alinhamento entre a proposta de ensino de leitura do programa e o trabalho realizado pelo professor, tendo em vista a formação do leitor proficiente.

A fim de atendermos os objetivos almejados, delimitamos duas categorias de análise, a saber: *Concepção (ões) de leitura das professoras do Programa Escola Cidadã Integral: o plano discursivo em ação; Ensino de leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral: práticas de ensino em ação.*

Na primeira seção, apresentamos as concepções teóricas e metodológicas de leitura que perpassam o dizer das professoras, através da análise de trechos da entrevista sobre leitura áudio gravadas realizada com as participantes. Visando preservar a identidade das professoras colaboradoras da pesquisa, as identificamos como P1 (Professora1) e P2 (Professora 2).

Na segunda seção, apresentamos as concepções teóricas e metodológicas de leitura reveladas no prática de ensino das professoras por meio da análise de trechos transcritos das observações das aulas áudio gravadas sobre leitura.

4.3.1 Concepção (ões) de leitura das professoras do Programa Escola Cidadã Integral: o plano discursivo em ação

A representação do professor acerca do que ele entende por leitura e de como se posiciona frente ao seu ensino revela uma concepção, que decorre de vários fatores, como por exemplo, do contexto sócio histórico e ideológico em que esses sujeitos estão inseridos, da relação estabelecida com a leitura ao

longo da vida, bem como de documentos prescritivos que regulamentam e orientam o trabalho docente no âmbito das instituições de ensino. Neste estudo, em específico, refinaremos esta afirmação a partir da análise dos textos resultantes das entrevistas (com os professores colaboradores), que teve como propósito verificar que abordagem(s) teórica(s) e metodológica(s) de leitura é (são) assumida(s) no dizer das professoras do Programa Escola Cidadã Integral, conforme apresentaremos a seguir.

Convém esclarecermos que, para as discussões suscitadas, recortamos uma amostra dos dados gerados na entrevista, tendo em vista que ao utilizarmos todas as questões da entrevista geraria uma grande quantidade de dados, o que tornaria o texto muito longo. Para tanto, apresentamos aqui os resultados referentes às perguntas: (1) *o que significa ler?* (2) *para você, em que consiste a importância da leitura?* (3) *leitura se ensina?* (4) *Como você trabalha a leitura na escola?*

As respostas a esses questionamentos permitiram-nos compreender como as duas professoras participantes (P1) e (P2) estabelecem em seus dizeres, suas concepções teóricas e metodológicas de leitura.

A leitura, a nosso ver, é significada pelas participantes da pesquisa de diferentes formas, concebida como processo de extração de sentido; processo de atribuição de sentido; processo interativo de construção de sentido; processo dialógico e discursivo (LEFFA, 1996; LEURQUIN, 2014). Ao questionarmos as professoras participantes da pesquisa sobre *o que significa ler?* observamos na fala das docentes, que elas comungam em parte com a abordagem interativa de leitura, uma vez que contemplam os sentidos do texto, conhecimentos das intenções do autor, gêneros, etc.

A abordagem interativa de leitura trata-se de um processo complexo, dinâmico, interativo de produção de sentido que se consolida na relação entre leitor-texto- autor, conforme podemos evidenciar nos excertos a seguir:

Pesquisador: O que significa é ler?

P1: ler...ler é uma atividade bastante difícil... parece simples... mas não é...não é só decifrar um texto... é preciso compreender o sentido do texto... a intenção do autor... o que ele objetiva transmitir através daquele texto... entende? É... entender o significado com que uma palavra ou expressão foi usada... é saber ler o que está explícito no texto e o que

está implícito... bem... **ler criticamente** exige do leitor bastante conhecimento...como **conhecimento do código...** **conhecer diferentes gêneros textuais...** os **autores** etc... no meu ver ler envolve tudo isso...

P2: é... **ler é uma prática complexa...** exige **vários conhecimentos por parte do leitor...** o leitor precisa conhecer bem o **vocabulário...** as palavras usadas pelo **o autor do texto...** quanto mais conhecimento ele tem de vocabulário mais facilidade terá para entender um texto... mas ler não é só isso né ... como disse antes ler exige muitos **conhecimentos...** além do código... exige que o leitor conheça **diferentes gêneros textuais....** é... que leia textos de **diferentes autores** para se familiarizar com sua escrita... é... e outros conhecimentos que no momento não me vem a mente... (transcrição das aulas de p1 e p2, grifo nosso).

Analisando as marcas linguísticas do discurso de P1, mais precisamente, as expressões em destaques no texto, evidenciamos modalizações que vão ao encontro da abordagem interativa de leitura ao ser contemplado a relação entre leitor, texto e autor. P1 discorre que “*ler não é só decifrar um texto*”, isto é, compreende que ler vai além da decifração do código, com isso ela não desconsidera a importância do código, mas avança em relação ao modelo ascendente de leitura, modelo este que foca palavra por palavra, considera apenas o que está explícito no texto. (LEFFA, 1999). Enfatizando que ler vai além do conhecimento da gramática e do léxico, ao discorrer que “*é preciso compreender o sentido do texto... a intenção do autor*”. ... a nosso ver P1 concebe em parte a leitura assim como tal é concebida por Leffa (1996), ao defender que:

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um dos pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando texto e leitor se encontram. (p.17).

Todavia, evidenciamos ainda que P1 embora contemple elementos da perspectiva interativa, indo além da decifração de termos linguísticos, o leitor precisa considerar os gêneros de texto, e os autores do texto, apontando para a importância do contexto de produção, entretanto não contempla em seu discurso marcas que considerem conhecimento prévio, levantamento de hipótese, inferências, capacidade interpretativa do texto por parte do autor, isto é, não contempla em seu discurso o processo de antecipação da leitura, procedimento este imprescindível para a construção de sentidos.

P2, ao responder a pergunta (...), ressalta o lugar do leitor no ato da leitura, sendo este um sujeito ativo que para processar o conteúdo do texto recorre a saberes diversos, como por exemplo, o conhecimento da gramática e do léxico, conhecimento das características estruturais, composicionais e temáticas dos gêneros textuais, e aos seus conhecimentos de mundo, conforme podemos evidenciar nas marcas linguísticas e discursivas sinalizadas nos excertos. “*o leitor precisa conhecer bem o vocabulário... diferentes gêneros textuais... diferentes autores*”. Essas modalizações sinalizam que a professora participante possui embasamento teórico acerca da leitura, uma vez que assume em seu discurso a concepção de leitura como atividade interativa, se distanciando em parte, de uma concepção tradicional de leitura, vista apenas como processo de decodificação, centrada em um modelo de ensino de leitura que focaliza apenas o texto como produto, unidade de sentido absoluto. Contudo, assim como P1, P2 não contempla em seu discurso algumas das estratégias de leitura, como, por exemplo, a exploração de inferências, hipóteses, conhecimentos prévios, contexto de produção, de modo que ler em uma perspectiva interacionista Sociodiscursiva é conforme Kleiman (2004), uma atividade de interação em que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado do texto, ele procura indícios através do uso diferentes estratégias leitoras.

Várias pesquisas já empreendidas sobre o tema confirmam que a abordagem tradicionalista não contribui para a formação do aluno leitor, tendo em vista que não promove um ponto de encontro entre leitor, texto, autor, focalizando apenas o texto como produto, análise de palavras, frases e orações desconsiderando os aspectos contextuais e discursivos inerentes aos gêneros.

Segundo Leffa (1996), a leitura é um processo que abarca desde habilidades de baixo nível, realizadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, realizadas de modo consciente. Podemos evidenciar na fala de P1 pistas linguísticas que concebem a leitura como atividade que demanda conhecimentos básicos e saberes de níveis mais complexos. No trecho “*é saber ler o que está explícito no texto e o que não está explícito... bem... ler criticamente*” nos chama a atenção à questão da compreensão textual, o fato de P1 defender que ler vai além do que está

claramente dito pelo autor, de modo que é preciso ler o que não está escrito, construir significado a partir das pistas linguísticas deixadas pelo texto.

Esta visão de P1 sobre leitura equivale a terceira etapa da aula interativa de leitura apresentada por Leurquin (2014) e de certa forma ao modelo interativo apresentado por Leffa (1999). Sobre esse modelo, o autor aponta que se trata de um processo de construção de sentidos elaborados pelo leitor, em que através do conhecimento do contexto, o leitor realiza deduções, levanta hipóteses, realiza inferências.

Compreendemos que a visão das professoras acerca do que é ler dialoga com a concepção de leitura dos parâmetros curriculares, que assumem uma perspectiva interacionista de linguagem, bem como com a Proposta do Programa Escola Cidadã Integral, que concebe a leitura como “*um gesto social*”, isto é, atividade de interação, processo de construção/ produção de sentidos, que contempla vários conhecimentos, como por exemplo, saberes linguísticos, contextuais, pragmáticos, discursivos, bem como, concebe a leitura como “*uma relação criativa*”.

Compreendemos que o pressuposto que sustenta a fala das professoras em relação às concepções de leitura evidenciadas em seus dizeres provêm de diferentes fatores, mas, sobretudo da própria relação dessas professoras com o objeto leitura, isto é, mediante o lugar de legitimação da leitura. Diante dessa premissa, lançamos mão do seguinte questionamento: *para você, em que consiste a importância da leitura?*

Pesquisador: para você, em que consiste a importância da leitura?

P1: é... a importância da leitura é algo inquestionável... a leitura está presente em nossas vidas em todas as nossas **ações cotidianas**... tudo o que fazemos exige leitura... a leitura é o **veículo de comunicação** do leitor com o mundo real e o mundo fictício... através da leitura crescemos **intelectualmente e socialmente**... a leitura promove ao leitor o **crescimento no seu processo de amadurecimento**... na maneira das pessoas agirem e pensarem... a leitura é muito importante... não há como nos vermos sem a leitura...comparo a pessoa que não ler como uma pessoa que não enxerga... nada vê, nada entende, nada questiona... quem não ler não participa ativamente da sociedade...

P2: a leitura é muito importante... por meio da leitura aprendemos a **viver em sociedade**...a conhecer nossos

direitos e deveres como **cidadãos** né... a **respeitar as diferenças... a leitura promove o desenvolvimento do intelecto...da imaginação...da aquisição do conhecimento...** através da leitura o aluno desenvolve melhor a capacidade de entender os textos... e também do vocabulário... quanto mais o aluno ler mais conhece novas palavras... novos textos... (Transcrição das aulas de p1 e p2, grifo nosso).

Analisando o discurso das duas professoras identificadas por P1 e P2, evidenciamos traços comuns em seus discursos. Nota-se que ambas concebem a leitura ora como ato social, ora como prática escolarizada. Ao analisarmos os trechos da fala de P1 (*ações cotidianas; veículo de comunicação; socialmente...*), e os de P2 (*viver em sociedade; direitos e deveres; cidadãos...*) a nosso ver, os fragmentos em destaque sinalizam para um entendimento de leitura como ato social. Nesse âmbito, o ensino de leitura tem a função de formar sujeitos críticos para participarem das mais diversas práticas letradas. Sobre a leitura na perspectiva social Kleiman (2004) aponta que a leitura é um ato social entre dois sujeitos leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Em outras palavras, a leitura é o caminho e a via de acesso e de possibilidade de imersão nas mais diversas práticas sociais.

O discurso de P2 aponta ainda, a nosso ver, para um entendimento de leitura como prática escolarizada, em outras palavras a leitura se configura como um objeto que possibilita a aprendizagem de novos saberes, consoante podemos evidenciar nas marcas linguísticas e discursivas (*desenvolvimento do intelecto; aquisição do conhecimento...*). Acreditamos que a leitura conforme coloca Pietri (2007), é uma prática social escolarizada, as duas funções da leitura não podem ser vistas como excludentes, mas como funções que se fundem, uma complementa e faz parte da outra, tendo em vista que, por exemplo, estudamos a gramática, não para decorar regras, mas para fazermos uso dessas regras nas situações que a demandam seu uso, seja na oralidade ou na escrita para nos comunicarmos de forma eficaz.

Diante do exposto pelas professoras acerca da importância da leitura, lançamos mão de outro questionamento: *leitura se ensina?*

Pesquisador: leitura se ensina?

P1: sim... com certeza...assim como se ensina gramática, produção textual... **a leitura também se ensina...** o aluno na fase de alfabetização aprende a **decodificar as palavras...** esse é o primeiro **processo de aprendizagem da leitura...** depois os alunos passam a **compreender o significado** das palavras...e a compreender um texto como um todo... o sentido global do texto... **o aluno precisa ser ensinado a ler criticamente...** os alunos na maioria das fases apenas decodificam, mas não compreende o que estão lendo...quando realizamos perguntas sobre o texto lido... notamos essa dificuldade... sabe! **a leitura se ensina sim...** e precisa ser ensinada para que os alunos sejam capazes **de ler implicitamente e explicitadamente...**

P2: **a leitura se ensina sim...** como professora considero a leitura como uma disciplina como as outras... que deve ser ensinada... assim como produção de texto, gramática... **o aluno pode chegar a escola já lendo ou não...** conhecendo algumas palavras e entendendo o sentido de algumas delas... mas muitos alunos não conhece todos os **gêneros textuais que circulam na sociedade** e **cabe a escola** fazer com que os alunos conheçam e façam uso desses gêneros quando requeridos né... tanto **na escola como fora da escola...** (Transcrição das aulas de p1 e p2, grifo nosso).

Por meio desse questionamento construímos indícios de como as professoras participantes concebem a leitura enquanto objeto de ensino. Ao analisarmos a fala das participantes notamos que P1 e P2 enfaticamente declaram que sim, que a leitura é um objeto ensinável como podemos evidenciar nas marcas linguísticas e discursivas destacadas nos trechos acima.

O discurso de P1 revela duas funções do ensino da leitura, isto é, leitura como processo de decodificação e a leitura como processo de interação. A leitura como processo de decodificação, conforme Alves(2011), considera o texto como produto absoluto de sentido, cabe ao leitor compreender o código para chegar ao sentido global do texto, o leitor passará do código escrito para o código oral sem muitas dificuldades durante o processo de leitura do texto.

Dito isto, evidencia-se que o ensino de leitura concebido por P1 passa pelo processo de codificação, entretanto, seu discurso revela ainda que, o ensino de leitura não se limita ao processo de decodificação, mas contempla outros aspectos inerentes à atividade de ler, conforme podemos evidenciar nos trechos, a exemplo de, *“o aluno precisa ser ensinado a ler criticamente...; ler explicitamente e implicitamente...”* as marcas linguísticas de P1 indiciam para

uma concepção de ensino de leitura como atividade interativa, uma vez que ler demanda conhecimentos de mundo do leitor, conhecimentos textuais, linguísticos, contextuais dentre tantos outros. O modelo interativo de leitura considera que, no processo de acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos dois tipos de processamento: o ascendente e o descendente, numa interação dos diversos níveis de conhecimento do sujeito, indo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo desse leitor (ALVES, 2011). Conforme a autora, o leitor diante do texto escrito (*processo ascendente*), ativa seus conhecimentos prévios que, através de um *processamento descendente*, cria expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto.

Assim, como P1, P2 também enfatiza que a leitura é um objeto ensinável a partir de processos que demandam a decodificação ao reconhecer que “o aluno pode chegar à escola já lendo ou não... conhecendo algumas palavras e entendendo o sentido de algumas delas...” essas marcas linguísticas sinalizam para a necessidade da escola ensinar o código, modelo de ensino que se vincula ao modelo tradicional de ensino, conforme já foi frisado.

É perceptível ainda em seu discurso, a presença do modelo interativo de leitura. Ao analisarmos os trechos “*cabe a escola fazer com que os alunos conheçam e façam uso desses gêneros... tanto na escola como fora da escola...*” Conceber o ensino de leitura através do estudo de gêneros textuais, a nosso ver, demonstra, por parte da professora, embasamento teórico sobre as teorias de leitura que priorizam seu ensino por meio de diferentes gêneros textuais, assim como defende a BNCC ao discorrer que o ensino de língua materna tem como foco o texto e os mais diversos gêneros textuais.

Leurquin (2001) chama atenção para as concepções de leitura e os seus respectivos modelos de ensino. A concepção descendente de leitura contempla a relação interativa entre leitor e autor, ler consiste na interação dos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor com os conhecimentos trazidos no texto. De acordo com essa perspectiva, é bastante utilizada na sala de aula, quando o aluno faz a leitura oral ou em silêncio. A concepção interativa de leitura, por sua vez, contempla a relação interativa entre leitor, texto e autor, ler consiste na interação social, de conhecimento de mundo mediada pelo professor. De acordo com a autora, essa perspectiva é bastante

utilizado na sala de aula, quando o aluno faz a leitura compartilhada, mediada pelo professor, que assume o papel de formador de leitores críticos.

Diante do exposto, ao indagarmos as professoras participantes acerca de como elas trabalham a leitura na escola, evidenciamos marcas linguísticas e discursivas que dialogam com os dois modelos de leitura apresentados por Leurquin (2014) e as concepções que deles emergem, conforme podemos perceber nos trechos a seguir:

Pesquisador: como você trabalha a leitura na escola?

P1: é... busco trabalhar a leitura de diferentes formas...sempre variando as atividades de leitura... assim... a escola já possui alguns projetos de incentivo a leitura... além desses projetos... nas aulas de leitura que ocorrem na sala de leitura... a sala temática né... fazemos **leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura compartilhada, discussões orais sobre os textos lidos** e atividades escritas do livro didático e elaboradas por mim...

P2: no início do ano letivo... antes de iniciar as aulas...nós professores de língua portuguesa nos reunimos e fazemos um planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo... montamos os projetos de leitura... por exemplo... esse ano temos o projeto nas asas da leitura... nesse projeto os alunos levam livros pra casa...e... lêem em casa... nenhuma atividade é pedida sabe... pedimos apenas que eles comentem em sala o que estão lendo... o que acharam da leitura... é uma maneira de fazer com que eles criem um hábito de leitura... que sintam prazer em ler algo que eles escolheram e não foram obrigados a lê... além dos projetos... em sala de aula fazemos as leituras que são obrigatórias né [risos]... **fazemos leitura silenciosa...em voz alta... compartilhada...debates...** e atividades de compreensão e interpretação textual... (Transcrição das aulas de p1 e p2, grifo nosso).

P1 e P2 sinalizam em seus discursos para práticas de ensino de leitura semelhantes, no que se refere a um trabalho de planejamento alinhado com os modelos de abordagem da leitura apresentados por Leurquin (2014), conforme podemos evidenciar nos trechos em destaque, em que ambas afirmam realizar *leitura silenciosa, leitura oral, leitura compartilhada, discussões dos textos lidos*, essas práticas de abordagem da leitura, a nosso ver, apontam para uma concepção de leitura como atividade de interação, segundo a qual o aluno ao realizar a leitura silenciosa ou oral, interage com o autor do texto através dos conhecimentos encontrados no texto e com os seus conhecimentos de mundo.

Prática que se alinha ao primeiro modelo de leitura apresentado por Leurquin (2014). O professor, por sua vez ao promover o trabalho com a leitura por meio de uma leitura compartilhada com discussões acerca do texto lido, este promove a mediação, de modo que o aluno leitor realize uma leitura crítica ao apresentar seu posicionamento sobre o texto lido.

A nosso ver, ao realizamos a análise do plano discursivo, isto é, a análise de trechos das entrevistas, as pistas linguísticas e discursivas evidenciadas parecem corroborar com os modelos de leitura e concepções centradas em práticas interativas de abordagens da leitura que privilegia o estudo do texto a partir da interação entre texto, leitor, autor, considerando os fatores de natureza linguística, social e cultural.

Na próxima subcategoria de análise, buscamos identificar as concepções teóricas e metodológicas de leitura que perpassam o trabalho realizado das professoras participantes da pesquisa, bem como refletir sobre o (des) alinhamento entre a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã Integral e o trabalho realizado nesse contexto de ensino, tendo em vista suas implicações na formação de leitores.

4.3.2 Ensino de leitura no contexto do Programa Escola Cidadã Integral: práticas de ensino em ação

Como apresentado no capítulo II, o trabalho docente se configura entre as dimensões do prescrito e do realizado. Machado (2007) assinala que geralmente há conflitos entre o trabalho como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo professor, de modo que, é nessa relação conflituosa entre o que lhe é prescrito e aquilo que é possível realizar em sala de aula, que o professor irá mobilizar diferentes saberes teóricos e práticos como meio de suprir as lacunas da atividade docente.

Nesta seção, apresentamos a análise referente às cenas da sala de aula, buscando identificar as concepções teóricas e metodológicas de leitura que perpassam o trabalho realizado das professoras participantes da pesquisa. Analisamos aulas das professoras (P1 e P2), as quais foram coletadas no percurso de observação da prática docente de suas aulas de leitura.

A leitura, conforme discorreremos ao longo desta pesquisa é compreendida por nós como um objeto dinâmico, complexo e multifacetado, o seu ensino demanda do professor de língua portuguesa planejamento e a mobilização de diferentes saberes teóricos e metodológicos.

Nesse âmbito, ler não consiste apenas em decodificar significados presentes na superfície do texto, mas requer interação com o texto considerando fatores de ordem linguística, textual, semântica e discursiva. Assim, é necessário enxergar o texto como objeto cultural, histórico e social, que demanda do leitor conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e contextuais, de modo que o espaço da leitura em sala de aula deve possibilitar o estudo dos aspectos supracitados, para que haja a formação de leituras críticas e não de meros reprodutores de textos.

Iniciamos a análise verificando como as professoras participantes P1 e P2 mobilizam seus saberes teóricos e metodológicos no trabalho com a leitura. De forma específica, veremos o tipo de concepção de leitura que norteia a aula (**modelo ascendente, modelo descendente, modelo interativo, modelo interacionista sociodiscursivo**) e quanto à metodologia consideramos três categorias analíticas para o trabalho com a leitura: a) **a Pré-leitura/ exploração de questões de antecipação à leitura do texto** (conhecimento

prévio inferências hipóteses), b) **o adentramento da leitura do texto** (contexto de produção e entradas pelos níveis do textos- aspectos linguísticos, semânticos, enunciativos) e 3) **construção de conhecimentos posterior à leitura do texto** (posicionamento crítico, interpretação do lido).

4.3.3 Concepções de leitura reveladas na prática docente das professoras participantes

A leitura pode ser compreendida como uma atividade de extração de sentidos; como atividade de atribuição de sentidos; como atividade de interação entre texto-leitor-autor; como atividade interativa e discursiva, que demanda do leitor conhecimentos textuais, linguísticos, semânticos, discursivos, contextuais etc. Logo, o professor ao assumir uma concepção de leitura assume também uma concepção acerca do seu ensino. Em outras palavras, revela um posicionamento e uma tomada de decisão de como trabalhar com a leitura em sala de aula. Nesse sentido, iniciamos a análise verificando qual concepção de leitura norteia a aula das professoras participantes da pesquisa.

Ler, conforme discorreremos ao longo do texto, é uma atividade complexa que demanda saberes diversos, conhecimentos que extrapolam as linhas do texto. Ao analisarmos a aula de leitura de P1, verificamos que a concepção de leitura que norteou a sua prática de ensino foi a concepção interativa. Leffa (1996), discorre que nessa concepção centra-se no texto leitor e autor, de modo que na atividade de leitura não basta considerar apenas o texto ou o leitor, mas a inter-relação entre esses dois elementos para a construção dos sentidos do texto. Assim sendo, verificamos que P1 explora o texto a partir da relação entre texto leitor e autor, conforme podemos evidenciar no excerto a seguir:

Excerto 1

Professora 1: bom dia, pessoal! Hoje realizaremos a leitura do livro HIV AIDS da coleção conceitos sem preconceitos... essa coleção de livros ela fala de forma pedagógica, clara, objetiva de algo que esta na nossa existência... que e o HIV... eu nunca tive na família alguém com HIV, mas já convivi com amigos portadores do vírus... Mas vou explicar o porquê de ter escolhido esse livro para leitura... ontem se achou em nossa sala uma camisinha, como ela apareceu não vem ao caso...

certo! mas vamos discutir sobre um tema que envolve a sua importância e conscientização...esse assunto é universal...

Professora 1: então vamos lá, antes de iniciarmos a leitura do texto... me digam o que vocês sabem sobre o HIV... já ouviram falar? O que é HIV? Como se adquire?

Aluno A: já ouvi falar professora...mas não lembro mais o que significa...

Aluno B: nunca ouvi falar, professora...

Aluno C: acho que é uma doença...

Aluno D: acho que pega de outra pessoa...

Aluno F: é uma doença que pega no contato íntimo com outra pessoa... no beijo...

Aluno G: é um vírus contagioso...

Professora 1: vamos descobrir se as respostas de vocês sobre o HIV se confirmam ou não...

Professora 1: Pessoal! Façam a leitura do texto silenciosamente, assim que todos finalizarem a leitura nós discutiremos ele, ok! Não pode marca o livro, mas façam anotações em seus cadernos... coloquem em seus cadernos palavras que são importantes... atendem para o objetivo do texto que vocês estão lendo e para a mensagem... Boa sorte! Boa leitura, tenham postura, concentração, silêncio, atenção para o texto e respeito ao ambiente de leitura...

Observamos que P1 aborda inicialmente o texto explorando os aspectos linguísticos e semânticos presentes na capa do livro, através de questionamentos que exploram os sentidos de palavras chaves e perguntas que ativam o conhecimento prévio dos alunos, a fim de construir significados, possibilitando assim, que o leitor participe ativamente do processo de construção de sentidos, fazendo uso de estratégias leitoras como por exemplo, o levantamento de hipóteses e o uso de inferências, em uma atividade mediada pela professora, que por sua vez, vai direcionando as respostas dos alunos a fim de construir os sentidos do texto.

Essa concepção de leitura evidenciada na aula de P1 demonstra conforme pontua Leffa(1996), que ler é uma atividade social em que o significado não se encontra no texto ou no leitor, mas nas convenções da interação social em que ocorre o ato de ler, de modo que ler é mais que extrair ou atribuir sentido, é desvelar significados em meio à interação entre texto e leitor. Desse modo, verificamos que P1 assume em sua prática docente uma concepção de leitura como atividade de interação.

Essa afirmação é corroborada quando analisamos outra aula de leitura ministrada por P1. Vejamos:

Excerto 2

Professora 1: bem... faremos agora a discussão do livro HIV com base no que vocês disseram antes de lê e após terem realizado a leitura, ok! Lembram?...Hoje nos iremos fazer a releitura do livro... quando vocês falaram para mim... semana passada... disseram que analisa o livro pela capa... que escolhe o livro pela capa... opinião sobre essa capa... essa capa chamou a atenção?

Aluno A: sim!

Aluno B: ela é colorida...chamativa

Aluno C: sim! As letras grandes...

Aluno D: os desenhos são interessantes...

Professora 1:A ilustração correspondeu com o que estava no conteúdo?

Alunos: sim!

Professora 1: Quando você viu o nome HIV...quando você lê esse nome HIV lembra de que?

Aluno E: doença...

Professora 1: Doença... ai a gente começa a análise... vocês confirmam que o conteúdo do livro é relacionado a doença?

Alunos: sim!

Professora 1: alguns de vocês falaram que o HIV pegava no beijo... mas e ai, agora...isso se confirma ou não?

Aluno A: não... não pega no beijo...

Professora 1: Não!? Então... se o beijo não contamina... o que é que contamina?

Aluno B: pelo sangue...

Aluno C: relações sexuais sem proteção...

Professora 1: muito bem... isso mesmo... agora digam uma informação sobre o texto nova... que vocês não conheciam de jeito de nenhum?

Aluno D: eu não sabia que poderia pegar pelo sangue...

Professora 1: Outra pergunta... hoje... adolescentes e jovens... vivem em uma situação de risco?

Alunos: sim!

Professora 1: Vocês disseram também que... se trata de vírus... e esse vírus é fácil de ser combatido?

Aluno A: acho que sim... se prevenindo né... usar camisinha...

Aluno B: eu acho que não é fácil não... muitas pessoas não tem acesso a informação...e...as vezes não tem condição de comprar uma camisinha...

Professora 1: é verdade... vivemos em um país que investe pouco em conscientização e com pessoas de classes sociais bem distintas o que contribuem para ainda em pleno século xxv temos tantas pessoas ainda contaminadas com o vírus da aids....

Professora 1: continuando... na opinião de vocês e pela leitura do livro...existe tratamento?

Aluno A: sim...

Aluno B: pelo que entendi não tem cura ainda...mas existe tratamento

Professora 1: isso mesmo...e como é feito?

Aluno C: usando medicação...

Professora 1: E quais as formas de prevenção?

Aluno D: usar camisinha sempre...

Participante 1: isso mesmo, pessoal... estou vendo que vocês compreenderam bem o livro... o livro é bastante informativo...e tem uma linguagem clara... muitas ilustrações que ajuda na compreensão... não é mesmo... agora vamos fazer uma atividade...

É perceptível a interação entre texto-leitor e mediador. P1 conduz a leitura do texto explorando elementos de natureza linguística, textual e discursiva, de modo que os alunos são levados a refletir sobre o texto e buscar conhecimentos que extrapolam as linhas do texto, isto é, P1 através de questionamentos induz os alunos a buscarem os seus conhecimentos prévios, ou seja, o conhecimento de mundo dos alunos, conforme evidenciamos por exemplo no trecho *“Quando você viu o nome HIV...quando você lê esse nome HIV lembra de que?”*. Verifica-se que P1 não apresenta para os alunos um conceito para o termo, mas busca estimular os alunos a pensar, a buscar seus conhecimentos de mundo. Sobre essa estratégia de leitura Alves (2011) discorre que o aluno chega à escola com um vasto conhecimento de mundo, logo, o professor, no papel de formador de leitores críticos não deve desconsiderar o conhecimento de mundo trazido pelos alunos, mas fazer uso desse conhecimento para ampliar a capacidade de leitura dos educandos.

A nosso ver, P1 revela, em sua prática de ensino, uma concepção de leitura como atividade de interação, uma vez que, induz os alunos no processo de (re)construção de sentido do texto. P1 está ciente que o sentido do texto não está apenas na materialidade linguística, mas nas pistas deixadas pelo o texto, que demanda do leitor diferentes conhecimentos e estratégias de leitura. Nesse sentido ler e compreender um texto presume o uso de perguntas críticas que conduzam o aluno a interagir com o texto.

O primeiro caminho para trabalhar a leitura em sala de aula de forma crítica e pensar e formular perguntas acerca do texto. Ao analisarmos a aula de leitura conduzida por P2, verificamos que os questionamentos realizados pela professora acerca do texto foram perguntas, em sua maioria, de questões de cópias, que demandam apenas a extração de conteúdo do texto, conforme podemos evidenciar no excerto a seguir:

Excerto 3

Professora 2: bom dia, pessoal! Hoje vamos iniciar a leitura desse livro aqui...na verdade vamos ler apenas algumas partes aqui na sala...venham um por vez buscar o livro...todos já pegaram?

Alunos: sim!

Professora 2: Sim! Então vamos lá... alguém já leu esse livro...ou outros com esse mesmo título?

Alunos: não!

Professora 2: Não! Ninguém leu né!... mas já ouviram falar? Já ouviram, né...

Alunos: sim!

Alunos: não!

Professora 2: está é uma obra em quadrinhos adaptada de um livro... e temos também a obra em filme... a versão original do livro tem muitas páginas... essa versão que vamos ler é grande também, mas... a linguagem é bem mais acessível a vocês... vamos ler algumas partes na sala e outras em casa... recebemos essa obra esse ano...e temos que usar né! Não podemos deixar os livros que vem para a nossa escola mofo né! Vamos fazer assim... cada um ler um pouco está certo... cada um ler uma data...assim que finalizarmos cada data...nós paramos e comentamos um pouco e damos continuidade a leitura...entenderam né...

Alunos: sim!

Professora 2: bem.. eu vou começar...certo! o título do livro é o Diário de Anne Frank... sexta-feira, 12 de junho-Sábado,20 de junho de 1942... toda essa parte que vou ler é referente a esses dias... dá em torno de uma semana...

Pesquisadora: (a professora inicia a leitura e os alunos acompanham em silêncio)...

Professora 2: pessoal! Finalizamos a leitura dessa primeira parte...o que vocês compreenderam até aqui?... a história começa com a personagem Anne narrado sua festa de aniversário... e nesse aniversário ela ganha muitos presentes né! Mas... tem um que ela gostou muito... qual foi?

Aluno A: o diário...

Professora 2: É... um diário...e qual o nome que ela dá ao diário?

Aluno B: ela chama de Kitty...

Professora 2: Kitty né!... é... o que mais acontece nessa primeira parte?...

Pesquisadora: (silêncio)...

Professora 2: não lembram? Não prestaram atenção na minha leitura né... Vamos lá... ela começa a escrever em seu diário... e quais são as primeiras coisas que ela começa a escrever? Quem lembram? Olhem para o livro, gente! Procurem... a resposta tá no livro... se prestaram atenção na leitura saberão responder...

Aluno C: ela vai contar sobre sua vida... sua família.

Professora 2: isso mesmo... ela começa contando para Kitty sua nova amiga...um resumo sobre sua vida... sobre seus pais e sua irmã...

A nosso ver, na aula acima transcrita, P2 assume uma concepção de leitura ascendente em sua prática de ensino, uma vez que focaliza o texto, desconsiderando o papel do leitor e do contexto de produção. Em outras palavras, a professora concebe o texto como produto único de sentido em que as respostas aos questionamentos apresentados por ela encontra-se no próprio texto. Logo, o aluno não é desafiado a pensar, avaliar e posicionar-se, tendo em vista que as perguntas são em sua maioria perguntas de extração.

Alves (2011) discorre que perguntas de extração pouco ou nada contribuem para ampliar a capacidade cognitiva do aluno. Percebemos que os alunos não apresentam dificuldades em responder os questionamentos apresentados por P1, uma vez que não são provocados a pensar criticamente conforme podemos ver nas respostas dos alunos. P1 faz uso de perguntas que se encontra na materialidade linguística do texto e não avança em perguntas mais complexas que exige do aluno a produção de inferências, levantamento de hipóteses, alinhando-se assim a um modelo ascendente de leitura. Ler nesse perspectiva, segundo Leffa(1996), é extrair as informações que estão presentes nas linhas do texto. A atividade de leitura centra-se no texto, o texto é visto como unidade de sentido absoluto, desconsiderando outros conhecimentos inerentes ao ato da leitura como o sujeito, o contexto, os elementos textuais etc.

Este modelo de leitura esteve e ainda está presente em muitas propostas de ensino de leitura, a nosso ver, tal modelo não pode ser desconsiderado no trabalho com a leitura, uma vez que para se chegar a uma leitura mais avançada, o leitor precisa desenvolver competências básicas, como a capacidade de decodificar palavras do texto, compreendendo as ideias explícitas do mesmo. Contudo, o professor enquanto formador de leitores, não pode trabalhar a leitura em sala de aula respaldada apenas pelo o modelo ascendente, mas também contemplar outros modelos de leitura, de modo a ampliar as capacidades leitoras dos alunos, através da leitura de gêneros diversos e com perguntas de leitura e atividades que avancem do nível básico ao nível mais complexo de leitura. Em outras palavras, o professor deve trabalhar a leitura em sala de aula de maneira que integre as concepções de leitura ascendente, descendente, interativa e sociodiscursiva através de um

planejamento que contemple objetivos predefinidos de aprendizagem, isto é, o professor precisar antes de iniciar a aula de leitura saber que competências almeja desenvolver com aquela aula de leitura específica.

É perceptível que as professoras em suas práticas de ensino assumem concepções de leitura distintas. P1 alinha-se a abordagem interativa de leitura, enquanto P2 alinha-se a abordagem ascendente, demonstrando a complexidade do trabalho real. Apesar de ambas planejarem as aulas conjuntamente, utilizando os mesmos materiais, revelam práticas diferentes de ensinar leitura, a nosso ver, isso acontece por diferentes fatores, como por exemplo, a relação interpessoal que as professoras criaram com o objeto leitura, bem como seus itinerários formativos.

4.3.4 Metodologias de ensino de leitura assumidas pelas professoras participantes

A pré-leitura/ exploração de questões de antecipação à leitura do texto

Hila (2006) e Leurquin (2014), ao defenderem um trabalho com a leitura a partir dos gêneros textuais, em uma perspectiva interacionista, compreendem que a leitura deve contemplar três fases (fase anterior à leitura, fase de leitura propriamente dita e a fase posterior à leitura). Na pré-leitura, conforme estas autoras, o professor deve acionar os conhecimentos prévios dos educandos sobre a temática do texto, sobre o autor, sobre o gênero etc., através de perguntas e questionamentos sobre o título, sobre o gênero, sobre os aspectos que lhe chamam a atenção, no intuito de fazer com que os alunos utilizem diferentes estratégias de leitura, participando ativamente do processo de construção de sentidos do texto. Ao analisarmos como as professoras P1 e P2 conduziram esse primeiro contato do aluno com o texto, verificamos que essa fase de leitura não foi contemplada inicialmente pelas docentes, por exemplo, a primeira aula de P1 mostra que ela informa aos alunos qual é o conteúdo a ser trabalhado, especifica o gênero tirinha, solicita uma leitura silenciosa chamando atenção para a importância de se observar aspectos verbais e não verbais, conforme ilustra o excerto 1, a seguir:

Excerto 1

Professora 1: Bom dia, pessoal! Hoje... o nosso conteúdo do dia... são leitura... nós vamos ter o conteúdo leitura... nós teremos uma prova basicamente de leitura verbal e não verbal em breve... observem a tirinha... leiam silenciosamente... Prestem atenção no texto verbal e não verbal, lembram do que é texto verbal e não verbal né? ...

Alunos: sim!

Professora 1: Façam silêncio! Já já conversamos sobre o texto...

Nesse excerto é possível observarmos que a professora não mobiliza o interesse dos alunos para fazer a leitura, não explora o cenário de antecipação, nem tampouco algum aspecto temático que possibilite o uso de inferências e/ou levantamento de hipóteses acerca do que será lido. Conforme Leurquin (2014), a exploração do conhecimento prévio é responsável por despertar o desejo de ler no aprendiz.

A orientação da professora se limitou a pontuar a importância da relação verba e não verbal. Essa é apenas uma das estratégias de leitura no conjunto de várias outras, a exemplo de fixar objetivos, inferir sentido das palavras, perceber vozes no texto, opinar sobre os fatos e fazer comentários críticos (CAFIERO, 2010).

Vejamos como a professora P2 procedeu em relação a exploração da leitura gênero crônica, o qual fora selecionado para a aula.

Excerto 2

Professora 2: Bom dia, pessoal! Hoje nossa aula é de leitura... trouxe um texto impresso... não vamos usar o livro hoje não... vou passando para entregar o texto...

Professora 2: todos receberam, né! Bom... cada um faça sua leitura individual e em silêncio...

Pesquisadora: todos em silêncio!

No fragmento da aula de leitura, acima apresentado, não há exploração do conhecimento prévio dos alunos nem tampouco do título do texto. Para Marcuschi (2001), o título é uma entrada cognitiva. Para Leurquin (2014) é fundamental que se faça perguntas a partir do título, do uso de palavras chave para despertar o desejo do leitor pelo texto.

O foco do início de uma aula dessa natureza não é com a interação e/ou compreensão do lido a partir de uma leitura compartilhada contemplando um conjunto de estratégias capazes de tornar o aluno um leitor crítico, mas com a leitura silenciosa. A mediação do professor é negada nesta aula de leitura.

Cada um que leia por si só e tente compreender o que está escrito nas linhas do texto. “É o dito no dito.” Esta perspectiva se alinha a uma perspectiva tradicional de leitura e não a um modelo interacionista de leitura.

Nota-se que as professoras não contemplam a fase de pré-leitura, não exploram a temática, o gênero do texto a ser lido, o contexto de produção etc., começando o trabalho com a leitura pela fase da leitura propriamente dita. As professoras ao não contemplarem esse processo de pré-leitura estão, a nosso ver, impossibilitando que os alunos façam uso de diferentes estratégias de leitura, como por exemplo, o uso de inferências, procedimento este importante para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, uma vez que os alunos ao levantarem hipóteses, realizarem deduções sobre o texto estão refletindo sobre os sentidos do texto, tornando-se cada vez mais um leitor crítico capaz de questionar e se posicionar sobre o texto. Solé (1998).

O adentramento da leitura do texto

A segunda etapa de leitura, a leitura propriamente dita (HILLA, 2009) tem por objetivo realizar uma leitura estudiosa do texto, isto é, após a leitura silenciosa ou oral do texto, o professor lançará questionamentos acerca do texto explorando diferentes aspectos deste, como por exemplo, o contexto de produção; elementos linguísticos; elementos enunciativos, elementos semânticos etc. (LEURQUIN, 2014). Vejamos nos trechos transcritos abaixo como as professoras exploram os elementos supracitados na fase da leitura propriamente dita e/ ou do adentramento do texto.

Excerto 3

Professora 1: leiam silenciosamente....

Professora 1: Façam silêncio! Já já conversamos sobre o texto...

Pesquisadora: alguns minutos de silêncio...

Professora 1: pessoal! Qual o assunto do texto?

Aluno A: comida!

Aluno B: acho que é repetir de ano...

Professora 1: Vocês têm certeza que o texto fala sobre comida? Hum.. fala sobre repetir de ano, certo... e... o que mais? O que provoca o humor da tirinha?

Aluno C: o jeito de chico falar...

Aluno D: a confusão da palavra repeti... a mãe entende uma coisa e chico pensa outra coisa...

Professora 1: hum... é bem isso mesmo... vamos lá...O que Chico quis dizer com o uso da palavra repeti? E como a mãe entendeu isso?

Aluno E: chico falou em repeti de ano e a mãe achava que ele estava perguntando sobre a comida...

Professora 1: isso mesmo... Observem as expressões faciais dos personagens.... elas mudaram? O que mudou?... Vocês ainda acham que o assunto é comida? ...

Alunos: não!

Professora 1: não? Hum... então o assunto é repetição de ano, né isso?...

Alunos: sim!

Professora 1: muito bem! Como perceberam isso?

Aluno F: pelo o que é dito no último quadrinho...

Professora 1: Hum...pela quebra de expectativa do último quadrinho não é mesmo....

No excerto acima, podemos perceber que a professora lança mão de um conjunto de perguntas que, ao nosso ver, possibilita a interação dos alunos com o texto, possibilitando uma participação ativa dos discentes e certamente a construção de novos sentidos a partir do conhecimento prévio deles e das pistas presentes na tirinha. Ela não entrega ao aluno a resposta pronta, possibilita descobertas e o uso de inferências a exemplo da pergunta “Vocês têm certeza que o texto fala sobre comida? Hum”. Em seguida, a partir da resposta do aluno, ela concorda com o que ele diz “hum... é bem isso mesmo... vamos lá...” e explora o uso da forma verbal “repeti” provavelmente com a intenção de trabalhar o aspecto semântico do referido texto, a polissemia das palavras, o que, no caso do texto em análise, gerou o humor. O aspecto semântico, como vimos no referencial teórico dessa dissertação, é contemplado pela proposta de aula interativa, a luz do ISD, apresentada por Leurquin (2014).

É importante observar que ao explorar as expressões faciais, a professora está explorando uma das características importantes do gênero tirinha que se trata do não verbal. Observa-se que os alunos ficam em dúvida se o assunto diz respeito à alimentação, comida, ou se trata de repetição de ano.

Ao explorar as expressões faciais, P1 questiona os alunos “O que mudou?... Vocês ainda acham que o assunto é comida? E o alunos respondem “Não”. Diante dessa resposta, ela questiona os discentes novamente “não? Hum... então o assunto é repetição de ano, né isso?...” Essa fala mostra que

ela tenta levar os alunos a compreenderem que o assunto do texto é repetição de ano e não alimentação. Entretanto ela não dá a resposta a priori, tenta fazer com que eles façam inferências e chegam a resposta esperada. Como bem diz Leffa “o leitor não é o dono absoluto do sentido do texto”. É no jogo interativo que ele constrói sentidos para o texto. Os alunos no processo interativo da aula afirmam que o assunto é repetição de ano e a partir dessa resposta, a professora lança um questionamento que demonstra claramente o uso de estratégias inferenciais que levam os alunos a buscarem conhecimentos prévios e voltarem ao texto: “Muito bem! Como perceberam isso?”. Os alunos dizem que compreenderam a partir do que está posto no último quadrinho e a professora concorda com os alunos e interage com estes dizendo: “Hum...pela quebra de expectativa do último quadrinho não é mesmo...”.

A professora embora concorde com os alunos que o último quadrinho foi fundamental para a compreensão da tira provocando efeitos de sentido, quebra de expectativas, ela poderia ter melhor explorado as características do gênero quadrinho. Assim, conforme Alves e outros (2011), o aluno saberia que provavelmente encontraria no texto balões dentro dos quais são expressas as falas, e recursos expressivos gráficos como traços e marcas indicativos de movimentos e reações dos personagens. Seria também importante informar ao aluno que ele deveria ler o texto quadro a quadro, na sequência da esquerda para a direita, e que possivelmente o texto conteria humor.

A leitura dos quadros praticamente não foram exploradas, por exemplo, a exploração do quadro 01 poderia levar os alunos a inferirem sobre reação da mãe de Chico Bento em relação ao pedido do filho. Na sequência, a intenção dela pode ser servir mais comida a Chico Bento, já que o desejo das mães é que seus filhos fiquem bem alimentados.

Não se observa também nos gestos didáticos da professora, durante a aula de leitura, a exploração do contexto de produção da tira. Em momento algum foi falado por exemplo que a tira é protagonizada pelo personagem Chico Bento, integrante da Turma da Mônica, nem tampouco que ele é um menino da roça, que tem características peculiares de fala e que os pais certamente não tiveram a chance de estudar e de evoluir com a língua, pode-se assim dizer.

No terceiro quadro fica claro que Chico não estava se referindo a repetir o prato, mas a repetir o ano escolar, o que causa impacto na mãe e no leitor, ao mesmo tempo. Isso porque há “quebra” do sentido, por parte do que o leitor vinha compreendendo. Nesse quadro, alguns conhecimentos prévios auxiliam o leitor a dar conta da compreensão: que passar de ano exige tirar boas notas; que as notas são registradas no boletim do aluno, o qual é enviado aos pais; que não atingir notas suficientes implica não passar de ano, ou seja, ter que repeti-lo (Alves et al, 2011) Observa-se também, neste terceiro quadro, que Chico Bento ficou feliz pelo fato da mãe não ter se incomodado com a reprovação dele.

Esta análise evidencia a importância do uso de estratégias leitoras para a formação do leitor crítico. Não basta apenas pedir que o aluno leia o texto e responda perguntas óbvias sobre o mesmo para se dizer que ele compreendeu o texto. É possível dizer que sem a interação leitor, texto, autor e contexto de produção, não haverá interpretação do texto.

Considerando a fase de pré leitura e de leitura propriamente dita e as etapas de leitura apresentadas por Leurquin no referencial teórico deste estudo, podemos dizer que as aulas ministradas por P1 atendem parcialmente as etapas exigidas em uma aula interativa, haja vista que ela não contempla aspectos cruciais para a compreensão da leitura, a exemplo exploração do contexto de produção.

Leurquin (2014) esclarece que nessa fase de leitura estudiosa do texto, o professor pode optar por trabalhar um dos aspectos mencionados anteriormente, tendo em vista a dificuldade de contemplar todas as entradas, em uma única aula. Entretanto, todas as etapas devem ser trabalhadas de forma planejada, cabendo ao professor definir que aspectos do texto almejam contemplar, tendo em vista os objetivos de ensino e aprendizagem da aula de leitura. Em outras palavras, conforme a autora, o professor deve estar ciente, sobre que capacidade de leitura objetiva ampliar nos alunos, de modo que deve planejar a sua aula de leitura e as entradas no texto que deverão ser contempladas naquela aula específica.

Ao analisarmos como P1 conduz o trabalho com a leitura propriamente dita, a nosso ver, a professora parece optar por explorar a entrada no texto pelo nível semântico. O nível semântico de acordo com Leurquin (2014) tem

como objetivo chamar a atenção do leitor para o sentido do texto interpelado pelas escolhas discursivas, isto é, o leitor precisa estar atento aos fatores linguísticos, uma vez que, as escolhas pelo discurso direto ou indireto, bem como das palavras que compõem o texto não são aleatórias, mas determinadas por intenções comunicativas.

Verificamos que P1 conduz sua aula de leitura explorando elementos linguísticos como a palavra “repeti”, que no texto pode adquirir mais de um sentido, entretanto, percebemos a ausência de planejamento de ordenação das perguntas sobre o texto, P1 inicia a discussão do texto questionando os alunos acerca de “*qual o assunto do texto?*” segundo Hila (2006), esse tipo de pergunta deveria ser a última pergunta feita pelo professor, uma vez que, após explorar todos os aspectos do texto o aluno seria capaz de construir conceitos e atribuir sentidos ao texto e não após a leitura silenciosa, fase em que o aluno ainda está decodificando o texto.

Hila(2006) aponta que o leitor, ao realizar a leitura de um texto, inevitavelmente passa por quatro etapas de leitura: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. P1 ao solicitar a leitura silenciosa do texto está contemplando a primeira fase de leitura a decodificação; ao questionar os alunos sobre como os personagens entendem o sentido da palavra “repeti” utilizada na tirinha, está contemplando a segunda fase de leitura que é a compreensão. A compreensão, configura-se como a capacidade do leitor entender o que está sendo dito no texto. Em outras palavras, para responder ao questionamento feito por P1, não bastaria ao leitor ler o texto decodificá-lo, mas compreender os sentidos da palavra “repeti” considerando o contexto de produção. As outras etapas descritas pela autora, a nosso ver, não são contempladas por P1, uma vez que esta não lança mão de perguntas que façam com que o leitor julgue, avalie, posicione-se sobre o texto (etapa de interpretação), nem tampouco questionamentos que façam com que o leitor sintetize as informações apresentadas no decorrer do texto, de modo que o leitor deve ser capaz de extrair as informações mais relevantes do texto. (Etapa de retenção). P1 lança mão do questionamento “*qual o assunto do texto?*” que se configura como um questionamento de retenção da leitura, contudo, ela o faz no início da discussão do texto, desse modo, a nosso ver, está etapa não

foi contemplada, uma vez que deveria ocorrer ao fim das discussões sobre o texto.

Ao analisarmos como P2 conduz o trabalho com a leitura propriamente dita em sala de aula, verificamos alguns pontos semelhantes e pontos divergentes de P1. Vejamos nos trechos transcritos abaixo como P2 explora os elementos supracitados na fase da leitura propriamente dita.

Excerto 4

Professora 2: Bom dia, pessoal! Hoje nossa aula é de leitura... trouxe um texto impresso... não vamos usar o livro hoje não... vou passando para entregar o texto...

Professora 2: todos receberam, né! Bom... cada um faça sua leitura individual e em silêncio...

Pesquisadora: todos em silêncio!

Professora 2: bem... acho que já deu tempo suficiente para todos lerem... agora quero que alguém faça a leitura em voz alta.... Arthur pode começar...

Pesquisadora: o aluno faz a leitura do texto depois outro aluno continua a leitura...

Professora 2: gostaram do texto?

Alunos: sim!

Aluno A: é engraçado {{risos}}...

Aluno B: também achei engraçado...

Professora 2: que bom que gostaram... vamos conversar um pouco sobre o texto...depois vamos fazer a atividade para vê se vocês entenderam mesmo o texto...

Professora 2: é...qual o título do texto?

Alunos: chatear e encher...

Professora 2: Quem escreveu esse texto? Vocês já ouviram falar desse autor? Já leram textos desse autor?

Aluno A: Paulo Mendes...

Aluno B: já sim!

Aluno C: não!

Aluno D: não!

Aluno E: não me lembro, mas acho que sim...

Professora 2: sabem que texto é esse?

Pesquisadora: (silêncio)...

Professora 2: gente... é uma crônica... tentem lembrar...vocês já estudaram... Bem... responda a atividade... depois quando corrigirmos a atividade nós voltaremos a discutir o texto... certo! cada um... individualmente... vai responder as questões de interpretação no seu caderno... sem colar do colega... na próxima aula cada um vai responder uma questão e eu vou comentando se está certo ou errado e vocês vão corrigindo ok! Agora tentem responder.... Silêncio por favor!

Na fase da leitura propriamente dita do texto, verificamos que P2 solicita primeiramente a leitura silenciosa e depois uma leitura oral, a nosso ver, esse método tem por objetivo fazer com que os alunos decodifiquem os signos

linguísticos, uma estratégia exigida pelo ato de ler, entretanto, a decodificação por si só, não é suficiente para que o aluno compreenda o que está lendo. Solé (1998) destaca a importância do professor promover uma mediação que possibilite os alunos a fazerem uso de diferentes estratégias de leitura, de modo que este seja capaz de não apenas decodificar o que está lendo, mas que seja capaz de compreender e posicionar-se criticamente sobre o texto.

Analisando como P2 conduz a leitura propriamente dita do texto, isto é, como explora inicialmente o texto, verificamos que apesar do pequeno número de questionamentos sobre o texto, a professora contempla perguntas subjetivas em relação ao texto “gostaram do texto?”, anuncia que vai explorar o texto, mas antes pede que os alunos façam a atividade referente ao texto. Esta metodologia, a nosso ver, é problemática porque entendemos que primeiro ela deveria ter discutido o texto, explorando-o, possibilitado a interação dos alunos com ele, a fim de interpretá-lo e posteriormente, depois de compreendido os aspectos relevantes do texto, o aluno teria condições de responder as atividades. Faz uso de uma pergunta óbvia/ objetiva sobre o título do texto (quem escreveu o texto?), mas não mobiliza o conhecimento dos alunos em relação ao título.

Uma questão interessante contemplada por P2, na exploração do texto, trata-se da exploração de perguntas voltadas para o contexto de produção textual, a exemplo das perguntas: “Quem escreveu esse texto? Vocês já ouviram falar desse autor? Já leram textos desse autor?” O conhecimento sobre o autor do texto facilita a compreensão textual. Faz questionamentos que remetem o aluno para a compreensão de que há tipos de texto e gêneros de texto, quando ela pergunta: “gente... é uma crônica... tentem lembrar...você já estudaram... Bem... responda a atividade... depois quando corrigirmos a atividade nós voltaremos a discutir o texto....”

Ela informa qual é o gênero de texto, mas não esclarece aos alunos as características do gênero crônica, nem tampouco orienta os alunos sobre a atividade a ser feita. Observa-se o tempo todo uma preocupação da professora com a resolução da atividade pelos alunos, é como se ela não tivesse o compromisso com a exploração do gênero textual, o mais importante é que o aluno saiba responder as perguntas por escrito, alinhando-se a uma perspectiva tradicional de exploração de um dado texto.

O fato de a professora dizer que na aula seguinte **“cada um vai responder uma questão e eu vou comentando se está certo ou errado e vocês vão corrigindo ok!”** parece ser uma estratégia que poderá medo e insegurança no aluno. Ele lê o texto silenciosamente e depois é conduzido a responder a atividade apenas para ser avaliada pelo professor. Trata-se, a nosso ver, de uma atividade com fins pedagógicos, tradicional, e não vinculada a uma perspectiva interacionista de linguagem.

O modo como P2 conduziu a aula analisada indicia a ausência de uma base epistemológica para o planejamento de uma aula de leitura na perspectiva interativa. A forma como P2 conduz a aula descrita anteriormente, demonstra que ela atua muitas vezes, de forma espontânea, aleatória, sem um planejamento dos objetivos que almeja alcançar.

No tocante às entradas no texto, apresentada, por Leurquin (2014), analisaremos alguns trechos a seguir da continuidade dessa aula de leitura na qual a professora P2 propõe uma atividade de compreensão e interpretação textual sobre o texto lido. Vejamos como P2 conduz a atividade proposta:

Excerto 5

Professora 2: Bom dia, pessoal! Vamos retomar nossa atividade de leitura da aula passada... a primeira questão diz... o que acontece nas conversas que provocam a impaciência de quem atende o telefone? O que vocês responderam? Um de cada vez gente! Assim ninguém entende o que vocês estão falando... ok...ok... fulano, comece você... o que você respondeu?

Aluno A: professora, eu acho que a pessoa fica chateada né... e desliga o telefone...

Professora 2: isso...vamos para a segunda questão... quais são as dicas dadas no texto para chatear quem atende o telefone? Essa é muito fácil... a questão está no texto... agora é a vez de Isabela responder...

Aluno B: acho que é a forma como a pessoa fala... a fala de quem atende parece irritada...

Professora 2: vocês concordam?

Alunos: sim!

Professora 2: Vamos para a próxima questão... quando a situação descrita deixa de chatear e passa a encher quem atende, segundo o narrador?

Aluno C: é... a partir do trecho que diz: vê se te manca, palhaço. Nessa hora a pessoa já perdeu toda a paciência...

Professora 2: muito bem... vamos para a próxima questão... questão 5 agora... - Por que as coisas ditas por quem recebe o trote são impúblicáveis? Onde não poderiam ser publicadas? O que a pessoa que recebia o trote estava sentindo naquele momento?

Aluno A: porque são grosseiras...

Aluno B: nos jornais eu acho...

Aluno C: raiva...

Professora 2: ok...ok... vamos lá... continuando[...]No início da conversa pelo telefone as repostas de quem atende são educadas. No decorrer das ligações essa relação se mantém ou se modifica? Por quê?

Ao analisarmos as questões propostas sobre o texto lido, verificamos que P2 parece explorar a quarta entrada apresentada pela autora, a *entrada pelo nível semântico*, em que tem como objetivo chamar a atenção do leitor para o sentido do texto interpelado pelas escolhas discursivas, isto é, o leitor precisa estar atento aos fatores linguísticos, discursivos etc. Percebe-se ainda, que as questões propostas, em sua maioria uma mescla de questões objetivas e inferenciais, configura-se como questões, que demandam saberes que extrapolam o que está dito no texto. Todavia, assim como P1, o processo de mediação das questões são pouco exploradas por P2, o que, por sua vez, dificulta a compreensão do texto, pois não são contempladas no caso, as estratégias de leitura que visam a exploração do conhecimento prévio, contexto de produção etc. Os alunos apresentam respostas e P2 as aceita sem questioná-las, sem retomá-las para ressaltar aspectos importante do texto. No processo de interpretação de um texto não existe uma resposta pronta e acabada. Esse comportamento da professora vai na contramão do que se espera de um professor mediador da leitura, de modo que a metodologia utilizada pela professora alinha-se a uma perspectiva tradicional.

Construção de conhecimentos posterior à leitura do texto

No processo de leitura de um dado texto é fundamental que após a exploração do conhecimento prévio, contexto de produção e de questões voltadas para os níveis do texto (linguístico, semântico, enunciativo), o professor promova o processo de interpretação (Hila, 2006). Em outras palavras, trata-se da etapa de leitura em que o aluno leitor avalia, reflete e julga o texto lido, promovendo a socialização da leitura, retomando aspectos discutidos inicialmente na fase de levantamento dos conhecimentos prévios, de modo que os alunos sejam capazes de validar ou não os apontamentos realizados inicialmente na primeira etapa de leitura, e posicionem-se criticamente acerca do texto lido, a fim de refletirem e se aprofundarem em

novas leituras (LEURQUIN, 2014). Ao analisarmos como as professoras conduzem a aula de leitura no excerto 6 e 7, verificamos que P1 e P2 na aula analisada não contemplam essa etapa de leitura, conforme podemos evidenciar nos trechos transcritos abaixo:

Excerto 6

Professora 1: Veja bem, gente... nós... nós para fazermos a leitura de um texto não devemos nos deter apenas a decodificar as palavras... mas lermos todo o conteúdo... vamos ensaiar vários tipos de leitura... prestem atenção... quando se entra nessa sala... o que é que vocês conseguem ler?...

Aluno A: tem muitos cartazes...

Aluno B: tem livros...

Aluno C: tem fotos de autores literários...

Aluno D: tem palavras que se referem a disciplina...

Professora 1: isso que vocês estão vendo são informações, é uma leitura ou não?

Alunos: Sim!

Professora 1: É? e Porque é uma leitura?

Aluno D: porque tem várias informações né...

Professora 1: Porque nessa sala temos informações sobre a nossa disciplina, né mesmo... nossa sala temática em que qualquer pessoa que adentre nela ao fazer a leitura da sala... Logo saberá que se trata da sala de língua portuguesa, concordam? ...

Alunos: sim!

Professora 1: Então vejam, a leitura... ela é vital...necessária e fundamental para cada milésimo de segundo da nossa vida... Estamos a todo instante realizando leituras, perceberam? Quando mais se le, mas você se comunica com todo o universo... então veja... a leitura é primordial para se comunicar com o universo... tudo que existe tem um porque e para você entender tem que realizar uma leitura.

Excerto 7

Professora 2: Vocês lembram o que é uma crônica? Vocês já estudaram isso nas séries anteriores... mas vamos retomar o estudo desse gênero textual certo! Mas... o que vocês marcaram? Vamos lá... o primeiro aspecto diz o cenário onde os acontecimentos se desenvolvem são espaços familiares aos personagens... é verdade ou não?

Alunos: é...

Professora 2: É verdade... o segundo...o humor é uma característica marcante?

((silêncio))

Professora 2: Sim, minha gente! Próxima... Os acontecimentos não se referem a fatos comuns ao dia a dia das pessoas? Verdadeiro ou falso?

Aluno A: verdadeiro...

Aluno B: falsa...

Professora 2: Essa é falsa pessoal... lembram que uma das principais características da crônica é tratar de fatos cotidianos?

((sirene toca))

Professora 2: bom pessoal, na próxima aula trarei outra crônica para lermos ok!

A leitura é um processo que deve ocorrer seguindo etapas de aprofundamento do texto e através de estratégias diversas, percebemos que P1 finaliza a sua aula de leitura realizando alguns apontamentos acerca do que ela compreende por leitura com a finalidade de fazer com que os alunos reflitam acerca do conceito de leitura que ela expõe. Porém, em nenhum momento ela retoma as discussões iniciais, nem tampouco socializa as discussões realizadas com os alunos.

Percebe-se que a professora perde o foco da aula, que era leitura de uma tirinha da turma da Mônica, e inicia uma discussão sobre a importância da leitura a partir do seu ponto de vista, não retoma a discussão da tirinha nem lança mão de questões que problematizem o texto em questão, nem tampouco abre espaço para os alunos julgarem a forma como ela concebe a leitura, indo na contramão do que se espera de uma aula interativa de leitura.

Hila(2006) pontua que as perguntas a serem realizadas pelo professor nessa fase de leitura devem centrar-se na perspectiva do texto e na perspectiva do leitor, isto é, o aluno deve ser capaz de atribuir significado ao texto e relacionar esses conhecimentos atribuídos com seus conhecimentos prévios de leitor juntamente com o contexto de produção para ser capaz de avaliar, refletir e julgar de maneira crítica o texto lido. Assim sendo, ao analisarmos o modo como P2 conduz sua aula de leitura verificamos que ela segue o que propõe a atividade de leitura e finaliza sua aula sem retomar as discussões iniciais, assim como o fez P1.

No tocante às questões de leitura propostas pela atividade, notamos que não são questões que exigem do leitor, avaliação, reflexão ou julgamento, por exemplo, a questão **“Os acontecimentos não se referem a fatos comuns ao dia a dia das pessoas?”** é uma questão que deveria ser feita na segunda etapa de leitura, fase de compreensão do texto, em que são estudadas questões que envolvem estrutura composicional, estilo, tema, além de questões de inferência.

Segundo Leurquin (2014), na terceira etapa de leitura deve ocorrer uma leitura criteriosa, o leitor irá defender um ponto de vista, confrontando as hipóteses levantadas no início da leitura, através de diferentes entradas no texto como por exemplo (exploração da arquitetura textual; dos elementos correferenciais; intenção comunicativa; marcas enunciativas etc.) a nosso ver, essas possibilidades de entrada no texto para explorar essa etapa de leitura não são contempladas pelas professoras, pelo menos, não na terceira etapa de leitura, verificamos que as professoras em outros momentos de exploração do texto lança mão de questões que requer o posicionamento do leitor. Acreditamos que falta planejamento por parte das professoras que atuam, muitas vezes, de forma espontaneista, podemos perceber que, não existe um ordenamento das questões propostas visto que na atividade proposta possui questões iniciais que remetem à fase final de leitura e questões finais que remetem a segunda fase de leitura.

A nosso ver, as professoras acabam por negligenciar um momento da aula de leitura muito importante não só para o aluno como também para o professor, uma vez que, esse é o momento para esclarecer possíveis dúvidas dos alunos, bem como, é o momento de o professor avaliar o desempenho dos alunos para planejar as ações futuras.

Tal prática de ensino se distancia de uma perspectiva interativa para o trabalho com a leitura, alinhando-se a uma perspectiva tradicionalista, cuja aula de leitura tem como foco o estudo do texto desvinculado do seu contexto social, cultural e histórico.

Trabalhar a leitura tendo como objeto de ensino o texto por si mesmo, não significa um ensino de leitura eficaz, não basta o texto está presente na aula de leitura, é preciso que o professor saiba o que vai fazer com o texto. Em outras palavras, o professor no papel de formador de leitores proficientes, precisa entrar na aula de leitura com objetivos de ensino e aprendizagem definidos, é preciso saber que competências e habilidades quer desenvolver ao fazer uso de determinado gênero, temática etc. Não faz sentido que o professor atue de forma espontaneista ou improvisada quando o que se está em questão é a formação de cidadãos que participarão e atuarão em sociedade, de modo que, o professor precisa ressignificar suas aulas de leitura, se aperfeiçoando constantemente.

Assim sendo, ao chegarmos ao fim desta seção de análise, a qual buscamos verificar as concepções teóricas e metodologias que subjazem as aulas de leitura no contexto do programa escola cidadã integral, percebemos que o ensino de leitura nesse contexto de ensino, pouco difere do ensino de leitura das escolas de educação básica tradicionais. A nosso ver, o ensino de leitura na Escola Cidadã ainda encontra-se enraizado em perspectivas tradicionais de ensino de leitura, centrado especialmente no texto e na extração de seu conteúdo. Contudo, é perceptível também alguns sinais de mudanças, evidenciamos em alguns trechos das aulas e falas das professoras participantes, a presença de um modelo de leitura como atividade de interação em que se contempla o sujeito leitor seus saberes e o texto como processo de construção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já discurramos ao longo de nosso texto, propusemo-nos nesta pesquisa analisar a proposta de ensino de leitura do Programa Escola Cidadã, bem como verificar o (des) alinhamento entre a proposta do programa e o trabalho realizado pelo professor. Para alcançarmos o nosso objetivo central, delimitamos duas categorias de análise. “Abordagens teórico-metodológicas do Programa Escola Cidadã subjacente(s) as dimensões prescritivas do trabalho docente: desvelando proposta(s) de ensino de leitura”, e a segunda categoria intitulada “Abordagens teórico-metodológicas do Programa Escola Cidadã subjacente(s) as dimensões do trabalho realizado: desvelando concepções de leitura e práticas de ensino”. Na primeira categoria de análise buscamos identificar as concepções teóricas e metodológicas de leitura que subjazem a proposta do Programa Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura. E na segunda, as concepções teórico-metodológicas de leitura que subjazem o dizer e o fazer docente nesse contexto de ensino.

Acerca da primeira categoria de análise, a partir dos documentos prescritivos do programa, verificamos que a proposta teórica do programa para o trabalho com a leitura ora assume a abordagem interativa (foco na interação texto-autor-leitor), ora assume a leitura como abordagem ascendente (foco no texto), numa perspectiva tradicional como atividade de extração de conteúdos presentes na superfície do texto

Acreditamos que os documentos analisados têm a intenção de contemplar a leitura respaldada em uma abordagem interativa, mas parece haver uma predominância da leitura como atividade individual, prazerosa, e criativa, realizada em um ambiente “fabuloso” e não como uma prática interativa complexa que requer a inter-relação de diversos elementos de natureza cognitiva, social, cultural, linguística e discursiva. Constatamos uma maior preocupação com os espaços onde as aulas de leitura devem acontecer, o que consideramos uma preocupação necessária, mas não a mais relevante no processo de leitura e compreensão textual. Propiciar um ambiente de estudo adequado para os alunos é importante para a concentração no ato da leitura, porém o ambiente, por si só, não é suficiente para formar leitores proficientes, mas sim um trabalho com a leitura contextualizado com

professores mediadores que façam uso de diferentes estratégias de leitura e uso de diferentes gêneros textuais, explorando desde os aspectos micro do texto aos aspectos macro, visando assim ampliar as capacidades leitoras dos alunos, para que estes se tornem sujeitos cada vez mais críticos, leitores proficientes, cidadãos capazes de participar das diferentes práticas sociais.

Logo, é perceptível que há inconsistência nos documentos analisados (*o caderno de formação: ambientes de aprendizagem, o plano de ação, o programa de ação*), uma vez que estes assumem perspectivas que se aproximam em alguns momentos e em outros divergem. Os documentos parecem não dialogar entre si, não assumindo uma mesma abordagem teórica de leitura, mas alinhando-se a duas perspectivas teóricas (ascendente e interativa).

Na mesma direção a proposta metodológica do Programa Escola Cidadã para o trabalho com a leitura, especialmente no *caderno de formação: ambientes de aprendizagem, programa de ação e guia de aprendizagem*, a análise nos revelou que os documentos referidos, ora sinalizam para uma abordagem metodológica interativa, que privilegia a inter-relação entre aluno, professor e objeto de ensino, ora apresenta-se como um material abrangente, vago, isto é, que não sinaliza claramente que abordagem metodológica deve subsidiar o trabalho do professor com vistas à formação do aluno-leitor. Embora os documentos tenham como função orientar professores, coordenadores, gestores e o corpo docente da instituição como um todo, a nosso ver, constitui-se como uma proposta um tanto vaga, sem sugestões, propostas, caminhos metodológicos que contribuam com a exploração da leitura dos textos em sala de aula, de modo a contemplar diferentes estratégias leitoras, bem como aspectos linguísticos, semânticos, discursivos inerentes ao texto. Em termos metodológicos, a nosso ver, o documento pouco contribui para a formação e atuação de efetivos profissionais que lidam diariamente com a leitura no contexto escolar. Os documentos sinalizam sobre que elementos devem constar no plano de ação, por exemplo, mas não orientam devidamente os professores a produzirem estes plano. Ou melhor, trata-se de uma proposta que não atende as nossas perspectivas em relação a um trabalho produtor de leitura que efetivamente contribua para formar leitores críticos.

Ao realizamos a análise do plano discursivo, isto é, de trechos das entrevistas realizadas com as duas professoras, as pistas linguísticas e discursivas evidenciadas, parecem corroborar com os modelos de leitura e concepções centrados em práticas interativas de abordagens da leitura que privilegia o estudo do texto a partir da interação entre texto, leitor, autor, considerando os fatores de natureza linguística, social e cultural. Contudo, esse discurso vai na contramão, em parte, com o que propõe os documentos prescritivos do programa, e também com o que revelam as práticas de ensino de leitura das professoras. Verificamos que apesar das professoras participantes planejarem suas aulas conjuntamente, estas acabam por assumir concepções e práticas distintas. P1 revela em sua prática de ensino uma concepção de leitura como atividade de interação, uma vez que, induz os alunos no processo de reconstrução de sentido do texto, estando ciente de que o sentido do texto não está apenas na materialidade linguística, mas nas pistas deixadas pelo autor do texto, que demanda do leitor diferentes conhecimentos e estratégias de leitura, contexto de produção, aspectos linguísticos, semânticos e discursivos. Na contramão, P2 revela em sua prática de ensino uma concepção de leitura ascendente, uma vez que focaliza o texto, desconsiderando o papel do leitor e do contexto de produção, entre outros aspectos relevantes para a compreensão leitora, por parte dos alunos. Em outras palavras, a professora concebe o texto como produto único de sentido em que as respostas aos questionamentos apresentados por ela encontram-se na materialidade linguística do texto.

Em termos metodológicos, constatamos que P1 conduz sua aula buscando interagir com os alunos, de modo que, estes participem do processo de construção de sentidos, alinhando-se a uma perspectiva mais interativa. P2 por sua vez, conduz sua aula centrada apenas em questões de decodificação do texto, desconsiderando o papel do leitor, no processo interativo de construção de saberes e do contexto de produção alinhando-se à perspectiva tradicional de ensino de leitura.

Sobre as prescrições, desempenham um papel decisivo na atividade de ensino (AMIGUES, 2004, p. 42), visto que elas regulam e orientam a prática docente, de modo que é perceptível a sua influência nos documentos do Programa Escola Cidadã sobre o trabalho realizado pelas professoras

participantes da pesquisa. Notamos que as professoras P1 e P2 se alinham ao que propõe os documentos do programa, apresentando em suas práticas de ensino ora um ensino de leitura interativo, ora um ensino de leitura com foco na decodificação do texto e/ou na extração de sentido deste, em detrimento da interação e participação ativa do leitor, assim como se apresenta nos documentos analisados.

Esse alinhamento, a nosso ver, traz implicações para a formação do aluno leitor, tendo em vista que apesar da intenção de contemplar a leitura como atividade interativa, há o predomínio da abordagem ascendente, numa perspectiva tradicionalista, abordagem essa que não dá conta da complexidade do ensino e aprendizagem da leitura, uma vez que não há exploração de aspectos como por exemplo, o contexto de produção, elementos enunciativos, discursivos, bem como a relação entre texto e leitor.

Em linhas gerais, a nosso ver, o ensino de leitura na Escola Cidadã ainda encontra-se enraizado em perspectivas tradicionais de ensino de leitura, centradas no texto e na extração de seu conteúdo, sem no entanto levar em consideração uma série de aspectos relevantes para a compreensão leitora, a exemplo da exploração do conhecimento prévio dos alunos, contexto de produção, aspectos textuais semânticos, enunciativos, etc. Logo, é primordial que as professoras e todos os profissionais de educação tenham um olhar crítico para os materiais que prescrevem seu trabalho docente, a fim de (re)significá-los para que atenda as reais necessidades dos alunos, para que estes se tornem leitores críticos e participem como cidadãos atuantes das mais diversas práticas sociais.

Os resultados apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre o tema e investimento em cursos de formação continuada para os profissionais da educação, cursos que contemplem, sobretudo, o planejamento de aulas e atividades de leitura, uma vez que as lacunas entre teoria e a prática ainda se fazem presentes, acarretando prejuízos para a formação de leitores críticos.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES R. Trabalho do professor e trabalho de ensino, in: MACHADO, A.R. (org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, Eduel. (2004).
- ALBUQUERQUE, E.B.C. conceituando alfabetização e letramento, In: SANTOS, C, F. MENDONÇA, M.(Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALVES, M. F. (org) [et al]. Concepções e práticas de ensino de leitura. In: ALVES, M.F. CORDEIRO, F; RIBEIRO, R. **Formação de Mediadores de Leitura: caderno de teoria e prática**. Campina Grande- PB: UFCG, [s. n], 2011.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino fundamental)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. (Educação infantil e Ensino fundamental). Paraíba, 2019.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- Clot, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CRISTOVÃO, V. L.L. **Estudos da linguagem à Luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, M. C. (2000). Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, 1(11), 71-82.
- Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

- HILA, C. V. D. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.**São Carlos – SP: Editora Clara luz, 2009.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e prática.** 9ª edição, Campinas, SP: Pontes. 2003.
- KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.
- LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre: Sagra 1996.
- LIBÂNEO. J. C. **O essencial da didática e o trabalho de professor em busca de novos caminhos:** Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libâneo;pdf.ensino.pdf. acesso em 23.11.2013.
- LE GOFF, J. **História e memória.** 4 ed. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1996.
- LEURQUIN, E. V. L. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira.** Revista Eutomia v.14, nº 1, pp. 167-186, 2014.
- LEURQUIN, E. V. L. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Comunicação. 2001.
- MARCUSCHI, L.A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO. A. BEZERRA, A. **O livro didático de língua portuguesa: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MACHADO, A. R. (org.). **O Ensino como Trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.
- MACHADO, A. R. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MENEGASSI. R. J. ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino:** múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.
- MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F. F. **O Conceito de Leitura nos Documentos Oficiais.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, dez. 2010.

MEDRADO, B. P. PÉREZ, M. (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: A atividade educacional à luz da perspectiva Interacionista Sociodiscursiva**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOREIRA, H. CALEFFE. L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2008.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEIXOTO. M. C. **Conceito e a proposta de ensino de leitura na base nacional comum curricular (bncc): desvelando processos de transposição didática externa**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) Universidade Federal de Campina Grande-PB, 2018.

SANTOS. B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. Ed- São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Adriana da. **Reflexões sobre as concepções de leitura de alunos de mestrado**. In: BARCELOS, A.M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Vol. 13, Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 47-65.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: A PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL PARA O ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR SOBRE O (DES) ALINHAMENTO COM O TRABALHO DO PROFESSOR

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade Investigar “A proposta da Escola Cidadã Integral para o Ensino de Leitura e o (des) alinhamento com o trabalho do professor”. Esta pesquisa está inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que tem por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Nome do Pesquisador: Sabrina Silva Ferreira

Nome da Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Alves

1. Natureza da pesquisa: O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade *Investigar “A proposta da Escola Cidadã Integral para o Ensino de Leitura e o (des) alinhamento com o trabalho do professor. Esta pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa de base etnográfica, pois propõe contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade E de base etnográfica, porque o pesquisador além de dá ênfase no processo da pesquisa, possibilitando-lhe inserção no contexto da investigação, e utilizar técnicas características da etnografia: observação participante, entrevista e análise de documento, o pesquisador revela ao leitor os significados atribuídos pelos colaboradores através de suas experiências, vivências e crenças ao longo do seu trajeto formativo enquanto professores de língua portuguesa.*

2. Participantes da pesquisa: Professores de língua portuguesa da rede estadual de ensino do município de Campina Grande-PB

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o Senhor (a) permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. O Senhor (a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone do Pesquisador do projeto, bem como através do telefone do Orientador.

4. Sobre a geração e coleta de dados: A participação nesta pesquisa promove a realização de acompanhamentos de aulas, bem como permite que o pesquisador tenha acesso às gravações, em áudio das aulas, no período de junho a agosto de 2019.

5. Riscos e desconforto: Tendo em vista que pode acontecer algum constrangimento aos participantes ao decorrer da pesquisa, assim como complicações legais e algum tipo de desconforto pondo em risco à dignidade humana, declaramos que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa transcorra com conforto e sem constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à saúde.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa, o Senhor (a) estará contribuindo para disseminação do conhecimento, bem como, com a sociedade como um todo. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos os participantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados:

Eu, _____,
 portador da Cédula de identidade, RG , e inscrito no
 CPF:..... nascido(a) em ____ / ____ / ____ de forma livre e
 esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da pesquisa

**A PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL PARA O ENSINO DE
 LEITURA: UM OLHAR SOBRE O (DES) ALINHAMENTO COM O TRABALHO
 DO PROFESSOR**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

“Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.”

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura do Orientador responsável

Campina Grande - PB, ____ de _____ de 2019.

| | |
|--|--|
| Pesquisador: Sabrina Silva Tel: (83) 9 9112-4338 E-mail: sabrinasilvaferreira@hotmail.com | Orientador: Prof. Dra . Maria de Fátima Alves Tel: (83) 9 9866-6626 E-mail: fatima.uaed@gmail.com |
|--|--|

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE

QUESTIONÁRIO

Perguntas acerca do perfil profissional direcionadas aos professores

- a) Especifique a sua formação acadêmica inicial/continuada (nível médio, técnico, graduação, pós-graduação).

- b) Explícite o seu ano de conclusão e a(s) instituição (ções) que a(s) ofereceu (ram).

- c) Já trabalhou em outras áreas antes de ser professor? Em caso afirmativo, qual

(is)?

d) Há quantos anos atua como professor (a)?

e) Aponte em que escola(s) já atuou (instituições públicas e privadas)

f) Há quantos anos atua nesta escola?

CAMPINA GRANDE-PB

2019

APÊNDICE C- ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) *o que significa ler?*
- 2) *para você, em que consiste a importância da leitura?*
- 3) *leitura se ensina?*
- 4) *Como você trabalha a leitura na escola?*
- 5) *Para você, o que é um leitor crítico?*
- 6) *Como você analisa a proposta de ensino do Programa Escola Cidadã Integral?*
- 7) *O que mudou com a implantação do Programa Escola Cidadã Integral nessa escola?*
- 8) *Como está sendo a implementação dos princípios do Programa Escola Cidadã Integral?*
- 9) *Houve alguma formação? em caso afirmativo, como ocorreu?*
- 10) *O que mudou no Ensino de leitura?*
- 11) *para você, quais os desafios do Programa?*

CAMPINA GRANDE-PB

2019

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL PARA O ENSINO DE LEITURA: UM OLHAR SOBRE O (DES) ALINHAMENTO COM O TRABALHO DO PROFESSOR

Pesquisador: SABRINA SILVA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 12285019.7.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.541.445

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que investiga e analisa o ensino de leitura, dentro da proposta pedagógica da Escola Cidadã Integral, verificando se há alinhamento da proposta como o trabalho do professor em uma escola na cidade de Campina Grande-PB.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a proposta pedagógica da Escola Cidadã Integral para o ensino de leitura, verificando o (des) alinhamento com o trabalho do professor;

Estudar a proposta pedagógica da Escola Cidadã Integral, verificando abordagem(s) teórico-metodológica(s) subjacente(s) a proposta para o ensino de leitura;

Observar aulas de Língua Portuguesa, com foco na leitura, em uma Escola Cidadã Integral de Campina Grande-PB, tendo em vista as perspectivas teórico-metodológicas assumidas pelo professor;

Refletir e discutir sobre as implicações da proposta pedagógica e do ensino de leitura da Escola Cidadã Integral para a formação do leitor crítico;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que pode haver constrangimento, e declara que empreenderá esforços para

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.541.445

garantir conforto e não constrangimento do participante, para isso, o participante pode deixar a pesquisa e pode também procurar o CEP-HUAC, minimizando, assim, qualquer desconforto ou outro risco. Quanto aos benefícios, a pesquisadora assegura que contribuirá para a "promoção de um diálogo entre escola e Universidade, além de promover a disseminação do conhecimento para a sociedade como um todo, sobretudo para os participantes da pesquisa que por meio da pesquisa que será desenvolvida irão refletir sobre sua prática docente."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um pesquisa necessária e pertinente, pois a Escola Cidadã está inserida nos novos Programas/modelos de escola que priorizam um ensino de leitura respaldado em uma perspectiva sociointeracionista e discursiva de linguagem, que possibilita aos alunos da educação básica o desenvolvimento de sua competência leitora.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados

Recomendações:

Recomenda-se uma revisão da língua portuguesa e que a pesquisadora jamais esqueça que toda pesquisa com seres humanos apresenta algum risco. (verificar a legislação)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora regularizou as pendências, alterando o TCLE, conforme sinalizado em pareceres anteriores.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1330572.pdf | 29/07/2019 13:41:18 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto.docx | 29/07/2019 13:40:30 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de | tcl.docx | 29/07/2019 | SABRINA SILVA | Aceito |

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.541.445

| | | | | |
|--|--------------------|------------------------|---------------------------|--------|
| Assentimento / Justificativa de Ausência | tcl.docx | 13:38:08 | FERREIRA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | resultados.docx | 18/06/2019 11:34:02 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Outros | compromisso.jpg | 18/06/2019 11:28:13 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Outros | anuencia.pdf | 12/04/2019 12:25:35 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Outros | Usoimagens.docx | 12/04/2019 12:24:33 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Outros | entrevista.docx | 12/04/2019 12:23:35 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | pesquisadores.docx | 11/04/2019 21:47:07 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Brochura Pesquisa | pesquisa.docx | 11/04/2019 21:42:48 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Orçamento | orcamento.docx | 11/04/2019 21:24:36 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Cronograma | LKI.docx | 11/04/2019 20:42:44 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | DYMhjjk.pdf | 11/04/2019 20:19:12 | SABRINA SILVA FERREIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 29 de Agosto de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B- TERMO DE ANUÊNCIA

PPGLE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Universidade Federal de Campina Grande

Centro de Humanidades - Unidade Acadêmica de Letras

Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Maria do Socorro de Souza Cordão, Diretora da Escola Cidadã Integral Professor Itan Pereira, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “A proposta da Escola Cidadã Integral para o Ensino de Leitura: Um olhar sobre o (des) alinhamento com o trabalho do professor”. A ser realizada na referida instituição de ensino, no período de maio a julho de 2019, tendo como pesquisadora, Sabrina Silva Ferreira, mestranda do Programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE-UFCG), sob a orientação da Professora Dr. Maria de Fátima Alves.

Campina Grande, 01/04/2019.

Maria do Socorro de Souza Cordão

Diretora
Maria do Socorro de S. Cordão
Gestora Escolar
Aut. 10.506 - Mat. 158.890-7