

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LEITURA CRÍTICA E FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE

Tania Maria dos Santos

**Juiz de Fora
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Tania Maria dos Santos

LEITURA CRÍTICA E FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ilka Schapper Santos

**Juiz de Fora
2016**

TANIA MARIA DOS SANTOS

LEITURA CRÍTICA E FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilka Schapper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Aula de leitura

leitura é muito mais
do que decifrar palavras;
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas no mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento
se corre o barco ou vai lento;
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar
(Ricardo Azevedo)

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, meus grandes incentivadores e sempre presentes em cada decisão da minha vida.

À minha neta, leveza e alegria.

À minha família, sempre presente e participante.

Às escolas por onde passei, nas quais muito aprendi e me angustiei.

Aos projetos nos quais trabalhei que me ensinaram e me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente

À amiga Ana Regina, que a todo o momento ouve, lê, discute e participa.

Aos alunos de todos esses anos que me fizeram refletir e muitas vezes me transformar.

Aos colegas professores com quem tive o prazer de dialogar, compartilhar apreensões, dificuldades e alegrias.

À UFJF, instituição que me acolhe desde a graduação, lugar no qual aprendi com muitos colaboradores.

Ao PPGE/UFJF, representado por seu corpo docente e funcionários, agradeço a atenção de todos, sempre.

À CAPES, que contribuiu com esta pesquisa, financiando-a.

À Ilka, minha orientadora, que me abriu uma nova possibilidade de diálogo, por acreditar neste trabalho fazendo dele uma idealização possível e pela possibilidade de aprender com você.

Às professoras Tânia Guedes Magalhães e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pela atenção, dedicação e colaboração com este trabalho.

Às professoras Fernanda Coelho Liberali e Ana Rosa Picanço Moreira, por aceitarem meu convite para compor a banca como suplente.

Às professoras participantes da pesquisa que não só aderiram à minha proposta como se disponibilizaram a comparecer à escola em horário extra para realizarmos a sessão reflexiva.

À direção e coordenação da escola por abrirem as portas e me receberem com todo carinho.

Ao Márcio Fagundes Alves, amigo, pelo incentivo e apoio.

À Tania Lacerda pelos diálogos que tanto me esclarecem e me fazem avançar.

Compartilho também este trabalho com muitos parceiros, colegas de trabalho, amigos que cruzaram meu caminho e nele permaneceram, contribuindo para que eu me constitua no que sou hoje. A vocês meu reconhecimento e agradecimento

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais e se propõe a estudar o trabalho de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental com a leitura em sala de aula. O objetivo é discutir os significados construídos nesta atividade pelos professores de uma escola municipal de Juiz de Fora, qual seria a prática dos professores de Língua Portuguesa e também os de outras disciplinas, como História e Geografia, compartilhadas com os alunos no momento da realização de atividades com a leitura, por meio da questão norteadora: quais são os sentidos construídos, no trabalho desenvolvido pelos professores com a leitura em perspectiva crítica, a fim de promover uma reflexão sobre a formação do aluno leitor? Para a efetivação da pesquisa as referências da teoria sócio histórico-cultural de Vygotsky nas contribuições de Maria Tereza Freitas e Solange Jobim, se constituem no aporte teórico, assim como o referencial metodológico é norteado pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (IBIAPINA, 2008 e MAGALHÃES, 2006), como um processo em que todos os sujeitos da pesquisa, em um movimento de colaboração, desenvolvimento e aprendizado, são responsáveis pela produção dos dados e do conhecimento. A discussão teórica está embasada nos estudos sobre a leitura de CHARTIER, 2009; DI FANTI, 2003; FREIRE, 1985; GERALDI, 2010; KLEIMAN, 1996; KOCH, 2011; KONDER, 2009. Finalmente a análise é baseada nas teorias da argumentação e é composta a partir de um excerto da sessão reflexiva realizada com as quatro professoras da instituição pesquisada. A discussão dos resultados está pautada na análise dos dados por meio das categorias argumentativas desenvolvidas com base em Reboul (2004), Liberali (2006) e Schapper (2010). Os resultados indicam que ainda é necessário pensar e discutir sobre a argumentação entre professores e alunos no momento da leitura em sala de aula e sobre a voz dos alunos na construção dos sentidos construídos a partir das leituras realizadas.

Palavras-chave: leitura crítica – formação de professores – interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research is inserted in the research line Language, Knowledge and Teachers' Training of the Postgraduate Program of the Faculty of Education at the Federal University of Juiz de Fora / UFJF - Minas Gerais and intends to study the teachers' work of the second level of the Elementary School with reading in classroom. The aim is to discuss the meanings constructed in this activity by teachers of a Public School in Juiz de Fora, which would be the practice of Portuguese language teachers and also from other disciplines, such as History and Geography, shared with the students at the time of the reading activities through the guiding question: what are the meanings constructed in the work done by teachers with reading in critical perspective in order to promote reflection on the formation of the student reader? For the completion of the research references from Vygotsky's socio-cultural and historical theory on the contributions of Maria Tereza Freitas and Solange Jobim, constitute the theoretical framework. The methodological framework is guided by the principles of Critical Research of Collaboration (IBIAPINA, 2008 and MAGALHÃES, 2006), as a process in which all the subjects of the research, in a collaboration, development and learning movement are responsible for producing data and knowledge. The theoretical discussion is based on the studies about reading by CHARTIER, 2009; DI FANTI, 2003; FREIRE, 1985; GERALDI, 2010; KLEIMAN, 1996; KOCH, 2011; KONDER, 2009. Finally, the analysis is based on the theories of argumentation and is made from an extract of the reflective meeting with the four teachers of the researched institution. The results discussion is guided by the analysis of the data through the argumentative categories developed based on Reboul (2004), Liberali (2006) and Schapper (2010). The results indicate that it is still necessary to think and discuss about the argumentation between teachers and students at the time of reading in classroom and on the voice of the students in the construction of meanings constructed from the readings taken.

Keywords: critical reading – teachers training – interdisciplinary.

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 – Os Gêneros do Discurso na Retórica	41
Quadro 2 – Alguns Trabalhos Pesquisados.....	47
Quadro 3 – Definição dos Argumentos Segundo Perelman	85
Quadro 4 – Operadores Argumentativos	86
Quadro 5 – Dêiticos.....	87
Quadro 6 – Resumo das Ações das Sessões Reflexivas	91
Quadro 7 – Contextualização dos Excertos da Sessão Reflexiva	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 A Leitura: da Decodificação à Produção Social de Sentidos	17
1.2 As Concepções Cognitivas de Leitura	18
1.3 Sentido e Significado	21
1.4 A Leitura como Prática Social	22
1.5 A Leitura Mediada	29
1.6 A Escola e os Professores no Entrelugar da Leitura	31
1.7 Interdisciplinaridade	37
1.8 Argumentação	40
2 A BUSCA DE TEXTOS QUE COLABORAM COM A PESQUISA	45
3 REFERENCIAL METODOLÓGICO	65
3.1 Os Instrumentos de Pesquisa	74
3.2 O Contexto da Pesquisa e os Professores	79
3.3 A Escola	81
3.4 As Categorias de Análise	83
4 OS DADOS E SUAS ANÁLISES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
APÊNDICE A	122
APÊNDICE B	123
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

Das Mais Belas Histórias, de Lúcia Casassanta, nas primeiras séries do ensino fundamental, ao Português Através de Textos de Magda Soares Guimarães, nas séries finais do fundamental, que, na época, se chamavam, respectivamente primário e ginásio, percorri meus anos iniciais de estudo e leitura. Não posso afirmar qual foi a influência dessas obras em minha constituição como leitora, mas sei que os textos interessantes com os quais convivi, nesse percurso escolar, deixaram boas lembranças, que estão comigo até hoje.

A leitura sempre fez parte de minha vida, via escola e no convívio com pessoas que a tinham como fonte de conhecimento e lazer. Na universidade, essa prática foi definitivamente incorporada a meus hábitos regulares, sendo um prazer e um compromisso profissional. Sou formada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e fui professora de Língua Portuguesa, em uma escola pública da rede estadual. Tenho trabalhado também com a educação a distância, por isso cursei como especialização, ainda na UFJF, o curso de Gestão da Educação a Distância, oferecido pela Faculdade de Ciência da Computação. Em minha experiência com a EaD, a formação de professores e gestores tem sido o foco do trabalho. Fui tutora no Projeto Veredas – Curso Normal Superior, no Progestão – Especialização em Gestão da Educação e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trabalhei ainda como Coordenadora de Tutoria da Unidade de Formação do Centro de Avaliação e Gestão da Educação Pública (CAEd) da UFJF, em um curso oferecido na modalidade a distância.

A leitura, a comunicação escrita e a compreensão dos textos estiveram, portanto, presentes em toda essa atividade profissional e se impuseram como condição fundamental, para que acontecessem os cursos e para que os professores caminhassem na realização de suas atividades e na conclusão de suas formações. E em alguns momentos, a leitura, que deveria tornar possível o intercâmbio de informações, foi um facilitador do processo, mas nem sempre, a leitura facilitava o acesso ao conhecimento para aqueles que se encontravam distantes fisicamente do local em que se dava a produção desse conhecimento. Enfim, a leitura que é o instrumento que permitiria que todo o processo acontecesse, constituía-se, em alguns momentos, em um impedimento ou um dificultador da realização de orientações ou de estudos. O que se passa afinal? Existe a dificuldade de realização da leitura? Por que a falta de hábito de ler, que se traduz em incompreensão dos textos, quando a leitura se apresenta como única possibilidade de concretização do diálogo?

Também, na escola, é possível perceber um descompasso entre a importância que é reconhecida para a leitura, nesse espaço, e a realização da mesma pelos alunos. A performance dos

mesmos na realização da atividade de leitura é sempre considerada aquém do esperado pela escola, pelos professores e pelas instituições educacionais. Programas de incentivo à leitura que são implementados regularmente, a distribuição de livros para as escolas e para os próprios alunos parecem insuficientes para a formação do hábito da leitura e para que essa prática se apresente como uma atividade prazerosa e facilitadora da informação e do acesso ao conhecimento. O que percebemos na escola é uma ausência de interesse pela leitura do que essa instituição oferece para ser lido e uma realização dessa atividade com baixo desempenho, quando apresentada aos alunos.

Ora, se vivemos numa sociedade grafocêntrica e isso é um fato, a leitura faz parte do cotidiano de todos nós e se impõe em nossa vida para a realização de cada tarefa, desde pegar um ônibus, passando pelas redes sociais, até à descoberta de como utilizar um eletrodoméstico, por exemplo. Há, pois, algo de incompreensível, mesmo considerando, e é preciso observar isso sempre, que as leituras que fazem parte do nosso dia a dia são diferentes daquelas que encontramos na escola. E nesse ponto pode estar um primeiro movimento para o início da compreensão das dificuldades que a escola enfrenta em relação ao aprendizado da leitura por seus alunos. A introdução entre os textos escolares daqueles que fazem parte do cotidiano poderia colaborar no despertar do interesse dos alunos pela leitura, mas não parece suficiente, já que problemas de grande dimensão, como este, não são solucionados com uma única alternativa.

Além da abertura para a diversidade textual, uma mudança nas atitudes do professor poderia, também, interferir nessa modificação da relação dos alunos com o texto. Mas em que sentido haverá uma necessidade de mudança dos professores? O professor, que se considera o único dono do saber, traz consigo ou busca, no livro didático, respostas prontas para a compreensão dos textos lidos nas escolas e, normalmente, não permite compreensões diferentes daquelas que considera corretas, o que pode desestimular a leitura dos textos pelos alunos, pois dessa atividade não resultará um debate ou possibilidades de compreensão, nem mesmo uma discussão sobre o que foi lido; ao contrário disso, o que se vê acontecer, via de regra, é a correção de tarefas executadas, a partir da leitura e para essas tarefas, as respostas sempre estarão prontas e se colocarão como única possibilidade correta de compreensão.

Esse modo de conduzir uma atividade com a leitura, em sala de aula, configura-se mais como um jogo de adivinhação do que será a resposta correta que um exercício de leitura. Esse questionamento envolve, no entanto, muitos aspectos da atividade docente, mas o que nos interessa, neste trabalho, é o papel que precisaria ser exercido pelos professores, para que pudessem abrir espaços em suas salas de aula para que os alunos, também, ajam como senhores de suas palavras. Ao contrário disso, na maioria dos casos, o próprio professor, atualmente, reproduz o que já vem

pronto, seja nos livros didáticos, seja em orientações institucionais, sem uma reflexão ou uma discussão crítica sobre o que está reproduzindo. Logo, um círculo vicioso parece se instalar, dificultando que a voz de professores ou de alunos seja reconhecida na interpretação dos textos.

No entanto, uma das funções da escola é preparar o aluno para a vida, é fazer com que desenvolva hábitos e atitudes que levará pela vida afora e, além disso, instrumentalizá-lo para se tornar um sujeito crítico e reflexivo, capaz de ser agente de mudança na vida de sua comunidade. E a leitura se constitui como fundamento para esse trabalho, a leitura crítica, que possibilita a discussão, o diálogo do leitor com o texto. Alternativas às práticas vigentes precisavam ser encontradas e além de estudos e discussões, programas de incentivo à leitura têm sido implementados, orientação para o desenvolvimento do trabalho com a leitura são publicadas e uma alteração na rota desse ensino vem sendo anunciada. Professores, escolas e órgãos institucionais da educação estão presentes nesse esforço de mudança, na atuação da escola em relação ao ensino da leitura.

O que pode ser modificado? Que atitudes são possíveis para que isso se dê? O governo, por exemplo, publicou, há alguns anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trazem uma orientação e sugestões para o ensino de leitura e as demais disciplinas, que poderiam alterar as práticas e a condução da educação nas escolas públicas. Em relação à leitura, os PCN redefinem práticas, mas, sobretudo, a visão do trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa. A primeira grande inovação preconiza que a leitura deva ser ensinada não somente pelo professor de Língua Portuguesa, mas por todos os professores de todas as disciplinas, afinal a leitura é fundamental para qualquer conteúdo ensinado na escola e deve ser realizada, segundo características particulares ao tipo de texto que está sendo lido. E ainda, outra grande orientação é a introdução, nas escolas, de toda a variedade de textos com que os alunos convivem na vida, sem deixar de lado aqueles já utilizados pelo ambiente escolar.

Importante ainda falar do tratamento dado ao texto pelas escolas, que alguns autores chamam de pedagogização do texto, ou seja, a utilização do texto para atender a propósitos outros que não seja prioritariamente a leitura. A escola tem como prática utilizar o texto como pretexto para ensinar pontos da gramática ou para a identificação de informações encontradas na superfície do texto e considerar essas atividades como atividades de leitura. Uma concepção de leitura está, em muitos casos, ausente das discussões do professor, assim como o uso que ele faz do texto em sua sala de aula.

Nesse sentido e contexto, os PCN em seus objetivos gerais preconizam, como forma de dinamização do processo de ensino e aprendizagem, o uso por professores e alunos, de diversos

recursos e linguagens, elementos essenciais, na contemporaneidade, para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao processo de leitura e interpretação dos saberes e conhecimentos, que traduzem nossa realidade concreta, vivida e imaginária.

Cabe, então, indagar: a concepção de leitura como produção de sentidos, a oferta diversificada de textos escritos e o trabalho com textos vinculados, por meio das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos permitiriam expectativas mais promissoras quanto ao desempenho com a leitura desses estudantes? O texto dos PCN assim coloca:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, 1998, p.26).

Neste trabalho de dissertação, trago como discussão a construção de sentidos pelo professor em seu trabalho com a leitura, para a formação de um leitor crítico e reflexivo e, para tanto, construí a seguinte questão norteadora, que se constitui no objetivo geral de meu trabalho de pesquisa: **analisar os sentidos construídos, no trabalho desenvolvido pelos professores com a leitura em perspectiva crítica, a fim de promover uma reflexão sobre a formação do aluno leitor?** e que se desdobrou em dois objetivos específicos: qual seria a prática dos professores de Língua Portuguesa e também os de outras disciplinas, como História e Geografia, compartilhada com os alunos no momento da realização de atividades com a leitura e que trabalho desenvolvem para a formação do aluno leitor .

Para discutir essa questão, apresento, no primeiro capítulo, o referencial teórico, com algumas concepções de leitura, a importância do diálogo com o texto na constituição do leitor e a relevância da possibilidade de várias leituras, que o texto oferece para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

No capítulo seguinte, proponho a revisão de publicações, que corresponde ao momento de apresentação dos trabalhos publicados sobre o ensino de leitura, leitura em uma perspectiva interdisciplinar e a formação de professores. Os sites pesquisados foram a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Scientific Electronic Library Online (SCIELO), nos últimos dez anos (2004-2014).

O terceiro capítulo trata da metodologia, que utilizei para a elaboração deste trabalho, com os instrumentos empregados e também a contextualização da escola, do sujeito da pesquisa e suas concepções sobre a leitura e a formação do aluno leitor.

O quarto capítulo corresponde à análise, em que discuto um excerto da sessão reflexiva, que realizei na escola com as professoras participantes da pesquisa. Finalizando, trago as considerações que me permitiram concluir esta discussão, mas que, certamente, abrem possibilidades para novas reflexões e estudos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Contar histórias e ensinar o que sabe são características presentes no ser humano, narrar seus feitos e o que aprendeu faz parte das atividades desenvolvidas ao longo da vida, desde os primórdios da civilização. Desses hábitos de compartilhamento, foram surgindo novas necessidades, como a de deixar para as próximas gerações as experiências e as aprendizagens, além das aventuras vividas ou talvez imaginadas. A partir dessas práticas, o ser humano sentiu necessidade de registrar os acontecimentos que permeavam sua vida e, muito superficialmente falando, nasceu daí a escrita e, conseqüentemente, a leitura. Leitura e escrita são duas práticas indissociáveis, mesmo quando estudadas isoladamente, como pretendo fazer neste texto, discutir o ensino da leitura como uma prática escolar.

Interessante observar que a prática da leitura inicia-se como um evento social, pois saber ler era um feito restrito que, somente entre os séculos XVI e XVII, passa a se popularizar, como nos informa Silva (2009, p. 76). Além de clérigos e alguns nobres, raríssimos populares, até o século XVI, possuíam esse conhecimento. O hábito da leitura concentrava-se nos conventos, claustros, igrejas e escolas religiosas, locais em que se realizava uma leitura meditativa e silenciosa. No entanto, entre os populares, a existência de um leitor reunia grupos em torno de si, para ouvirem as histórias que vinham dos livros. Essas histórias, inicialmente, podiam ser de devoção, da vida de santos ou histórias de cavalaria, tornando a modalidade de leitura realizada em voz alta, um acontecimento social, pois os grupos reunidos em torno do leitor discutiam e comentavam a história que estava sendo contada.

Segundo Chartier, no texto de Luiz Carlos Silva (2002), a partir do século XVIII, quando a crença na ciência e no conhecimento inicia um processo de transformação do homem, além da difusão e incentivo à leitura, também a criação de escolas torna-se um meio de, gradativamente, dar acesso ao conhecimento à população. Conforme Silva (2009, p. 78) “Quando a sociedade passou a valorar a escrita e a leitura como um bem para a vida social, pouco a pouco, os meios para elas foram ampliados”.

As diferentes práticas de leitura, em voz alta ou a leitura silenciosa, se prestavam a diferentes funções, entre elas a socialização e o crescimento do hábito da leitura silenciosa acompanha a evolução cultural da humanidade, segundo Silva (2002, p. 23).

Isso está relacionado com todo o processo de individualização que marca as transformações da vida moderna em direção a um modo de vida cada vez mais antropocêntrico e até laico. Pois o ato de ler em silêncio protege o leitor dos

controles de sua comunidade e dos controles de instituições, principalmente da Igreja.

É possível dizer que o crescimento de uma ou de outra prática de leitura atendeu também a políticas de governos, na medida em que aglomerações para ler e discutir a leitura poderiam provocar a desordem ou fortalecer a reunião de populares, o sentimento de grupo e a leitura realizada solitariamente, no interior das casas, incentiva a vida individualizada, distante das massas. Segundo Silva (2002, p. 24) “[...] intelectuais ou pessoas que praticavam a leitura privada e silenciosa, também procuravam fazer usos sociais dos livros. Eles se reuniam para ler e ouvir leituras ou para conversar sobre livros.”, confirmando a perspectiva observada do uso social da leitura.

No entanto, após a Revolução Francesa, já no século XIX, o espaço público torna-se nocivo à nova ordem da sociedade liberal burguesa e os governantes preferem manter a população no interior de suas moradias, afinal, essa mesma população reunida ajudou a derrubar o antigo regime francês. A leitura individualizada e no interior das residências passa, por essa razão, a se tornar a prática recomendada pelo poder público e assim como o conteúdo dos textos torna-se alvo de fiscalização. Permanece, entretanto, alguma resistência, sobretudo entre os operários e as mulheres, ainda segundo Silva (2002, p. 25):

Dessa forma, operários e mulheres formavam grupos de leitura, trocavam cartas, liam e procuravam textos de todos os tipos que denunciasses a face controladora e excludente das grandes cidades burguesas, ao mesmo tempo, que rejeitavam publicações de caráter moralista.

Há, ainda, em todo esse percurso histórico, o conteúdo dos textos que, acompanhado pelos interesses governamentais, vai se modificando e passa da vida dos santos, a conteúdos moralistas e edificantes, a romances açucarados destinados a mulheres, sempre cumprindo um objetivo mais abrangente, no que se refere à finalidade de conduzir e educar atitudes e práticas das populações. Os aglomerados, para se ouvir a leitura em voz alta de textos, ameaçavam os governos, que preferiram, então, incentivar as práticas leitoras individuais seguindo o modo de vida privada.

Ainda, como uma curiosidade interessante, a leitura feminina das classes populares, na idade moderna, era a mesma dos homens e somente à custa de muito esforço, idas e vindas, conseguiu-se reduzir, por um período da história, o repertório feminino a futilidades, amores impossíveis e prendas domésticas. Pois, anteriormente, as mulheres discutiam esses assuntos no mesmo nível em que os homens, nos clubes de leitura, sendo, inclusive, solicitadas a emitirem opiniões acerca dos temas tratados nesses ambientes. Os grupos resistiam e marcavam sua participação na sociedade europeia, sobretudo na alemã e, como nos diz Silva (2002, p. 26), “Todas essas comunidades de leitura

constituíram-se como os únicos espaços públicos que reuniam homens e mulheres numa comunidade de interesses, preocupações e prazeres em comum”.

A força maior de governos e autoridades, a partir de 1815, utilizando-se da censura e de métodos de repressão, transportou o hábito da leitura para o interior das residências, transformando o ato de ler em algo sagrado, distante da realidade e do interesse imediato sobre a atualidade e os problemas cotidianos. Publicando revistas, e jornais de conteúdo considerado feminino, essas medidas cindem os grupos e modificam com o correr dos anos as práticas leitoras, afastando o hábito de ler e de discutir a leitura das classes populares.

Aliado a essas novas práticas e conteúdos cresce o incentivo na divulgação de telas com imagens de mulheres, romanticamente assentadas, no interior de seus lares com um livro às mãos e embaladas por sonhos e fantasias, contrapondo-se às antigas situações de leitura. Silva (2002, p. 25) conclui que “A formação de conceitos, imagens e discursos do que é a leitura e o leitor e, acima de tudo, a imposição do que as pessoas deveriam ler ou não ler, conforme o grupo social ou o gênero, foram algumas das estratégias usadas pelos grupos dominantes”.

A leitura acompanha, portanto, os seres humanos em seu caminhar e desempenha papel bastante importante e significativo nas sociedades.

No Brasil, até o ano de 1808, não havia notícia de publicação por aqui e os poucos livros que existiam em terras brasileiras pertenciam aos jesuítas e tinham vindo da Europa, sobretudo de Portugal, como nos diz Silva (2009, p. 81), “do descobrimento do Brasil ao século XVIII, a escola no país era para poucos, além disso, a tipografia estava proibida na colônia, o que dificultava que o sistema de leitura fosse estabelecido”.

A partir do século XIX, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, temos um percurso que traduz o livro, a impressão de textos e a distribuição dos mesmos como instrumento de poder e que precisa ser controlado pelas autoridades, assim como no restante do mundo. Políticas de incentivo à leitura, de criação de bibliotecas, de recomendação de frequência a escolas para toda a população foram implementadas em nossas terras. A alfabetização era um momento importante, um ritual de passagem mesmo para as crianças que ganhavam liberdade e independência, a partir dessa aprendizagem. No entanto, somente, dos anos 1900 em diante, atingimos a presença da maioria da população nas escolas e, a partir de então, a escolarização, assim como a aprendizagem da leitura estarão presentes, inclusive, no cotidiano das populações, até esse momento, excluídas da escola.

Dos anos 1980 em diante, a relação com a leitura foi se modificando, pois antes mesmo da escola, nossa sociedade, que se tornou eminentemente grafocêntrica, já oferecia às crianças o contato com as letras, imagens e números, anteriormente ao ingresso em ambiente escolar e, em

alguns casos, a escola somente sistematizaria essas leituras com que as crianças convivem em sua rotina. A escola recebe, pois, a tarefa de oferecer aos alunos condições, subsídios para que possam conviver e se inserir nessa sociedade, tornando-se o condutor de sua própria vida e leitor competente e crítico do mundo em que vive, nas mais diversas situações a que está submetido.

É possível dizer, por todo o exposto que, em nossos dias, cabe à escola ser o elo entre a formação de um leitor crítico e sua inserção social, pois toma para si o compromisso do ensino da leitura e sua prática. Do leitor de nossa época é exigido mais que conhecer e utilizar as tecnologias, acessando as diversas maneiras de ler e escrever. A sociedade espera que esses alunos utilizem sim essas novas tecnologias, mas que possam também ter contato com os diversos gêneros textuais, pois essa prática os introduzirá no universo de leitores e os tornará cidadãos conscientes, participativos e sujeitos de sua própria história, seres humanos que saibam utilizar a linguagem com precisão, comunicar-se com exatidão, adequando seu discurso a diferentes situações comunicativas. A leitura é tão viva quanto a sociedade e para Chartier (1998, p. 77):

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

1.1 A Leitura: da Decodificação à Produção Social de Sentidos

Em nossa sociedade, a necessidade da leitura está presente no cotidiano de cada um, em nossas atividades mais prosaicas, por exemplo, pegar um meio de transporte ou sacar uma quantia em dinheiro em caixa eletrônico. A leitura se distanciou de um significado exclusivamente erudito, pois ao lado da leitura de textos literários como prazer e fruição, é desejo do homem que vive no mundo de hoje ser capaz de transitar e de se desincumbir de seus compromissos com independência. Hoje, lemos também por necessidade e por exigência da vida em um mundo grafocêntrico, o que demanda da escola relacionar-se com o ensino da leitura voltado também para esse uso diário e imprescindível.

Se considerar leitor proficiente demanda a compreensão e a possibilidade de ações, a partir de informações que lemos na rua ou em panfletos, por exemplo. E para se chegar à proficiência um caminho deve ser percorrido, desde quando os estudantes começam com as primeiras letras, num processamento cognitivo da leitura e que deve prosseguir até à leitura como produção de sentido, numa ação interativa como explica Angela Kleiman em seu livro *Oficina de leitura*.

1.2 As Concepções Cognitivistas de Leitura

Ler envolve uma série de ações que podemos realizar automaticamente, são regularidades que fazem parte dessa tecnologia. Até o momento da compreensão do que lemos, acontece um processamento de informações que vem sendo compreendido e discutido sob alguns aspectos e apresentados, a partir da ênfase no texto, no leitor e na interação entre ambos.

Podemos dizer que o material a ser lido nos chega pelos olhos, caminhando para a memória. Nos estudos sobre a compreensão dos processos mentais de leitura, surgiram modelos teóricos de descrição, considerando, desde a fase de recepção e percepção do estímulo visual até as etapas de construção e reconstrução de sentido.

A percepção do texto através dos olhos não segue a linha do texto, Kleiman (1996, p. 33) nos explica que o movimento que fazemos com os olhos no momento da leitura não é linear, é denominado pela autora Movimento Sacádico, “[...] os olhos se fixam num lugar do texto, (a fixação) para depois pular um trecho (a sacada), e fixarem-se num outro ponto mais adiante.” Esses movimentos são de idas e vindas, na medida em que o leitor sentir necessidade e quanto mais eficiente for o sujeito leitor mais ele controlará esse processo. O conhecimento sobre o assunto vai auxiliar no desempenho do sujeito da leitura, pois o grau de dificuldade do texto pode favorecer as inferências, o que é indiferente para a memória, tanto pode ser fatiada a unidade em letras como em palavras, o necessário é que se constitua em unidade significativa no movimento sacádico.

Logo, conclui Kleiman (1996, p. 34) “[...] quanto maior o elemento que tomamos como unidade significativa, maior será a quantidade de material que podemos processar e manter na memória ao mesmo tempo.” Podemos compreender, a partir dessa afirmação da autora, a deficiência na compreensão da leitura, a partir de um fatiamento em letras ou em sílabas, pois para armazenar as últimas unidades de uma palavra, pode ser que o leitor já tenha que ter esvaziado sua memória das primeiras. Por outro lado, se seu fatiamento em unidades significativas for em unidades mais complexas, a capacidade de processamento do leitor se expande significativamente. Nesse processo de expansão, a participação do professor será decisiva, pois, desenvolvendo com seus alunos exercícios de leituras, cada vez mais distanciados da forma, através da colocação de questões, levantamento de predições, enfim, exercitando práticas que poderão ser imitadas mais tarde pelos leitores aprendizes e tornando a leitura comunicativa, a leitura, inicialmente, pode se limitar quase que exclusivamente à decodificação. O ensino da forma, para a autora, é apenas instrumento.

A partir dessa compreensão da leitura, estamos enfatizando o texto como material que traz em si significados, que devem ser desvendados pelo leitor. O conteúdo do texto requer leitura cuidadosa, consultas ao dicionário de cada palavra desconhecida e frases de difícil compreensão devem ser lidas e relidas até que se esclareça seu real significado, ou seja, o leitor decodifica o código escrito. Segundo Leffa (1996, p. 12), nessa concepção “Tudo que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.”. A leitura está centrada no texto e ao leitor cabe desvendar a mensagem do autor.

Mas há também o conceito de leitura que considera que o ato de ler está centrado no leitor, que será ele quem atribuirá sentido ao que lê. A leitura não se encontra mais nas palavras do texto e sim na capacidade do leitor de antecipar informações contidas no texto.

Assim, o processamento interativo de leitura corresponde a dois movimentos estratégicos que serão utilizados, a partir das necessidades do leitor ou das exigências da tarefa, são eles o movimento ascendente ou BOTTOM-UP e o descendente ou TOP-DOWN. No primeiro, o leitor parte de seus conhecimentos de mundo em direção à decodificação dos fatiamentos que realiza e, no segundo, mobiliza seus conhecimentos, a partir de um elemento escrito que deseja ler. Ainda, segundo Angela Kleiman (1996, p. 36) “O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, pragmático ou enciclopédico”.

A leitura, no entanto, não se restringe a um ou outro movimento e o leitor com a experiência e o desenvolvimento da competência em leitura deverá evoluir dos processos iniciais de decodificação automatizados, permitindo a distribuição dos recursos de processamento a atividades¹ de construção do sentido textual, conforme os objetivos previamente traçados pelo próprio leitor. Pois a ênfase da leitura não deve se dar em apenas um dos pontos, os conhecimentos prévios ou o texto a ser lido, mas a leitura envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor quanto os sentidos por ele produzidos, por meio do texto, em uma atividade cognitiva fundamentalmente construtiva. Daí a concepção, segundo Kleiman, de que ler é interagir com o texto. E nas palavras de Leffa

¹ O vocábulo atividade é empregado, neste trabalho, com o sentido compartilhado pelos professores e nas escolas. Atividades são ações propostas em ambiente escolar, artefatos utilizados pelos professores para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Diferentemente do conceito de atividade utilizado pela abordagem sócio-histórica de pesquisa que, segundo nos fala Pino O conceito de atividade está inspirado no conceito de trabalho de Marx e Engels. Tanto Vygotsky como Leontiev a ele se referem. A atividade humana, mediadora das relações do homem com a natureza, diferencia-se das formas de atividade animal porque ela confere uma nova forma à realidade; ela é, portanto, uma atividade criadora, distintiva do ser do homem. (PINO, 1990, p. 65)

(1996, p. 17) "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto".

Na interação com o texto, ainda encontramos a concepção interacional de leitura, cuja ênfase é atribuída à interação leitor-texto e que diz que o significado da leitura não se encontra nem no primeiro, nem no segundo elemento da interação, mas será construído nesse processo entre ambos. Nesse modelo, a leitura é entendida como uma atividade social, indo além do processo cognitivo e perceptivo.

E, finalmente, há de se discorrer sobre a concepção sociointeracional de leitura, que privilegia seu aspecto social, a interação leitor-texto, considerando esse leitor inserido em um contexto sócio-histórico-cultural. O leitor produz sentido no que lê, por meio de sua interação com o mundo. Há, ainda, nessa concepção, o importante papel do professor, a quem cabe analisar o papel desse texto na sociedade, discutir sobre os entendimentos do material lido, seu objetivo e sua inserção na construção da vida social.

Na abordagem sociointeracional de leitura, é essencial a interação entre professores e os usos que fazem do texto em suas salas de aula, na formação dos estudantes para a vida em sociedade. Nessa concepção, partimos da produção de sentidos pelo leitor, que está inserido em um contexto, em contato com o texto, que foi produzido em determinadas condições por um autor também inserido em uma sociedade. A produção de sentidos será prenhe de todos esses valores, visões de mundo e experiências pessoais.

Koch e Elias (2006, p.7) dizem que "o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente". Nessa concepção, a leitura será produção de sentidos da relação entre o autor do texto, o leitor, cada um deles inserido em um contexto que também estarão presentes nessa interação com o texto. Para isso vale ressaltar que a leitura como atividade interativa, possibilita o papel do leitor construtor do sentido do texto, já que no processamento da leitura, o leitor lança mão de seleção, antecipação, inferência e verificação dos sentidos, além de ativar seu conhecimento de mundo, na construção de uma das leituras possíveis, pois um mesmo texto admite uma variedade de leituras e de sentidos. A leitura, além do conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, exige que o leitor, no ato da leitura, mobilize estratégias de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursivas.

Corroborando com essa concepção, Koch (2006) diz que a concepção sócio-interacionista de leitura é um processo perceptivo e cognitivo que se utiliza da interação entre leitor e autor, tendo como veículo o texto. Assim podemos encontrar a definição mais clara sobre o ato de ler, já que a leitura passa a ser vista como um processo ativo de construção.

1.3 Sentido e Significado

O encontro que se estabelece na pesquisa amparada na abordagem sócio-histórica será sempre consequência de uma relação dialógica e alteritária, o participante e o pesquisador se constituem como seres de linguagem e apresentam-se como seres que reconhecem no outro o diferente. Esses dialogam ainda com seu contexto de vida e suas leituras, produzindo significados e sentidos em suas relações sociais e com os textos que leem. O ser humano constrói relações sociais, movimentando entre linguagens e constituindo-se como sujeito, atribuindo significado ao que o rodeia como um ser sócio-histórico-cultural.

A questão central da perspectiva sócio-histórico-cultural é a concepção de linguagem como uma construção que se processa no campo da intersubjetividade, nas relações “inter” sujeitos, marcadas pelas contradições sociais e pelos diferentes lugares que estes ocupam na esfera social. (SCHAPPER, 2010, p. 32).

Para melhor compreensão desses dois termos, recorro aos esclarecimentos de Vygotsky, a partir da leitura dos textos de Schapper (2010) e de Rodrigues (2010) que me trazem o autor russo, que diz que o significado é estável, dicionarizado, convencionalizado, logo, mais preciso. No entanto, se modifica, de acordo com os contextos, evolui historicamente, possibilitando, mesmo assim, o compartilhamento de nossas experiências através do tempo e de nossas histórias.

A evolução do significado da palavra possibilita ao sujeito sócio-histórico-cultural o desenvolvimento do conceito, entendido como um sistema de generalizações expresso nas palavras que se modificam, ao longo das vivências e experiências do sujeito da linguagem. Essas transformações e mudanças na vida do homem promovem as transformações “inter” consciências e, por conseguinte, mudança na capacidade de significar (SCHAPPER, 2010, p. 35).

O sentido é mais maleável, conferindo dinamicidade à linguagem. Para esse mesmo autor o sentido é pessoal e traduz a compreensão individual do significado. O significado se produz na relação entre os seres humanos das diferentes culturas, ao longo da história. O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico, sendo o elemento mediador da relação do homem com o contexto em que se insere. Desse modo, podemos dizer que o sentido é um possibilitador dessa relação entre o sujeito e o mundo, pois, retomando o dito anteriormente, o sujeito se produz como tal em sua ação social.

É interessante refletir como o sentido permite vislumbrar a dinamicidade, o movimento da linguagem, pois possibilita que vejamos o reverso da significação, ou seja, seu caráter dinâmico, complexo e instável. É sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão somente

zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras (SCHAPPER, 2010, p. 36).

Os conceitos de sentido e significado possibilitam o compartilhamento de pensamentos, a partir de uma leitura e do trabalho desenvolvido com ela, em sala de aula, corroborando para a opção pela pesquisa crítica de colaboração, pois remetem à participação de todos na produção de sentidos e na formulação de novos significados. No diálogo entre os participantes da pesquisa e na atuação de cada professor em sua sala de aula sentidos são construídos e o movimento entre esses sentidos construídos e os significados compartilhados enriquece a interlocução nas comunidades semióticas.

Em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (1995, p. 128) chama “o sentido da enunciação completa como o seu tema” e enuncia o tema como irrepetível e único, pois, a cada ocorrência, o sentido será diverso. Segundo o mesmo autor, no tema da enunciação, estão contidos, além das formas linguísticas, elementos não verbais que contribuem para sua compreensão. Sobre a significação ele diz que essa “pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores”.

Os sentidos e os significados são construídos nessa relação de alteridade, que acontece nas relações sociais e, nessa ocorrência, são geradas as motivações e as necessidades para a construção do real e dos que dela participam. Sendo assim, será sempre, por meio da mediação, que poderemos compartilhar ou confrontar essas construções. Santos (2012, p. 68) afirma que “significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos”.

Bakhtin (1995, p.129) nos diz que os sentidos/tema são construídos também por elementos que ultrapassam as formas linguísticas. Em sua composição, os sentidos trazem em si o instante histórico em que foram enunciados, já os significados ligam-se aos elementos linguísticos que o compõem. Os significados são originários da interação do locutor com o receptor por meio de um complexo sonoro compartilhado.

1.4 A Leitura como Prática Social

Início este trabalho com um poema de Ricardo Azevedo, que se intitula “Aula de leitura” e nesse texto assim como em seu livro “As artes da palavra” Leandro Konder nos apresenta a concepção de leitura em que acredito, da leitura como produção de sentidos no diálogo entre o leitor e o texto, o autor e as demais vozes presentes no texto. Estabelecendo esse diálogo, o sujeito leitor

poderá se reconhecer e se modificar. Konder (2009, p. 10) nos diz: “Ler não é mera decifração de letras e palavras. Não é uma operação mecânica. Por meio da leitura os seres humanos podem se encontrar, podem assimilar algo das experiências dos outros”. E faz ainda uma surpreendente confissão, cujos dizeres precisariam ficar guardados com cada um de nós professores, para que possamos praticar e ensinar a nossos estudantes. Konder (2009, p. 10) acrescenta “Minha experiência pessoal me ensinou que jamais aprenderei a ler tão bem quanto necessitaria. O aprendizado da leitura não cessa jamais”.

Aos professores e às escolas fica delegada a função de ensinar a ler, de desenvolver métodos de leitura com seus alunos, de fomentar atividades com textos, pois podemos acreditar que esse exercício subsidia uma mais consistente desenvoltura do jovem no mundo e para tal é necessário que se tenha a clareza da importância do ato de ler não somente no ambiente escolar. A prática da leitura será tanto mais significativa quanto mais ela estiver presente no cotidiano das pessoas. Por meio da leitura, se adquire o conhecimento, valor essencial no mundo elitizado e seletivo em que vivemos, a leitura proporciona também o acesso à informação, cujo adágio “informação é poder” pode nos confirmar o valor da leitura nas relações sociais e na formação das pessoas. À escola cabe o compromisso de ensinar, incentivar e tornar corriqueira a leitura no dia a dia das crianças e dos adolescentes, ensinado, inclusive, o olhar crítico sobre o texto e a apropriar-se desse texto realizando a sua leitura na interação com o texto e com o autor.

A concepção de leitura vem se modificando, ao longo do tempo, as mudanças que ocorrem na sociedade, os estudos aprofundados da linguística textual e da filosofia da linguagem contribuíram para que se reavaliasse o que seria um leitor proficiente e o que podemos considerar como uma boa prática de leitura, mas ainda não podemos dizer que o modo tradicional de conceber a leitura tenha sido excluído das escolas. A concepção tradicional de leitura, cuja visão ignora as contribuições trazidas pelo leitor para a sua compreensão, ainda é o texto que autoriza as leituras possíveis, ou seja, há um número limitado de possibilidades de leitura para um texto. É ainda a mais encontrada prática de sala de aula e será denominada *leitura ascendente* por Angela Kleiman.

Contudo, parece ser unanimidade a percepção da importância do texto no cotidiano escolar. Importante na formação dos indivíduos, na ampliação de conhecimentos, na construção, reconstrução ou na desconstrução de conceitos que constituem o ser humano. Por meio da leitura o estudante pode ampliar sua compreensão do mundo e sua competência expressiva.

No entanto, se considerada como simples reconhecimento de signos e com a significação já estabelecida, a leitura não desenvolverá essas possibilidades. Segundo Kleiman (1996), a leitura como decodificação, ainda praticada seguindo uma tradição escolar, que realiza a leitura ascendente

do texto, torna a atividade menos estimulante, pois será sempre mais trabalhoso se desenvolver qualquer atividade que não faça sentido para quem a desempenha. E esse exercício de decodificação de textos encontra-se, ainda, presente no contexto da escola. Via de regra, o texto é utilizado como pretexto para avaliação, para o ensino de conteúdos gramaticais e, quase nunca, como produção de sentido e de diálogo entre texto e leitor. Geraldi (2010, p. 111), também, nos diz que “[...] desde a alfabetização, a leitura acaba sendo tratada como decifração e não como construção de sentidos pelo leitor”.

E cabe, ainda, falar do trabalho desenvolvido com os textos, que regularmente são pedagogizados, o que quer dizer cumprindo essa função outra para além da leitura, quase sempre para ser interpretado e para cujas perguntas o professor já tem a resposta pronta, realizando com seus alunos a simples repetição de falas autorizadas. Soares (2003, p.80) esclarece sobre a pedagogização textual:

[...] diz respeito ao conteúdo e a forma dos chamados textos escolhidos para os trabalhos escolares, aqueles comumente encontrados em livros didáticos, muitas vezes não são nem funcionais nem prazerosos. Há frequentemente o uso do texto como pretexto para ensinar a gramática. A pedagogização da leitura e da escrita pela escola retira os textos de seus suportes habituais e faz deles uma leitura forçada, indicada por ordens do professor, desestimulando o leitor quanto à escolha do texto, o tipo de leitura, o tempo de leitura e a discussão sobre o entendimento em exercícios previamente determinados.

Geraldi (2010, p.112) analisa esse procedimento dizendo: “Quando ler é esforçar-se para descobrir os significados já fixados, a alegria de ler desaparece e devem aparecer todas essas ações de conquista”. Nesse sentido, o estudante sempre procura pela resposta na linearidade do texto, eximindo-se da reflexão e de sua própria compreensão, aquela que fará sentido para ele, que poderá transformá-lo, auxiliando-o a compreender também o seu entorno.

Nessa concepção tradicional de leitura, o texto será utilizado em práticas desinteressantes e cansativas, pois ao estudante cabe decifrar o texto lido e tentar captar mensagens que o professor ou o autor do livro didático encontraram no texto. Ele normalmente não poderá fugir de uma compreensão já considerada correta. Sua opção será, provavelmente, se conformar com uma compreensão que será dada pelo professor como a única possível. Em situações recorrentes, essa alternativa de resposta às questões propostas pelo professor estará pronta no livro didático. Logo, nessa cadeia em que deveria acontecer uma discussão sobre o texto, quando compreensões diversas poderiam ocorrer, aprofundando o que o texto diz a cada um, o exercício pode resumir-se a perguntas e respostas. Kleiman (1996, p. 23) nomeia esse procedimento como leitura autoritária e o

crítica dizendo que “[...] a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação 'autorizada’”.

A escola como um espaço em que leituras são práticas constantes, constituindo-se o texto como o instrumento de trabalho dos professores é um dos lugares sociais de acesso à leitura. Essa afirmação coloca os professores como incentivadores e motivadores da adesão dos estudantes à prática do uso do texto como fonte de informação, entretenimento, e conhecimento. No entanto, nesse espaço ainda encontramos uma concepção tradicional de leitura como prática corriqueira. Segundo observação do Ministério de Educação (ME), uma condução muito tradicional no ensino da leitura e o trabalho com o texto como pretexto para ensinar os conteúdos da língua, escolarizando excessivamente a leitura e dissociando-se a prática da leitura em ambiente escolar da leitura que é realizada em ambientes sociais para ler e produzir sentido quando da leitura do texto. Nesse sentido, a leitura pode ser encarada como atividade escolar e não como prática da vida cotidiana de cada um que aprendeu a ler e que foi incentivado ao exercício da leitura como entretenimento, fonte de conhecimento e constituição de si mesmo.

No ano de 1998, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como orientação aos professores para a condução das disciplinas e vem trazendo uma concepção de leitura, que visa a atender novas demandas sociais, possibilitando aos estudantes a ampliação de sua competência discursiva, na interlocução com o texto e com o mundo. O PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 69) traz uma concepção de leitura que exigirá do leitor ir além da decifração. O documento nacional prevê a presença de um leitor ativo, que interage com o que lê, produtor de significados.

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 (BRASIL, 1998).

O trabalho com a leitura precisa ser transformado, desde os objetivos do ensino até o que se espera de um leitor nas diversas situações em que a leitura se faz presente, ou seja, a cada instante da vida de cada um de nós, pois vivemos numa sociedade grafocêntrica, que demanda a compreensão de textos variados. Ampliando a concepção tradicional de leitura, a escola, a partir dessa publicação, deve praticar com seus estudantes a leitura em uma outra perspectiva. É tempo de pensar a leitura como nos anuncia Leandro Konder na primeira linha da introdução de seu livro *As artes da palavra – elementos para uma poética marxista*. O autor (2009, p.7) nos diz:

Sabemos hoje que não existe uma única leitura correta, e sabemos, portanto, que outras leituras, diferentes da nossa, divergem do nosso ponto de vista, mas nem por isso devem ser consideradas equivocadas. Cada um de nós faz a sua leitura. E cada leitor, interpretando o que lê, 'completa' a seu modo o texto lido.

Nesse sentido, o leitor constrói significados, dialogando com o texto que lê. A compreensão de cada leitor estará preta de sentidos oriundos do contexto em que ele se encontra e sua compreensão será única, específica e concreta. Esse leitor tecerá diálogos com o texto, autorizando-se ao uso da contrapalavra, de onde poderá emergir a significação particular. Esse é o processo dialógico, que possibilita ao leitor que ele não se subordine ao modelo ditado por seu professor ou pelas respostas prontas do livro didático. Ou seja, o leitor precisa dialogar com o texto e as vozes que ele apresenta, pois os sentidos são irredutíveis a uma só possibilidade, ainda que haja sentidos predominantes, como nos diz Bakhtin em *Di Fanti*, (2003, p. 98). Nesse exercício, se dará a compreensão dos acontecimentos do mundo, a apreensão de sua história e a consciência do desejo de mudança ou de luta, a certeza de que é possível a interferência desse leitor que dialoga, para que haja alteração no caminho vivido. Assim, também, Konder (2009, p. 8) diz: “Assumir as próprias convicções, cotejá-las com as convicções alheias, é um princípio básico do diálogo. Só existe diálogo onde há divergências, concordâncias. Se todos concordam o pensamento só pode ser reiterativo, repetitivo, padronizado”.

O filósofo da linguagem Mikail Bakhtin, em Jobim e Souza (2008, p. 103), afirma que todo texto é polifônico, ou seja, há uma profusão de vozes, que dialogam em cada escrito, pois nenhum autor emite a primeira palavra sobre qualquer assunto, o dizer do autor está embricado de toda a experiência vivida por ele, das leituras que realizou pela sua vida afora, das discussões e conversas que empreendeu, nas mais diversas situações pelas quais passou e todas essas vozes estarão presente em seu texto. A presença dessas vozes será percebida pelos leitores, que ultrapassarem a superfície do texto. Além do mais, na realização dessa leitura, o sujeito leitor, que também está preta de suas vivências, deverá ir além das aparências, observando as possibilidades que o texto pode lhe apresentar. Koch (2011, p.75) ressalta o fato de que:

todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin, como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico.

Ultrapassar o já sabido, sem, contudo, ignorá-lo, mobilizando uma série de conhecimentos que possui, é condição necessária para que a leitura aconteça. Segundo Geraldi (2010, p. 103), “É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que

se ouve)”. Construindo sentidos enquanto lê, concomitantemente, ele estará se constituindo como leitor, esse é o movimento de construção e de constituição que produzirá o indivíduo que lê.

Nesse sentido, há a compreensão de que o leitor necessita muito mais que o reconhecimento de elementos linguísticos, para realizar a leitura do texto, ele precisa estar presente e participar ativamente da produção de sentidos de sua leitura, motivado sempre pelos objetivos que o levaram a essa leitura, pois sempre realizamos uma leitura com fim determinado, seja ele o lazer, a busca de informação e conhecimento ou ainda cumprir uma tarefa exigida pela escola ou por qualquer outra instituição a que estejamos vinculados.

Importante observar que o leitor se apropria do texto e não se compromete com a intenção do autor ao escrevê-lo. Em Chartier, encontrei uma imagem de Michel de Certeau sobre a leitura em que ele diz que “o leitor é um desbravador de terras alheias”, pois tomará para si o encadeamento de ideias que encontra no texto e para ele produzirá sentidos. Ele ocupa os espaços vazios deixados pelo autor, produzindo sentidos, a partir de sua leitura do texto, colocando-se como coautor. Corroborando com esse pensamento, Jobim (2008, p. 99) nos traz o significado de autoria para Bakhtin, para quem a autoria está sempre posta em discussão, pois mesmo reconhecendo os direitos inalienáveis do autor, Bakhtin diz que a palavra não pertence unicamente ao falante, mas ao falante e a todas as vozes que antecederam aqueles escritos e ressoam na palavra do autor.

Segundo Chartier (2009, p. 77), “Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor”. No entanto, o próprio autor reconhece que essa liberdade não será absoluta, pois as capacidades, as convenções e os hábitos da sociedade em que vive o leitor cercearão em certa medida essa apropriação do texto.

Também Kleiman, em seu livro *Oficina de Leitura* (1998, p. 10), afirma que “[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”.

Assim como os autores citados, Koch também nos fala sobre a interação entre o leitor e o texto que constrói o sentido do primeiro, pois que um sentido será construído a partir da comunicação em situação concreta de atividade verbal. Assim nos diz Koch (2011, p. 30), “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.”

No aporte dessas concepções, a proposta é pensar a leitura como produção de sentidos, diálogos tecidos entre o leitor e o texto e, ainda, como predições, inferências elaboradas pelo leitor, a partir das expectativas criadas quando se decide pela leitura do texto e, a partir de todo seu conhecimento e experiências vividas ou lidas, deixando-se modificar por ela. Conforme assinala

Kramer (2000, p. 20) [...] relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la, atribuindo sentidos à realidade e forjando sua própria identidade. Tal participação do leitor na construção do sentido do texto nos autoriza a dizer que o leitor pode constituir-se em coautor, concordando com o que diz Konder (2009, p. 7):

Em certo sentido, o leitor se torna coautor do que vai lendo. Por que uma determinada interpretação deveria se privilegiada e considerada a única legítima? Mesmo aquele que escreveu alguma coisa (e que tem, portanto, a maior intimidade com aquilo que escreveu) não tem o direito de supor que a sua opinião sobre o que está escrito é a única válida e dispensar as demais.

Importante ainda dizer que ler demanda perder a ingenuidade diante do texto, sempre atentando que um ser humano com valores, uma visão de mundo e uma vivência histórica está presente atrás de cada texto e que esse sujeito tem uma intenção. O leitor precisa ser crítico, para se constituir como um leitor competente e o conceito de crítico que utilizo nesta dissertação é o de Paulo Freire (1985, p. 22) quando ele diz [...] que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente. A leitura crítica será sempre influenciada pelas leituras realizadas mundo afora e que participaram da construção do interior desse leitor, pois o texto jamais é neutro e a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico, traduzindo a vivência de quem a pronuncia. A escolha das palavras a serem utilizadas na produção de um texto jamais será neutra.

Podemos dizer que essa postura crítica frente ao texto desestabiliza o leitor, causa desordem em seu mundo interior no momento de sua leitura, porém será essa inquietação, que provocará a mudança, o movimento interior e, conseqüentemente, uma alteração na prática desse leitor. Um leitor crítico vai sempre se transformando em um novo sujeito, nunca concluído, pois novas leituras virão e o processo se repetirá.

A formação de um leitor crítico pressupõe a presença de um professor que possa respeitar a compreensão de seu aluno, mediando o caminho de sua interpretação, mas possibilitando que o estudante/leitor produza seus significados, por intermédio da leitura do que foi escrito por outro. Ser crítico implica em modificar o seu mundo, por meio do mundo do outro, em conviver com conflitos e, finalmente, em não se permitir o conformismo ou a aceitação sem a verdadeira concordância. Ser crítico possibilita ao leitor a realização de escolhas, a participação em decisões, tanto no momento da leitura quanto em situações de vida, enfim, significa estar aberto ao mundo e suas possibilidades. Ainda Konder (2009, p. 9) afirma que a estagnação enfraquece a capacidade de pensar de maneira crítica (e autocrítica), a passividade entorpece o espírito criador.

No exercício da leitura, deve prevalecer sempre a liberdade do leitor em fazer escolhas, que articulem suas vivências e conhecimentos com os conteúdos lidos e que favoreçam novos conhecimentos e experiências. Assim, mais uma vez, aprendemos com Konder (2009, p. 9):

Enquanto estão vivos, os seres humanos fazem escolhas, tomam decisões, iniciativas. E tentam se conhecer melhor. Perscrutam o que os outros fazem, o que eles sentem e pensam. Cotejam o que veem, o que ouvem, com o que os outros dizem e manifestam. Cria-se, então, uma demanda, à qual corresponde a velha e sempre saudável prática da conversação.

Trabalhar para a formação de sujeitos que se apropriam de suas vidas e que estarão preparados para conviver, interpretar e analisar as informações que o bombardearão em sua vida cotidiana é função da escola, assim como desenvolver a competência leitora dos estudantes que, nesse sentido, é imprescindível para nossos jovens. Importa também considerar a necessidade de embasamento do trabalho do professor em uma concepção de leitura bem definida e total clareza dos objetivos pretendidos, para que não haja o risco de que o trabalho tome rumos distantes dos objetivos inicialmente traçados.

1.5 A Leitura Mediada

A leitura mediada de textos se apresenta como alternativa à leitura em que um único sentido possa ser considerado como o do texto, é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a produção de tais ou quais sentidos, não respondendo às demandas sobre os textos com compreensões definitivas ou respostas únicas. Esse procedimento didático para o trabalho de formação de leitores favorece a discussão sobre a identificação de pistas que facilitam a compreensão, permitem a confirmação de hipóteses, anteriormente levantadas pelo grupo e abre espaço para que os estudantes exponham os procedimentos utilizados para a produção de sentidos na leitura do texto. Esse exercício permite conferir as predições levantadas, em momento anterior à leitura do texto, confirmar ou negar inferências feitas pelos leitores, a partir do suporte do texto, de imagens, datas ou outros elementos que oferecem pistas para uma leitura que construa significados.

A primeira característica de um leitor competente seria a clareza sobre o porquê ele realiza a leitura, uma vez que o modo de realizar a leitura de um texto será diverso, dependendo do motivo pelo qual estamos lendo. A postura do leitor será uma, se ele lê para escrever um texto e, certamente, outra se o motivo de sua leitura é buscar conhecimentos sobre determinado assunto ou, ainda, se lê simplesmente pelo prazer um poema ou qualquer outro texto. E quase sempre ao aluno

não é dada essa distinção, quando ele lê, não recebe antecipadamente o objetivo de sua atividade e nem discutirá, em muitas situações, sobre essas várias maneiras de ler, para que possa estar com um texto consciente de como se posicionar frente a ele.

O ensino da leitura mediada aos estudantes auxilia para que utilizem seus conhecimentos prévios, para que identifiquem o que não compreendem e também para confirmarem as expectativas levantadas num primeiro momento, quando o texto está em suas mãos, pois o leitor competente aprendeu a ler e adota esse aprendizado cotidianamente, não necessitando de realizar os procedimentos conscientemente.

Importante observar que, em muitas ocasiões, o professor do ensino fundamental, ao receber seus alunos, pressupõe que foram alfabetizados e sabem ler, o que nem sempre corresponde à realidade. É importante que os professores dos anos seguintes aos da alfabetização se conscientizem de que aprender a ler é um processo contínuo e o ensino da leitura também se estenderá pela vida escolar de cada um. Solé (1998, p. 70) traz um caminho, quando diz que a leitura mediada é um procedimento e, acrescenta, que se procedimentos são conteúdos, então as mediações também são conteúdos. O objetivo da autora é comprovar aos professores que as crianças e os adolescentes precisam ser ensinados sobre os caminhos que possibilitem a compreensão dos textos. As habilidades não surgirão espontaneamente na vida dos estudantes e não acontecerão com o amadurecimento cronológico dos mesmos. Elas devem ser ensinadas e treinadas para que se tornem hábito e sejam utilizadas pelos leitores em suas construções de competências leitoras.

E Solé (1998) ainda nos diz o aprendizado escolar da leitura não é acompanhado de tarefas que exijam essa competência, da leitura como construção de sentidos numa interação entre autor-texto-leitor, mediada, de acordo com a autora pelo professor. Os professores ainda questionam a necessidade do ensino da leitura ao longo do período de escolarização e não somente na alfabetização, para que os estudantes deem conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

No momento da leitura, utilizamos recursos que nos auxiliarão na compreensão, como os conhecimentos prévios, hipertextualidade, por exemplo. O que foi vivido, o apreendido pelo leitor, ao longo de sua vida, contribuirá para que haja a compreensão do que está sendo lido, assim como essa leitura assimilada estará presente na compreensão da próxima. Cada leitura transforma e acrescenta esse acervo interno que, por sua vez, participará da compreensão de um próximo texto. É, a partir desses conhecimentos, que o leitor poderá fazer inferências sobre o que vai ler e que construirá hipóteses, preenchendo lacunas deixadas pelo texto. Tanto mais abrangentes serão suas hipóteses quanto maiores forem seus conhecimentos prévios e a produção de sentidos na leitura,

mais facilmente acontecerá, quanto maiores forem as informações que o leitor armazenou. Também os PCN trazem as técnicas de leitura a que o leitor experiente recorre para ser bem sucedido em sua atividade.

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 busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Neste trabalho de dissertação, temos que pensar na importância da presença de um professor leitor, que será o leitor mais experiente a compartilhar com seus alunos os estratagemas por ele mesmo utilizados, pois sendo esses procedimentos parte do cotidiano escolar, serão progressivamente assimilados pelos alunos em suas práticas leitoras.

1.6 A Escola e os Professores no Entrelugar da Leitura

Cabe à escola, como instituição pedagógica, a formação de estudantes leitores, entre outros papéis que deve desempenhar. E é relacionado a esse aspecto que queremos discutir o desempenho da escola e de seus professores. O desafio consiste na formação do leitor crítico na contemporaneidade, implicando a escola nessa formação e os professores das diversas disciplinas do ensino fundamental, visto que para todos eles é fundamental o desenvolvimento da competência da leitura no processo de ensino aprendizagem. Ainda, os PCN dizem sobre a interdisciplinaridade:

Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e com a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos (BRASIL, 1998, p. 32).

Temos que considerar também como compromisso da escola trabalhar com a multiplicidade de gêneros e tipos textuais de circulação social. Ao contrário dessa variedade de textos observa-se que a instituição escolar, por intermédio de seus professores, se utiliza, sobretudo, do texto escrito e dos clássicos, que são os tipos preferencialmente presentes nos livros didáticos, mesmo que as possibilidades encontradas socialmente sejam mais diversificadas e estejam ao alcance de todos.

É por meio da leitura que os alunos podem adquirir novos conhecimentos e é, também, a leitura que possibilita o crescimento pessoal e a condição para a convivência nas mais diversas situações sociais que a vida oferece ou por vezes exige. Daí a importância da formação crítica do leitor que será tanto mais autônomo quanto mais for capaz de compreender as situações em que vive e a condição social, política e econômica da sociedade em que está inserido.

No entanto, seguindo, ainda, em muitos casos uma concepção tradicional de ensino de leitura, a escola não instiga seus estudantes ao desempenho criativo frente às situações por eles experimentadas. Geraldi (2010, p. 114) nos alerta para uma preocupação com certo recrudescimento, sobretudo nas exigências sobre a correção gramatical, que presumem a existência de uma única língua e podem trazer em seu bojo também a unificação do pensamento, por meio dessa ideologia do bem falar ensinávamos tradições, recitando prescrições. O autor nos diz que nos momentos de autoritarismo “[...] nada é mais pertinente do que exigir que a escola exerça sua função de refrear a língua.” O movimento da sociedade, nesse caso é contrário ao dos linguistas. Se nos deparamos com a cobrança do aprendizado de uma única forma de falar, também podemos ser surpreendidos pela valorização de uma única forma de pensar, o que vai contra todas as expectativas de formação de estudantes leitores críticos, então nos diz o autor sobre essa percepção, “[...] pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido [...]” (2010, p. 116).

O autor observa que a imposição dessa correção tem como objetivo a manutenção do silêncio dos estudantes, que leva à manutenção da ordem em nome de um pensamento único. Nada mais contraproducente do que práticas como essas que vêm de encontro ao que dizem os estudiosos do ensino da leitura, o autor, entre eles.

Paradoxalmente, Geraldi (2010, p. 116) acredita que a presença do texto em sala de aula traduz a pretensão de se trabalhar para a eliminação do ensinar, transmitindo conhecimentos prontos e acabados, desenvolvendo a autonomia e abrindo portas para nossos estudantes. O trabalho com o texto, que oportuniza a produção de sentidos na leitura, privilegia o convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que cada texto se concretiza em uma forma, a partir de um trabalho de estilo, pessoal e único.

Passando pelo tratamento dado aos textos, encontramos igualmente como comportamento tradicional da escola a escolha de textos para o trabalho em sala de aula. Atualmente, a oferta se dá, certamente, de maneiras outras, mesmo que possamos questionar sobre a ausência de variedade textual na escola, é preciso reconhecer que há um caminho que vem sendo percorrido.

Provavelmente, o tempo que a escola precisa para se modificar ou se atualizar faz com que ela esteja sempre em desvantagem em relação à sociedade. A presença das tecnologias da informação favorece a leitura e o acesso aos textos midiáticos, ao entrecruzamento de diversos textos. A postura do leitor diante desses textos se altera quando ele pode interferir diretamente em seu conteúdo, visto que se encontram, quase sempre, disponíveis nas mídias digitais. Essa possibilidade modifica inteiramente a relação do leitor com o texto, aproximando-o do material escrito e do autor que se encontra acessível a sua intervenção.

O redimensionamento na escolha de textos para a oferta na escola não sugere, no entanto, a substituição do texto verbal escrito pelos demais tipos de textos, apenas, a abertura para as diferentes possibilidades de materiais de leitura, inclusive textos que se constituem para além do verbo, assim como imagens ou sons. O desafio da compreensão do texto ou a compreensão que não se sustenta no material de leitura tão pouco seriam equacionados, na medida em que a escola se abraça para o trabalho com textos de circulação social. Assim como dizem os PCN:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (BRASIL, p. 26).

Por essa razão, inclusive, se torna inviável o trabalho com textos como uma atividade mecânica, que apenas reproduz o que se faz presente na linearidade do texto. A diversidade de gêneros possibilita diferentes modos de ler e de convivência com os textos, incentivando a exploração dos conteúdos e, mediados pelo professor, é possível, produzir com o aluno o contato crítico e reflexivo, que desvela intenções e valores implícitos, oferecendo a possibilidade da descoberta da existência de preconceitos embutidos veiculados pelo texto e até mesmo a identificação de recursos linguísticos e discursivos.

Toda essa diversidade textual existente fora da escola deve estar a serviço da formação crítica dos estudantes e ser assimilada pela instituição de ensino se fazendo presente no interior da unidade escolar. A vivência em uma sociedade grafocêntrica favorece o convívio com o texto e obriga a práticas de leitura cotidianas que, no entanto, ainda não são assumidas pela escola como legítimas. “É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (CHARTIER, 2009, p. 104).

O contato com a multiplicidade de gêneros textuais, a diversidade de autores e de épocas oferecem ao estudante maiores possibilidades de estabelecer vínculos com o texto, deixando de realizar uma leitura mais ingênua, procedendo à leitura crítica, avançando para leituras mais aprofundadas e reflexivas. Nesse trabalho, o professor desempenha função primordial, mediando a apreensão de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a capacidade de transformar e compreender textos que lhe sejam apresentados. Nessa prática, é possível ao estudante ampliar o mundo em que vive e sua capacidade comunicativa.

Portanto, cada vez mais, observamos a necessidade da escola, sobretudo a escola pública, como instituição educativa, de atender a novas demandas sociais e de se transformar - em sua vivência educativa. A escola pode proporcionar uma participação na sociedade mais efetiva, comprometida e crítica de seus estudantes, na medida em que ela abre espaço em seu interior para essas reflexões e análises críticas, que se iniciam na sala de aula, na leitura de um texto, por exemplo. E essa responsabilidade cresce quando a comunidade em que a escola está inserida tem menor acesso aos bens culturais, de acordo com o que nos diz os PCN (1998, p. 21).

A dicotomia existente entre as leituras a que os adolescentes e as crianças têm acesso dentro e fora da escola pode colaborar para um afastamento e um desinteresse sobre o que a escola lhes tem oferecido. É papel da escola é promover uma aproximação entre as leituras que circulam nesses dois contextos, permanecendo, contudo, atenta ao olhar crítico que o aluno deve desenvolver no ato da leitura, em qualquer situação em que se encontre.

Podemos observar, em determinadas situações, que os textos midiáticos nem sempre são incorporados ao cotidiano escolar, assim como os imagéticos e cada um deles faz parte do cotidiano dos estudantes fora da escola e, em alguma medida, podemos dizer que possuem um maior apelo ao interesse dos adolescentes que frequentam as escolas. Ouvimos, com muita frequência, a queixa de professores e de profissionais da educação sobre o baixo índice de leitura desses estudantes, no entanto, Chartier (2009, p. 104) indaga sobre essa reclamação em relação aos alunos, quando afirma que se há uma concordância implícita de que o estudante não lê, podemos questionar tal afirmação. Talvez, o problema não seja a não leitura, mas uma leitura daquilo que “o cânone da escola define como uma leitura legítima”. E na medida em que a escola rejeita esse interesse deles, ela perde a oportunidade de integrar totalmente esses adolescentes em suas propostas de ensino.

É possível considerar que haja um choque de gerações nesse aspecto da escolha dos textos e do uso das tecnologias da informação, já que mesmo tentando acompanhar as inovações tecnológicas e toda sua oferta de alternativas, para acesso ao material de leitura, o professor poderá apresentar dificuldades em acompanhar a evolução e, normalmente, as escolas não estão aptas ao

uso regular das tecnologias. Os computadores não recebem manutenção, a internet não recebe sinal forte, problemas são constantes para essa adequação da escola ao uso das tecnologias.

Para o leitor que aprecia os livros e o papel, a leitura não é apenas uma operação abstrata de inteligência, mas há a necessidade desse leitor engajar todo o seu corpo num espaço em relação consigo, com o livro e com os outros no momento da leitura. Esse leitor cria assim um vínculo quase passional com o papel, o livro, como nos chama a atenção Chartier (2009), mas esse momento dificilmente se dará numa leitura realizada pela internet.

Há também relevância na presença dos textos literários nos estudos escolares, observando, no entanto, o uso que pode ser feito desses textos. A literatura oferece singularidades e características próprias em sua composição textual e a leitura desses textos em sala de aula contribui para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias, conforme nos chama atenção o PCN (1998, p. 30). O texto literário deverá ser incluído na seleção de leituras para os estudantes, pois possui características particulares e próprias que os distinguem de todos os demais. Na intenção de apresentar aos estudantes os mais diversos gêneros e tipos textuais, também, a literatura deverá ser incluída, já que sua colaboração no enriquecimento dos conhecimentos dos leitores será significativa.

O que podemos observar como prática nas escolas, no entanto, é o trabalho com a leitura como responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa e a adoção por esses professores da oferta, para os adolescentes e as crianças, quase que somente de textos clássicos como possibilidade de leitura em sala de aula. Ainda que tenhamos orientações, nos PCN, por exemplo, contrárias a esses procedimentos, tanto da exclusividade do professor de Língua Portuguesa como o responsável pelo ensino de leitura, quanto sobre a necessidade de diversificar os tipos e gêneros textuais apresentados aos estudantes.

É tarefa da escola ensinar a ler e a escrever e compromisso do professor de cada disciplina exercitar a leitura como produção de sentidos e trabalho de formação dos estudantes. Os professores das disciplinas deveriam desenvolver com seus alunos leitura que dessem a todos eles condição de se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos, e que também os insira socialmente como sujeitos que participam da construção do conhecimento em seu tempo.

Nesse sentido e contexto, os objetivos gerais dos PCN preconizam, como forma de dinamização do processo de ensino e aprendizagem, o uso por professores e alunos, de diversos recursos e linguagens, elementos essenciais, na contemporaneidade, para o desenvolvimento de

competências e habilidades necessárias ao processo de leitura e interpretação dos saberes e conhecimentos que traduzem nossa realidade concreta, vivida e imaginária.

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina. (BRASIL, 1998, p. 31).

Tal recomendação quebra um acordo tácito vinculado no ambiente escolar de que o ensino de leitura deva ser ministrado somente por professores da língua materna.

Segundo a tradição escolar, nosso ensino, que segue, por sua vez, a tradição de estudos científicos, deve ser compartimentalizado. Os conteúdos são divididos em disciplinas, os professores subdividem o que lhes é delegado como responsabilidade, para que sejam ensinados aos estudantes, no entanto, espera-se que esses mesmos estudantes sejam capazes de estabelecer vínculos entre o que aprenderam, mesmo sendo bastante difícil falar do todo quando se apreendeu cada parte. As exigências do mundo exterior cobram um conhecimento mais interdisciplinar, contrariamente ao que foi dado ao estudante na escola. Como observam Pinto e Silva (2009, p.03):

[...] pode-se dizer que as disciplinas engessam-se em seus limites fixos, bem como seus pesquisadores e/ou professores, uma vez que estes precisam falar a partir de um lugar institucional, enclausurando, assim, seus “objetos” de pesquisas e/ou trabalhos científicos e ensino, tolhendo-lhes a complexidade.

Desse pensamento, decorre a dificuldade do trabalho conjunto que permita ao estudante a apreciação e a compreensão do todo. É um processo que oportuniza à escola a interação entre os sujeitos e, possivelmente, reverteria a concepção de educação vigente em nossos tempos, pois o compartilhamento dos saberes e a participação de todos na construção do conhecimento minimizariam a existência de hierarquias entre disciplinas e, conseqüentemente, entre os participantes.

A interdisciplinaridade pressupõe uma articulação entre os envolvidos e uma coordenação entre as ações que visam a um objetivo comum. Sua justificativa acontece, a partir do tracejamento de metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas por todos os participantes. Contrariamente ao que se observa no ensino tradicional, quando a opção pela interdisciplinaridade coloca o professor como mediador, e ao aluno será garantido o papel de sujeito de sua aprendizagem, pois ele ganhará papel de destaque nesse processo.

Contudo, ainda, há dificuldade nessa perspectiva de organização escolar e observamos razões variadas para essa impossibilidade. As dificuldades da escola em se adequar a novos tempos

e a mudanças da sociedade, certamente, justificam a estagnação no tradicionalismo ou explicam uma caminhada ainda tímida em direção a mudanças nas metodologias e na abordagem desse ensino da leitura. Atualmente, é assunto tão discutido e reconhecido como fundamental na aprendizagem, mas as alternativas implementadas até agora não trouxeram a solução. Poderia ser esse mesmo o caminho.

1.7 Interdisciplinaridade

Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola, que precisa oferecer a seu aluno oportunidade para que o mesmo se aproprie do conhecimento historicamente construído e como sujeito sócio histórico também participe da produção de novos conhecimentos. E a apropriação de conhecimentos se dá por meio da leitura, pois é possível encontrar conhecimentos em impressos em geral, livros, jornais etc, ou, atualmente, na internet.

Na escola, o professor de cada disciplina pode assumir o encargo de ensinar a ler os textos de interesse de sua disciplina, que requerem procedimentos específicos, vinculados aos objetivos da leitura, ou ainda é possível elaborar projetos interdisciplinares, em que o conteúdo dos textos pode ser explorado por várias disciplinas e o professor seria o mediador nessa atividade de compreensão do texto e apreensão de informações. A leitura se constitui, segundo Kleiman (2007, p. 44), como objetivo e dimensionamento da disciplinaridade e da interdisciplinaridade, pois pertence a todas as disciplinas, envolve a formação de atitudes e transmite valores socialmente considerados importantes.

O compromisso de formar alunos leitores, portanto, ultrapassa a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. O aprendizado fragmentado parece ter efeito direto em disciplinas que se compartimentalizam em saberes também fragmentados, mas o texto pode ser entendido como uma atividade de integração entre as áreas do conhecimento. Um mesmo texto pode ser explorado nas diferentes disciplinas, proporcionando um trabalho inovador e atendendo às atuais perspectivas educacionais.

O texto favorece a relação entre os diversos saberes e “a leitura desfaz as divisões entre as diferentes áreas do saber” é o que nos diz Kleiman (2007, p. 61). Esse é o conceito de intertextualidade colocado pela autora, que reconhece as relações entre os textos diversos e a derivação de significados desse encontro.

A intertextualidade favorece o trabalho interdisciplinar, construindo a conexão entre os textos e o diálogo entre conhecimentos. As variadas possibilidades de apresentação desse mesmo texto, de

acordo com a concepção de texto de Kleiman, que pode se constituir em linguagem verbal, verbal e visual, somente visual ou pode trazer gráficos ou ainda tabelas oportuniza a leitura por diferentes professores no viés das disciplinas presentes no cotidiano escolar.

Essa leitura está distante da fragmentação presente normalmente nas escolas, consiste na prática social de leitura, contextualizada, ou seja, que propicia conhecimentos e informações conectados ao dia a dia dos estudantes e informações atualizadas, das quais participam e estão inteirados, por meio de outras fontes de informação. Nessas práticas de leituras são aceitas interpretações divergentes dos textos, que mobilizam as histórias pessoais dos alunos, foge-se da única interpretação e novos sentidos podem ser construídos.

Reconhecendo a leitura como uma interação à distância entre leitor e autor via texto, como um ato social, entre dois sujeitos, o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto. Ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões, assumindo papel ativo na atividade. Segundo Sauthier e Prochnow (2003, p. 190), falando sobre a leitura de um texto, “ele precisa ser desvelado e não descrito simplesmente”.

A leitura de um texto pressupõe um objetivo, lemos para buscar uma informação, adquirir conhecimento sobre determinado assunto, por prazer ou para aprender sobre o funcionamento de um aparelho, sobre uma nova atividade, no entanto esse objetivo deve ser claro para o leitor no momento em que o texto chega as suas mãos. O tratamento que será dado ao texto se modificará, a partir dessa informação, os modos de leitura distinguem-se.

Há também na escolha do texto a demonstração de uma finalidade. O gênero textual também foi selecionado de acordo com o objetivo da leitura. Cada gênero textual apresenta uma certa estabilidade em suas características e essas particularidades fornecem mecanismos para a sua compreensão, e antecipa o que podemos esperar do texto. Identificado o gênero e a que ele se propõe, é possível determinar o que buscar na leitura, Kleiman diz (2007, p. 63).

O ensino da leitura, como já apresentado neste trabalho, se restringiu à decodificação de textos, quando o significado se concentrava exclusivamente no material escrito e cabia ao leitor decifrar o que o autor queria dizer com seu conteúdo, assumindo, então, esse leitor o papel de espectador passivo e de memorizador de conteúdos. A partir das concepções de leitura como interação autor-texto-leitor, uma abordagem diferente se faz do texto, sendo o significado do texto negociado entre o leitor e o escritor, passando aquele a ser considerado um coautor do texto. E, nessa construção de sentido, o leitor fará uso de seus conhecimentos prévios, das leituras anteriormente realizadas, procedendo à leitura contextualizada e ao uso social da leitura, pretensão da escola e orientação dos documentos oficiais sobre a educação. Assim falam Sauthier e Prochnow (2003):

[...] a preocupação em formar o aluno para viver em sociedade, por meios formais e informais de educar, entre eles, a escola, a família, a associação de bairro etc. A função primordial da escola é a de fornecer instrumentos necessários para que o aluno compreenda o mundo em que vive e possa, progressivamente, assumir o controle do seu saber.

Um mesmo texto pode ser explorado nas diferentes disciplinas, proporcionando um trabalho inovador e atendendo às atuais perspectivas educacionais. Sendo uma atividade social, a leitura desenvolvida na escola, por meio da interdisciplinaridade, desperta no aluno leitor as variadas competências concernentes aos professores das disciplinas para a compreensão dos textos e suas áreas de interesse. Kleiman (2007) diz que:

deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura. O papel do professor de Português é propiciar as condições para que o aluno descubra como esse objeto é construído e articular a leitura do texto ao objeto cultural do qual ele é uma manifestação (aos gêneros), mas ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos.

A interdisciplinaridade pressupõe uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum. Nesse sentido, é possível fazer da leitura o instrumento, por meio do qual se baseia grande parte do processo de aprendizagem no contexto escolar, como afirmam Sauthier e Prochnow (2003, p. 192). No entanto, trabalhar com a interdisciplinaridade, elegendo a leitura como foco do ensino, nos ambientes escolares, tem se colocado como um grande desafio.

A fragmentação do conhecimento na escola é a reprodução do modo capitalista de produção e pode distorcer a realidade em que estão inseridos, no entanto professores que também receberam uma formação nesses moldes e que, portanto, possuem dificuldades em quebrar esse modelo ou que, por vezes, não são eles mesmos leitores habituais dificultam a implementação dessa prática.

Os currículos escolares devem proporcionar aos alunos habilidades e competências que os possibilitem inserir-se na sociedade, compreendendo o seu lugar no mundo e as teias que envolvem as relações extramuros escolares. Segundo Kleiman (2007, p. 191), “Daí a necessidade de formar um aluno que possa continuar sua aprendizagem independentemente, no seu ritmo e segundo os seus interesses e projetos e objetivos individuais visando a sua atuação na coletividade”.

1.8 Argumentação

Quando parto da premissa de que a leitura de um texto acontece, a partir de diferentes pontos de vista e que, por isso, ela pode acontecer de modo diverso para diferentes leitores, estou pressupondo que a argumentação estará presente nessa leitura, a argumentação do leitor com o texto, do leitor com outros leitores e, no caso da sala de aula, entre os alunos/leitores e o professor/leitor. Nesse contexto de argumentação, se dará a produção de conhecimentos e de significados.

A argumentação está presente neste trabalho como objeto de análise do diálogo dentro da sala de aula entre professores e alunos, a partir da leitura. Meu objetivo é analisar os sentidos construídos nessa atividade de diálogo, que utiliza a linguagem como expressão dos sentidos e dos conhecimentos oriundos desse movimento.

Os estudos da argumentação têm origem na arte retórica, na Grécia Antiga, por volta de 465 a.C., quando essa arte foi sistematizada e passou a ser estudada e até mesmo ensinada tanto quanto a geometria, a filosofia. A preocupação dos gregos era entender como o discurso ocorre e como leva à persuasão de determinado auditório. Reboul (2004) nos diz que é impossível pensar que o ser humano não tenha utilizado a linguagem para persuadir em algum momento de sua história, nos permitindo compreender que a argumentação é intrínseca ao homem.

A retórica, segundo nos propõe Reboul (2004) é “a arte de persuadir pelo discurso” e o discurso é toda a produção oral ou escrita que se constitua por uma frase ou uma sequência delas, apresentando uma unidade de sentido. Há, no entanto, uma importante observação a ser feita que constata que a retórica não se aplica a todo discurso, somente ao que tem como objetivo persuadir.

Aristóteles, em 350 a.C., preocupa-se em como o discurso acontece e como, através desse discurso, há a persuasão do auditório, como a retórica age sobre o outro, por meio da linguagem, são preocupações do filósofo Reboul (2004, p. 24) que afirma, comprovando que para Aristóteles a retórica é “a arte de achar os meios de persuasão que cada caso comporta.”. E para tal define três tipos de argumentos que levam um auditório à persuasão por meio da retórica: *ethos*, *pathos* e *logos*.

O *ethos* é a imagem que o orador faz de si mesmo para seu público, devendo inspirar confiança. Relaciona-se ao modo de falar, que deve transmitir simpatia, sinceridade, caráter moral e ético. Está ligado, exatamente, à moral do orador que, em sua fala, deve tornar seu discurso crível para o auditório. É a parte afetiva. O *pathos* é sentimento, são as emoções que o orador deve despertar no auditório no momento da recepção do discurso e nesse confronto pode acontecer a adesão à tese ou não. O *logos* é o próprio discurso, as escolhas linguísticas de estilo que, racionalmente, faz o orador para que seu discurso tenha credibilidade. É por meio desses

argumentos que se cria a ligação entre orador e auditório, ligação essa que vai reforçar a capacidade persuasiva dos argumentos, conforme nos aponta Schapper (2010). Aristóteles chama ainda a atenção para a relação entre o gênero do discurso e o assunto que está sendo tratado pela retórica da argumentação, segundo a finalidade e o auditório a ser persuadido. Os gêneros do discurso são o retórico judiciário; o retórico deliberativo e o retórico epidíctico, cada um deles relaciona-se a um dos elementos ethos, pathos e logos. A opção por um ou outro gênero delimita a importância do papel do orador na construção retórica do seu discurso, conforme nos adverte SCHAPPER(2010).

A retórica judiciária de Aristóteles origina-se nos tribunais e sua dinâmica relaciona-se à defesa e à acusação, ao justo e ao injusto, à aceitação ou à transgressão das normas da lei. Seu auditório são os tribunais, local em que o orador, por meio de seu discurso, tentará persuadir seu público, defendendo ou acusando, a partir do acontecido e do partilhamento das normas e leis. O gênero retórico deliberativo é o utilizado nas assembleias democráticas. Centrado no exemplo e no raciocínio, ao empregar esse gênero, o orador aconselha ou desaconselha nas questões referentes à cidade. No epidíctico, censura-se ou louva-se um homem ou uma categoria de homens, vivos ou mortos, categorias lendárias para se atingir um objetivo. Sua função é a construção da estética do discurso, diferentemente dos anteriores. Na retórica epidíctica, o auditório assiste ao orador que apresenta, como cenas discursivas, por meio da tragédia, da comédia, do destaque de valores, transformando-as em um espetáculo, como se fossem uma obra de arte.

No quadro que se segue, apresento os gêneros do discurso sinteticamente organizados por Reboul (2004, p. 47):

Quadro 1 – Os Gêneros do Discurso na Retórica

Gêneros do Discurso	Auditório	Situação	Tempo	Ato	Valores	Argumento - tipo
Judiciário	Juízes	Aceitação ou transgressão de leis e normas	Passado (fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Etimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembleia democrática	Consulta a lucros ou prejuízos	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidíctico	Espectador	Exprimir a tragédia, a comédia, a exaltação a valores	Presente	Louvar Censurar	Nobre	Vil Ampliação

Fonte: Informações organizadas pela autora, baseando-se nas ideias de Reboul (2004, p. 47).

Mais recentemente, os estudos sobre a argumentação se instituem, a partir de dois aspectos: a organização da estrutura do discurso e a intenção persuasiva do orador. Dois modos de raciocinar advêm desses dois elementos, estruturando a argumentação: a demonstração analítica e a argumentação dialética. Para Aristóteles, a demonstração analítica baseia-se na lógica formal, em proposições evidentes em direção à conclusão do pensamento. A argumentação dialética, no entanto, é a arte do diálogo ordenado. Segundo Reboul (2004, p. 28), seu raciocínio se dá, a partir do provável, daquilo que parece verdadeiro e suas conclusões não são verdades absolutas, apenas verossímeis, no entanto todo o raciocínio será produzido, de acordo com o mesmo autor: é a arte de encontrar tudo que um caso contém de persuasivo, sempre que não houver outro recurso senão o debate contraditório (2004, p. 27). A dialética não se ocupa da verdade, priorizando a opinião aceita, assim como nos mostra Reboul (2004, p. 28), há uma substituição da pergunta “o que é?” pela que diz “o que lhe parece?”.

Neste trabalho, a argumentação está posta como situação de construção de conhecimento dentro de determinados grupos, que produzem, transformam e partilham significados. Dentre as funções da retórica, Reboul nos fala da função pedagógica, que ensina a concatenar argumentos coerentemente, observando o cuidado com o estilo e oferecendo a possibilidade de argumentar sobre qualquer assunto. Ainda, fundamentado nas teorias de Aristóteles, podemos dizer que a retórica comprova ou refuta uma tese, sempre respeitando-se as regras do raciocínio. Sobre o assunto Reboul (2004, p. 37) diz:

A dialética constitui a parte argumentativa da retórica. Cabe esclarecer, porém, que a argumentação não tem a mesma função, portanto o mesmo sentido, em ambos os casos. A dialética é um jogo especulativo. A retórica, por sua vez, não é um jogo. É um instrumento de ação social, e seu domínio é o da deliberação (*buleusis*); ora, esse domínio é precisamente o do verossímil. De fato não se delibera sobre o que é evidente [...] - nem sobre o que é impossível; delibera-se sobre fatos incertos, mas que podem realizar-se, e parte através de nós.

A argumentação dialética de Aristóteles foi, durante um grande período, o Renascimento, colocada de lado, pois se baseava no verossímil e não na verdade. Nesse período, o raciocínio cartesiano dominou e o pensamento aristotélico era considerado pouco confiável. As ideias do filósofo grego, no entanto, foram retomadas e de grande importância para se pensar a argumentação e se compreender que todo o ser humano é capaz de argumentar, defender uma tese, respeitadas as limitações individuais.

Recuperando a retórica de Aristóteles, Chaïm Perelman, jurista e filósofo do Direito e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam, na década de 1970, *O tratado da argumentação*. Acrescentam, contudo, o estudo de técnicas discursivas que permitem aumentar a adesão da plateia, mas mantêm os elementos

responsáveis pela argumentação, de acordo com Aristóteles - o auditório, o orador e o discurso e a concepção de que a enunciação e a intenção do orador influenciam o auditório de algum modo. Seu foco está, no entanto, na estrutura do discurso.

Essa visão da argumentação recebe o nome de Nova Retórica . A Nova Retórica rompe com a razão vigente no Renascimento, acreditando que o raciocínio pode convencer sem ser tão rigoroso. Relaciona as ciências humanas e os discursos apoiados pela lógica e pelas evidências, estruturando-se não em verdades absolutas, mas em teses verossímeis, cabendo ao auditório aderir ou não ao discurso.

Segundo Abreu (2014), Perelman e Olbrechts-Tyteca definem argumentação como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento”. A argumentação, então, está centrada nas técnicas discursivas que devem ser utilizadas pelo orador para que a adesão, pelo auditório, às ideias por ele proposta, cresça, por meio de acordos, sem os quais ela não acontece.

Nessa perspectiva de argumentação, o orador deve ocupar-se da adesão do auditório, que será tão mais difícil de ser alcançada quanto maior a complexidade de seu contexto, sua linguagem, condições físicas e sociais. E, dessa forma, reafirmo a intenção argumentativa dessa dissertação que é produzir conhecimento na relação entre orador e auditório, considerando, no entanto, que o auditório será também produtor de discurso, pois que são participantes do contexto estudado.

De acordo com esse aspecto, a argumentação confere importância, destacando ambos os participantes do diálogo, considerando o outro coautor e observando que um discurso não é um acontecimento isolado, sempre se discursa em oposição ou em concordância com outros discursos que o precedem e com aqueles que o sucederão, como nos aponta Reboul (2004). Essa colaboração entre os participantes, como nos diz Liberali, em Schapper (2010, p. 61) é “uma argumentação colaborativa que permite a restrição e expansão dos significados que saciarão não (somente) a necessidade individual, mas aquela necessidade que permite perceber que somos parte de uma totalidade que existe nas partes”.

Nessa perspectiva, aos sujeitos são constituídos no e pelo discurso, em contextos argumentativos, que estão em constante mudança, do mesmo modo que os seus contextos de experiências e seus discursos, num processo de produção criativo de significados no contexto da argumentação, propiciando a reflexão. Liberali (2008, p.90) nos chama atenção para a argumentação que é mediadora na produção de significados compartilhados, sendo um instrumento/artefato que promove a mediação, de forma colaborativa, dos discursos dos diferentes sujeitos, tendo por finalidade a negociação, a reflexão, como processo de transformação das ações dos indivíduos.

A argumentação é comunicação entre os participantes do diálogo, que interagem na adesão e no conflito em determinada realidade social e histórica. Nesse contexto, têm como objetivo

defender uma tese que será tanto mais aceita quanto maior for a combinação entre os sujeitos do discurso. Assim, ainda de acordo com Schapper (2010, p. 62) argumentar é um espaço de negociação, que favorece a interação entre sujeitos no campo das ideias, experiências, concepções, valores, crenças colocando-os em contato ora conflitantes, ora em concordância.

Esse movimento oportuniza o conhecimento da palavra do outro e também da nossa, pois, às vezes, necessitamos da interação para compreender nossa própria palavra e quem sabe realizar mudanças em nossa realidade e na dos participantes da argumentação. Essas situações permitem a produção de novos significados e saberes na formação crítica. Por meio dos conflitos e das controvérsias, a procura de um ponto em comum, Liberali observa que os envolvidos na situação argumentativa, buscando a concordância, trabalham para a resolução dos conflitos, visando ações colaborativas.

Uma pesquisa que se propõe a ser crítica de colaboração deve ouvir os participantes, favorecendo os contextos de colaboração, compreendendo que todos participam na construção dos novos conhecimentos. A argumentação organiza o discurso para que a compreensão dos significados seja possível, facilita a participação de todos os envolvidos no processo de exposição de ideias e contradição, reconhecendo o direito à palavra e à contrapalavra de cada um, possibilitando a argumentação dialógica, pela qual o conflito estará presente até que seja possível o compartilhamento na construção de novos significados mais estáveis para o grupo.

Esta proposta de investigação pela argumentação teve como objetivo permitir o diálogo entre pesquisador e professores sobre a construção de significados em situação de leitura em sala de aula, colocados em conflito através do descrever, informar, confrontar e transformar, em situação cotidiana de sala de aula.

2 A BUSCA DE TEXTOS QUE COLABORAM COM A PESQUISA

A leitura é um tema que gera um grande número de pesquisas, oferecendo uma diversidade de possibilidades de perspectivas a serem pesquisadas. O ensino da leitura, a formação de leitores, a leitura de textos literários e todos os demais tipos textuais, a leitura nos diversos segmentos, em língua materna ou estrangeira. Enfim, aspectos múltiplos a serem pesquisados e que podem trazer contribuições importantes para a educação e o trabalho com a leitura.

Nesse panorama de tantas abordagens, os estudos se multiplicam e trazem oportunidade para a construção do conhecimento e a elucidação das dificuldades vividas por aqueles que trabalham com a leitura. Neste capítulo, apresento o levantamento que realizei, nos sites da CAPES e do SCIELO, também no Instituto de Estudo da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na biblioteca digital de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), no departamento de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL). Também levantei textos sobre o assunto no site da Anped sobre trabalhos que apresentam temas relacionados ao que escolhi para minha pesquisa, ou seja, a construção de sentidos pelos professores no ensino da leitura, em perspectiva interdisciplinar, para a formação de alunos críticos e reflexivos, no segundo segmento do ensino fundamental.

Além dos portais da CAPES, do SCIELO e da Anped, o IEL e o LAEL se constituíram em espaços de levantamento de trabalhos com conteúdo de interesse para a minha pesquisa, pois nesses sites encontram-se publicações que apresentam afinidades com meus referenciais teóricos e metodológicos, orientados por profissionais de reconhecimento no meio acadêmico e cultural.

Encontrei, nos sites da CAPES e no SCIELO, 36 trabalhos que trazem palavras-chave, que remetem ao tema escolhido. Para o trabalho com a leitura, muitas possibilidades aparecem e para os vários segmentos de ensino relacionados à palavra leitura. Discutindo a leitura, no segundo segmento do ensino fundamental, encontrei disponíveis 14 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Para a formação de professores, tive acesso a quatro trabalhos e sobre a leitura em perspectiva interdisciplinar, não encontrei trabalhos nesses dois sites. Desses trabalhos por mim lidos, 8 estão no site do SCIELO e 28, no da CAPES.

É importante ainda destacar que estavam disponibilizados no site da CAPES somente os trabalhos dos anos de 2011 e 2012, e que os que foram produzidos, nos anos anteriores, retrospectivamente, até 2004, por motivos técnicos, não puderam ser acessados, quando o levantamento foi realizado, logo não fazem parte deste quadro.

Nos trabalhos por mim localizados, observei que a leitura é estudada em diversas perspectivas: no segundo segmento do ensino fundamental, somente em textos literários, leitura

oral, de livros didáticos, de imagens, cada uma com suas especificidades. Algumas delas poderiam estar inseridas em meu trabalho, como a leitura de imagens e de textos literários. No entanto, esses artigos enfocam um único aspecto da leitura, em detrimento de uma abordagem social sobre o seu ensino, que é o que foi por mim assumido.

Os trabalhos pesquisados trazem preocupações como as minhas e pretendem, assim como eu, discutir possibilidades e perspectivas no ensino da leitura, em perspectiva crítica, em turmas do segundo segmento do ensino fundamental. O ensino de leitura numa perspectiva interdisciplinar não consta de trabalhos encontrados do SCIELO e da CAPES.

Também nos sites do IEL/Unicamp e do LAEL/PUC SP, sítios exclusivamente de teses e dissertações, encontrei uma grande quantidade de pesquisas sobre a leitura, numa infinidade de perspectivas, como disse anteriormente e, também, textos sobre a formação de professores no trabalho com a leitura, mas somente quatro abordam a interdisciplinaridade.

No IEL, apenas seis pesquisas estão em consonância com a minha, no entanto há 48 trabalhos com ênfase em leitura, 21 entre eles se dedicam a discuti-la em áreas diversas do conhecimento, que vão da economia à psicologia. Outros 21 são estudos sobre a leitura para análise de obras literárias, filosóficas ou do livro didático e, há, ainda uma pesquisa tratando da leitura do livro didático no ensino médio, restando apenas seis que se compatibilizam com meu interesse. Sobre a formação de professores, localizei dez pesquisas, mas apenas seis tratam de formação de professores do segundo segmento do ensino fundamental, as outras quatro discutem a formação do professor do primeiro segmento. E sobre a interdisciplinaridade encontrei apenas um trabalho.

No site de teses e dissertações do IEL, há um quadro com links, que nos permitem acesso a todas as pesquisas sobre a Educação, desde 1973, no campo da Linguística. Realizei uma verificação sobre o tema interdisciplinaridade, nos anos 1980 e nos 1990, pois houve sugestão para essa expansão do período do levantamento, já que não havia encontrado, nos sites do SCIELO e da CAPES, nenhuma pesquisa sobre esse tema, nos dez anos em que busquei as demais palavras-chave. No entanto, minha busca resultou em somente um achado no IEL, mas no site da PUC/SP, encontrei mais três trabalhos sobre a interdisciplinaridade.

Minha pesquisa vai ao encontro de alguns trabalhos encontrados no LAEL/PUC/ SP, pois dentro da formação de professores, encontrei trabalhos que discutem a leitura nessa formação em escolas do segundo segmento do ensino fundamental, assim como investigações sobre o ensino da leitura em perspectiva interdisciplinar. Entre as 23 pesquisas que foram lidas, 12 são sobre a leitura, três sobre a interdisciplinaridade e as demais tratam, como nos outros sites da leitura no ensino

médio, da leitura de textos literários e há ainda um texto sobre a interdisciplinaridade no ensino médio.

A seguir, apresento um quadro com uma visão mais geral sobre os números dessa seleção dos trabalhos apresentados de 2004 a 2014, nos sites da CAPES, do SCIELO, no IEL/Unicamp e no site do LAEL/PUC/SP e da Anped, tendo a leitura, a formação de professores e a leitura em perspectiva interdisciplinar como palavras-chave.

Quadro 2 – Alguns Trabalhos Pesquisados

	Leitura	Formação de Professor	Interdisciplinaridade	Total nos sites
CAPES	11	2	0	13
SCIELO	2	2	0	4
IEL /Unicamp	6	6	1	13
LAEL/PUC/ SP	12	-	3	15
Anped	1	2	2	5
Total de publicações	32	12	5	49

Fonte: Informações organizadas pela autora.

Relacionados ao ensino de leitura, no primeiro segmento do ensino fundamental, encontrei dois trabalhos no SCIELO. No primeiro, a autora, Oliveira (2000)² fala sobre a frequência da leitura oral nas salas de aula desse segmento, ressaltando que podemos considerar essa atividade de leitura como o “carro-chefe” do trabalho dos professores com a leitura, pelo menos até à 4ª série.

No segundo, Belintane (2010) apresenta uma pesquisa em uma comunidade de tradição oral, em que os alunos demonstravam grande dificuldade para aprender a ler, mesmo após três ou quatro anos de escolarização. O autor diz que procurou criar, ministrar e monitorar um programa de ensino baseado na transição entre cultura oral e cultura escrita, afirmando que os resultados trazem dados, relatos de intervenções e reflexões que podem subsidiar programas de ensino para a faixa etária estudada.

² p.1-1 OLIVEIRA, Adriana Cunha de. **A leitura oral na escola do mundo contemporâneo: uma prática marginal ou inexistente?** UFMG. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S1984-63982003000100009&lang=pt>.

BELIANTE, Claudemir. **Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública.** Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000300003&lang=pt>.

Sobre a leitura de textos literários, Tinoco (2014)³ coloca alguns questionamentos sobre o ensino da leitura de textos literários. Ele quer saber se é possível ensinar alguém a ler entendendo a leitura como fonte dupla de informação e prazer.

Dois trabalhos foram encontrados sobre a formação de professores. No primeiro, o foco dos pesquisadores (2006)⁴ é o papel da formação de professores na constituição dos modos de mediação do uso de imagens no ensino de Ciências, discutindo como os professores se relacionam com as imagens e como significam sua relação com o ensino. O segundo trata do planejamento que desenvolvem os professores para as atividades de leitura em sala de aula. Nesse trabalho, são contempladas duas palavras-chave, no entanto o objetivo dos pesquisadores (2009)⁵ é investigar sobre o planejamento individual e coletivo e não sobre o ensino de leitura.

Restaram, portanto, três trabalhos no SCIELO que falam da leitura como conteúdo a ser ministrado, sendo que, no primeiro dos trabalhos, Dietzsch (2011)⁶ fala dos modos pelos quais os professores organizam suas salas para o trabalho com a leitura e a escrita. Acrescenta, ainda, que, nesta pesquisa, a leitura de textos literários e teóricos foi enriquecida com anotações feitas no caderno de escrita, com imagens do cinema e música e que, com humor, tentou-se desconstruir palavras e rótulos que dissimulam preconceitos e limitam as interações em sala de aula. O próximo trabalho nos apresenta uma reflexão sobre o uso da imprensa na sala de aula e a necessidade de haver uma leitura crítica para essa atividade. A autora Caldas (2008)⁷ considera excessiva a inserção de textos de discurso jornalístico em sala de aula, pois segundo a mesma autora, eles tomam o lugar de outros gêneros.

E como terceiro e último trabalho, o qual encontrei acessando o site do SCIELO, é uma pesquisa sobre a leitura de livros didáticos, cujo texto discute a necessidade de se desenvolver procedimentos de leitura, para que os alunos possam compreender o que leem em seus livros didáticos. Bortoni-Ricardo (2008)⁸ compartilha essa postura frente ao uso dos livros didáticos e diz

³TINOCO, Robson Coelho. **A intrincada leitura de literatura – um novo processo socioeducacional de conhecimento**. UnB, 2014. Disponível em: <http://www.SCIELO.br/SCIELO.php?cript=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200008&lang=pt>.

⁴SILVA, Henrique César da; ZIMMERMANN, Erika; CARNEIRO, Maria Helena da Silva; GASTAL, Maria Luiza; CASSIANO, Webster Spiguel. **Cautela ao usar imagens em aulas de ciências**. Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.SCIELO.br/SCIELO.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000200008&lang=pt>.

⁵THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, TEIXEIRA, Thania Mara. **Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.SCIELO.br/SCIELO.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300014&lang=pt>.

⁶DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Professoras dialogam com o texto literário**. Universidade de São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.SCIELO.br/SCIELO.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200005&lang=pt>.

⁷CALDAS, Graça. **Mídia, escola e leitura crítica do mundo**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.SCIELO.br/SCIELO.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100006&lang=pt>.

⁸BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada**. UnB, 2008.

que espera que qualquer dificuldade em sua compreensão seja sanada pelos professores em sala de aula.

Procedi a mesma investigação, buscando no site da CAPES, e encontrei 27 trabalhos relacionados a minha pesquisa, 11 com a palavra-chave leitura, com o mesmo sentido por mim utilizado e 12 pesquisas sobre leitura, no ensino médio, ou no primeiro segmento do ensino fundamental, e apenas 2 pesquisas sobre formação de professores e uma outra sobre interdisciplinaridade.

Entre as pesquisas sobre formação de professores, não há a presença de formação para o exercício com seus alunos da leitura crítica. Na primeira, Duarte (2012)⁹ busca compreender as representações sociais de Língua Portuguesa sobre métodos/práticas de leitura no ensino médio e a outra é um estudo sobre a leitura e o ensino de literatura, também no ensino médio, mas no curso de formação de professores. Oliveira (2012)¹⁰ busca verificar qual(is) a(s) concepção(ões) de leitura está(ão) presente(s) e como se dá o ensino de literatura na formação desses professores, nos documentos oficiais da escola e nos planejamentos dos professores formadores e em formação.

Quatro trabalhos discutem o ensino de leitura no ensino médio. No primeiro, a autora Oshiro (2011)¹¹ apresenta sua própria prática pedagógica em eventos de leitura, por meio de uma discussão em grupo focal. A discussão teórica abrangeu a leitura no contexto escolar, as concepções tradicionais de leitura e os modelos cognitivos. Além disso, tratou da concepção de leitura como evento e prática social. Em mais uma pesquisa, Pessoa (2011)¹² discute a interdisciplinaridade na leitura de Histórias em Quadrinhos no ensino médio. O autor defende que, no ensino médio, se apresente um estudo crítico acerca do uso das histórias em quadrinhos como recurso educacional e meio de expressão em aulas de Língua Portuguesa, como recomendam a LDB e os PCN dessa disciplina, que se referem à utilização do ensino dos gêneros textuais. Maia (2011),¹³ em mais uma pesquisa, também traz um trabalho sobre leitura crítica no ensino médio, no qual ele discute a

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/10.pdf>>.

⁹ DUARTE, Marilene Rezende. **Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio**. UCP/Santos, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/210>>.

¹⁰ OLIVEIRA, Patricia Fabianela Nascimento de. **Perspectivas de leitura e de ensino de literatura na formação docente do curso magistério**. UFCG, 2011. Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=1906>.

¹¹ OSHIRO, Elizabeth Kasue. **Pesquisa-ação sobre a ação docente na construção de uma prática dialógica de leitura**. PUC/SP, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=11205>.

¹² PESSOA, Alberto Ricardo. **As histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de leitura e produção autoral**. Universidade Presbiteriana Mackenzie – 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_arquivos/8/TDE-2011-07-01T161502Z_175/Publico/Alberto%20Ricardo%20Pessoa1.pdf>.

¹³ MAIA, Janicleide Vidal. **A leitura crítica a partir da interpretação de charges jornalísticas**. UFCE, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8854>>.

leitura de charges jornalísticas, dizendo que essa forma de expressão apresenta fortes recursos expressivos e influenciadores na criação de teses e de seus possíveis argumentos. Em Zanco (2011),¹⁴ temos o baixo rendimento em leitura e escrita dos alunos do ensino médio. O autor diz que seu trabalho teve como objetivo avaliar a eficácia de uma proposta de ensino dos repertórios de leitura e escrita, por meio de discriminações condicionais, para alunos que frequentavam o ensino médio. Tal proposta, baseada no modelo de equivalência de estímulos e aplicada com auxílio do software JClic, teve orações como unidade de ensino. E, finalmente, encerrando os trabalhos encontrados no site da CAPES, que apresentam relação de sentido com a minha pesquisa, encontrei Casagrande (2012)¹⁵ que investigou uma proposta de reflexão acerca do processo de produção de leitura do texto publicitário no livro didático *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, do primeiro ano do ensino médio, analisando a funcionalidade desses textos na formação do sujeito-leitor, uma vez que a leitura do texto publicitário permite ampliar o repertório do aluno para além do texto puramente verbal, desenvolvendo, sobremaneira, a competência discursiva.

Passo, então, a apresentar as pesquisas, que tratam do ensino da leitura, no ensino fundamental e que se encontram no site da CAPES, que são os textos que encontrei e que discutem a leitura, mas, exclusivamente, no primeiro segmento do ensino fundamental, estabelecendo, portanto, uma forte proximidade com minha investigação.

Azevedo (2011)¹⁶ apresentou como objetivo analisar o discurso de seis professoras do 3º ano do ensino fundamental, visando perceber o(s) conceito(s) de leitura de que se apropriavam essas professoras e em que medida esse(s) conceito(s) estava(m) associados às práticas de sala de aula, considerando-se a identidade das professoras, como uma reflexão sobre o insucesso por parte de crianças e jovens diante da leitura. Continuando com as pesquisas sobre o primeiro segmento, Rado (2011),¹⁷ a partir do resultado da avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), investiga as escolas que obtiveram o melhor desempenho (MD) e o pior desempenho (PD) na avaliação de Língua Portuguesa, nos itens referentes à leitura do texto

¹⁴ZANCO, Giselda. **Ensino de leitura e escrita a partir de discriminações condicionais para alunos do ensino médio**. PUC/SP, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13371>.

¹⁵CASAGRANDE, Jucirlei Pereira. **O texto publicitário em sala de aula: modos de produção de sentido na formação do sujeito leitor**. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/VAIO/Downloads/35323-132153-1-PB.pdf>>.

¹⁶AZEVEDO, Jamyle Sales de. **Análise das representações discursivas acerca do conceito de leitura na voz de professores do 3º ano do ensino fundamental**. UFCE, 2011. Disponível em: <http://www.tede.ufc.br/tde_busca/resultado-tdes-prog.php?ver=16&programa=16&ano_inicio=&mes_inicio=&mes_fim=&ano_fim=2010&grau=Todos>.

¹⁷RADO, Vanessa Alves do. **O gênero de divulgação científica: leitura, ensino e avaliação em classes de terceiro e quinto anos do ensino fundamental**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91167>>.

informativo de divulgação científica, a fim de compreender como as professoras propiciavam a leitura do gênero em questão e, em que momento, a leitura se constituiu como atividade e quais ações de mediação foram realizadas no trabalho com o texto.

Dando prosseguimento, Coelho (2011)¹⁸ apresenta sua pesquisa cujo objetivo é descrever e interpretar a formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias* (Almeida, 1976), visando a uma contribuição de relevância social para a transformação de sua prática pedagógica. Araújo (2012)¹⁹ apresenta um estudo sobre uma proposta metodológica vivenciada por alunos do 4º ano do ensino fundamental, no município de Parelhas-RN, visando promover interação texto/leitor, durante a leitura de *Eu chovo, tu choves, ele chove* (1976), de Sylvia Orthof. Oliveira (2012)²⁰ pesquisou sobre o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que, em 2007, inaugurou um novo viés para as avaliações externas, promovendo uma avaliação diagnóstica do desempenho de crianças em fase de construção da alfabetização, no sentido de ofertar ao professor o desempenho individual de seus alunos, a partir das habilidades de leitura e escrita incluídas nos testes. O próximo trabalho é de Cunha (2012)²¹ que apresenta o estudo que teve como objetivo elaborar um instrumento de avaliação da compreensão de leitura, a fim de caracterizar o perfil de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I. O instrumento proposto pretende avaliar a compreensão de proposições literais e inferenciais de micro e macroestruturas de textos expositivos e narrativos, por meio de questões de múltipla escolha.

Bortolin (2012)²² analisa as práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas, destacando o modo como eles normalmente leem, a partir do envolvimento familiar. Já Araújo (2012)²³ investiga o estudo que surge no âmago da sala de aula, visando à formação de leitores e escritores. Apoia-se em Koch, Elias, Soares, Terzi, Rojo, Ratto, Kleiman, entre outros, que discutem com os PCN as questões de leitura e escrita no ensino de Língua Portuguesa, organizadas

¹⁸COELHO, Taciana Oliveira Carvalho. **Formação crítico-reflexiva de professoras-alfabetizadoras mediada pela leitura da obra *A fada que tinha ideias***. PUC/SP, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=11479&PHPSESSID=e967d262d256ffb43ee3bfde13237cbd>.

¹⁹ARAÚJO, Maricleia Bezerra de. **A leitura de *Eu chovo, tu choves, ele chove* na sala de aula: humor, encenação e recepção**. UFCG, 2012.

²⁰OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **As estratégias elaboradas por crianças em processo de apropriação da leitura: uma análise a partir da interação com instrumentos de avaliação em larga escala**. UFCE, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/7639>>.

²¹CUNHA, Vera Lúcia Orlandi. **Perfil dos escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I em compreensão de leitura: elaboração de instrumento avaliativo**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000400028>.

²²BORTOLLIN, Anelise Maria Pícolo. **As práticas de leitura dos estudantes do quinto ano de duas escolas do município de Forquilha (SC)**. UNESC, 2012. Disponível em <<http://www.repositorio.unesc.net/handle/1/1161>>.

²³ARAÚJO, Susana de Oliveira Abreu. **A prática das estratégias de leitura no ambiente escolar: aspectos de análise nos textos de 3º ano do ensino fundamental**. Universidade Cruzeiro do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.escavador.com/sobre/11207195/susana-de-oliveira-abreu-araujo>>.

em dois eixos, língua oral e escrita: usos, formas, análise e reflexão sobre a língua, no que favorecem as quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever para a expansão do uso da linguagem.

Passarei a discorrer sobre os trabalhos encontrados com leitura no ensino fundamental que são 11. Santos (2011)²⁴ afirma que seu estudo surgiu de sua experiência como professora e formadora de professores de Língua Portuguesa, pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e, também, a partir da análise dos relatórios do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco - SAEPE - do ano de 2008. Essa avaliação demonstrou que a escola continua com bastantes dificuldades para desenvolver a competência leitora dos alunos do ensino fundamental e médio. O segundo trabalho de autoria de Araújo (2011)²⁵ nos fala sobre a necessidade de se refletir sobre a questão do ensino da leitura e da escrita, na sala de aula de Língua Portuguesa, com o intuito de verificar a presença de indícios de uma responsividade ativa da professora como leitora e produtora de textos, e também, como formadora de leitores e produtores de textos.

Santos (2012)²⁶ faz a seguinte reflexão em sua pesquisa: não há como negar que a leitura é imprescindível na vida de qualquer cidadão, que deseja se inserir na sociedade e se sentir valorizado perante sua comunidade. A leitura crítica situa o leitor diante dos diversos mundos que o cercam: da política, da cultura, dos esportes, do entretenimento, da literatura etc.

Claras (2011)²⁷ nos diz que foi acerca das dificuldades aparentes no ensino da língua materna, que o estudo em questão encontrou motivação. Assim, preocupada com o quadro educacional a respeito do uso da linguagem, propôs-se a além de investigar, intervir no trabalho docente, no que tange à abordagem do texto, envolvendo tanto a leitura quanto a análise linguística. Oliveira (2012)¹ tem como objetivo analisar se situações de leitura de crônicas narrativas, dramatizações dessas leituras e produções de fotocrônicas, narrativas de texto e imagem podem motivar os alunos em práticas de leitura em sala de aula e colaborar para o desenvolvimento de procedimentos de leitura desses educandos, sendo assim vistas como um modelo de letramento ideológico na escola. Além disso, pretendem verificar se essas práticas podem ser consideradas

²⁴SANTOS, Rosa Maria de Souza Leal. **Língua Portuguesa: um olhar sobre a abordagem didática da leitura no ensino fundamental**. UFPE, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4100?show=full>>

²⁵ARAÚJO, Antonio Cicero de. **A responsividade ativa de uma professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental: suas leituras, suas produções e sua prática**. UFAL, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/simple-search>>.

²⁶SANTOS, Aparecida de Fatima Amaral dos. **Leitura, família e subjetivação**. Universidade de Taubaté, 2012. Disponível em: <http://www.btdt.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=606>.

²⁷CLARAS, Sonia Merith. **Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção bilateral no ensino fundamental**. Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162796>>.

significativas e motivadoras para o ensino de leitura de alunos do 8º do ensino fundamental de uma escola pública estadual.

Dias (2012)²⁸ coloca um estudo que tem como tema leitura/práticas de leitura, entendida/s como coconstrução de sentidos em inter-relações humanas, as quais são instituídas por gêneros discursivos, processo que implica decodificação gráfica para compreensão textual, no encontro entre autor e leitor. Rocha (2012)²⁹ analisa as práticas de leitura com base em observações de aulas de três escolas do município de Araranguá (SC), onde foram realizadas entrevistas com as professoras e alguns alunos, inclui também a análise do livro didático usado pelas professoras dessas escolas e visitas às bibliotecas.

Castro (2012)³⁰ pretende comprovar que o aluno do ensino fundamental deve ser adequadamente conduzido a compreender e interpretar o que lê, por meio da ativação dos conhecimentos prévios e de outras atividades pertinentes, levando-se em conta, sobretudo, que a leitura ocorre, a partir da interação entre o leitor e o texto. Vargas (2012)³¹ entende o livro didático como um objeto semiótico formador de comportamentos cognitivos e busca investigar, por meio desta pesquisa, o comportamento cognitivo de estudantes do nono ano do ensino fundamental ao realizarem atividades escolares de leitura contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Costa (2012)³² toma como ponto de partida as práticas de leitura e de escrita na perspectiva do letramento. Essa pesquisa, de caráter etnográfico, tem como objetivo principal investigar como as práticas de leitura e escrita são realizadas nas oficinas de letramento do Projeto Mais Educação, programa implementado pelo governo nas escolas públicas estaduais da Bahia. E finalizando, Grandino (2012)³³ apresenta uma pesquisa que parte do pressuposto de que o ensino da leitura e da escrita, oferecido por meio de uma sequência didática voltada ao gênero relato de experiência de vida, pode constituir-se em procedimentos para a aprendizagem de novos conhecimentos. Para tal, o

²⁸DIAS, Sabatha Catoia. **O Ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**. UFSC, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100794/309926.pdf?sequence=1>>.

²⁹ROCHA, Andrea. **As práticas de leitura em escolas públicas de Araranguá**. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/2047/1/Andr%C3%A9%20Rocha.pdf>>.

³⁰CASTRO, Roberta Maria Bernardini de. **A leitura como prática discursiva no 5º ano do ensino fundamental I - planejamento de estratégias de leitura da fábula**. Universidade Cruzeiro do Sul, 2012. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=F7A0B45DE6AF>>.

³¹VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. UFRJ, 2012. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=F7A0B45DE6AF>>.

³²COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de leitura e de escrita nas oficinas de letramento do Projeto Mais Educação: um olhar sobre a ação docente**. UFBA, 2012. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=F7A0B45DE6AF>>.

³³GRANDINO, Iara. **Relato de experiência vivida: sequência didática para o ensino de leitura e escrita**. Universidade Cruzeiro do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.cruzeirodosul.edu.br/pos-graduacao-pesquisa-extensao/mestrado-e-doutorado/linguistica/dissertacoes/>>.

objetivo desta dissertação é verificar como os conhecimentos já incorporados, associados às novas informações ou conceitos, facilitam a aprendizagem significativa de um novo conhecimento.

Dentre todos os 28 trabalhos encontrados no site da CAPES, todos se relacionam em maior ou menor grau com os objetivos de minha pesquisa, no entanto, percebo que nenhum deles traz o mesmo objetivo que proponho. O ensino da leitura permite especificidades na abordagem, gerando, assim, temas para uma variedade de estudos de interesse e grande importância para os diversos segmentos de nossa educação.

No site da biblioteca digital de teses e dissertações do IEL/Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Zimmermann (2008)³⁴ traz contribuição para a interdisciplinaridade no estudo da leitura, pesquisando o papel fundamental do professor, na mediação da leitura feita pelos estudantes e na formação do leitor de ciência, também de como essa mediação se relaciona com o imaginário de leitura de professores. Esse trabalho teve como objetivo principal compreender alguns aspectos das condições de produção do imaginário de quatro professores de diferentes disciplinas (química, geografia, português e biologia) de uma mesma escola pública sobre leitura na relação com o ensino de ciências/geociências.

Sobre o ensino de leitura encontrei, no IEL, 48 pesquisas com a palavra-chave leitura, mas esse número foi drasticamente reduzido, na medida em que recortei o uso desse termo, restringindo-o a práticas educativas para as turmas do ensino fundamental. Esse fato não me impediu de observar a presença de estudos sobre leitura no ensino médio, sobre os textos do livro didático e ainda a leitura como instrumento de análise de obras poéticas e filosóficas. A primeira pesquisa entre as encontradas trata das práticas de leitura no primeiro segmento do ensino fundamental. Antonio (2010)³⁵ realiza sua investigação em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, da cidade de Vinhedo e preocupou-se em estudar as práticas de leituras de professoras alfabetizadoras e o trabalho docente que elas desenvolvem, para conduzirem o ensino da leitura. Pensando a educação de forma global e baseando-se em uma concepção de leitura que privilegia a formação social do aluno como leitor e cidadão, que tem direito à educação de qualidade, considera vital que as práticas do professor sejam voltadas para o ensino crítico da leitura.

³⁴ZIMMERMAN, Narjara. **Leitura e ensino de ciências/geociências: algumas condições de produção do imaginário e discursos de professores**. Unicamp, 2008. Disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edições_edicoes_anteriore/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_3900.pdf>.

³⁵ANTONIO, Driele Ribeiro dos Santos. **Uma prática orientada ao ensino de leitura**. Unicamp, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/VAIO/Downloads/AntonioDrieleRibeirodosSantos_TCC.pdf >.

Trabalhos que se referem à língua estrangeira, sobretudo ao inglês, também aparecem com bastante frequência, assim Miquelante (2004),³⁶ nesta dissertação, teve como objetivo investigar a implementação de uma pedagogia crítica freireana, com o foco na leitura, em inglês para adolescentes brasileiros. Certos conceitos centrais vindos da pedagogia freireana e das áreas de leitura e letramento crítico são concretizados na prática pedagógica. As investigações teóricas e as análises de interação em sala de aula (realizadas sob o ponto de vista neo-vygotskyano) sugerem que o conceito central da pedagogia freireana - o da conscientização dialógica - ao mesmo tempo em que é de grande inspiração para o professor de leitura crítica, pode apresentar problemas especiais. Assim também Seabra (2007)³⁷ examina a sócio-construção da leitura em sala de aula de língua estrangeira, a partir de pressupostos dos Novos Estudos do Letramento - NLS (STREET 1984, BARTON 1994) relacionando-a à situação de letramento dos sujeitos pesquisados. Ainda Oliveira (2009),³⁸ para quem o principal objetivo deste estudo é realizar um levantamento entre os professores de língua estrangeira/inglês sobre suas concepções em relação à leitura e ao ensino de leitura. Buratini (2009),³⁹ professora de leitura em língua inglesa, preocupa-se em entender como se dá o processo de compreensão de leitura em inglês, bem como busca formas mais eficientes de melhorar o desempenho dos alunos nessa habilidade. Para tanto, considera necessária uma análise mais profunda das teorias de leitura em língua estrangeira, e também uma investigação sobre o desempenho dos alunos nessa prática.

Além da língua estrangeira, apareceu também um estudo sobre o ciberespaço em que Galli (2008),⁴⁰ ancorada na perspectiva da Análise do Discurso e na interface com a Desconstrução, problematiza as mudanças dos gestos de leitura do texto-papel para o texto-tela e a relação do sujeito-aluno-leitor com as "novas" tecnologias digitais e, como decorrência, as prováveis influências na vida do sujeito-leitor no mundo contemporâneo e globalizado.

³⁶ MIQUELANTE, Marileuza Ascencio. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês: interação, auto-observação, práxis**. Unicamp, 2004. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321381&opt=1>>.

³⁷ SEABRA, Denise Moura. **A sócio-construção da leitura em língua estrangeira sob a perspectiva dos novos estudos do letramento**. Unicamp, 2007. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000416196>>.

³⁸ OLIVEIRA, Juliana Gonçalves de. **O país chamado leitura e a descoberta do sr. Q: um estudo sobre os pontos de vista de professores de inglês sobre leitura em LE**. Unicamp, 2009. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448639>>.

³⁹ BURATINI, Diana Zwi. **Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular**. Unicamp, 2009. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317243>>.

⁴⁰ GALLI, Fernanda Correa Silveira. **(Ciber)espaço e leitura: o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" práticas contemporâneas**. Unicamp, 2008. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000437742>>.

E, finalmente, sobre o ensino de leitura, Silva (2009)⁴¹ trata de cartas de leitores a três escritores de literatura brasileira - Monteiro Lobato (1882-1948), Pedro Bandeira (1942) e Ana Maria Machado (1941). Tal correspondência encontra-se em acervos distintos e contempla diferentes períodos históricos: décadas de 1930 e 40 (leitores lobatianos), décadas de 80 e 90 (leitores de Bandeira) e anos 2000 a 2005 (leitores de Machado). A tese objetiva, por meio do estudo comparativo desses acervos, investigar as práticas históricas de leitura do público e seus mecanismos interpretativos, o que, por sua vez, conduz a diversas questões relativas ao Sistema Literário em que estão circunscritos autores, leitores e obras.

Entretanto, no site do IEL, não encontrei, nos períodos delimitados, qualquer trabalho que discuta a formação de professores relacionada ao ensino de leitura ou à leitura ou ainda à interdisciplinaridade, encontrei alguns que se relacionam à biologia, à educação matemática. Em períodos anteriores, esse assunto aparece com mais frequência, mas no período recortado inexistem, neste site, trabalhos com esse tema.

Outro site por mim pesquisado foi o do LAEL da PUC/SP, em que encontrei mais pesquisas que se relacionam ao tema que desenvolvo. Discutindo a Interdisciplinaridade, constatei a presença de 3 pesquisas, Valério (2009)⁴² que, inserido na área de Linguística Aplicada, teve por objetivo a compreensão de um evento a implementação de um projeto de leitura na perspectiva interdisciplinar, envolvendo a gestora-pesquisadora, professores e alunos do ensino fundamental. Esse fato foi vivenciado pela pesquisadora, por professores que ministravam aulas de Língua Portuguesa, leitura, inglês, matemática, história, ciências, geografia, educação física e educação artística, totalizando 14 docentes, e também por 35 alunos matriculados na sexta série (no ano de 2006), sétima série (no ano de 2007) e oitava série (no ano de 2008) do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo. A dissertação de Souza (2008)⁴³ tinha como objetivo examinar os sentidos sobre leitura no ensino médio, nas áreas de Língua Portuguesa, história e química, durante o desenvolvimento da pesquisa realizada em uma escola estadual do ABC paulista. A constatação de que, apesar das orientações para o ensino médio enfatizarem a importância do trabalho com leitura em perspectiva interdisciplinar, presenciamos, por um lado, a não utilização dos espaços internos da escola (originalmente, pensados para formação, como o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC),

⁴¹SILVA, Raquel Afonso da. **Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores**. Unicamp, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000772102>>.

⁴²VALÉRIO, Rosângela Almeida. **O que é leitura? Uma investigação interdisciplinar**. PUC/SP, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9555>.

⁴³SOUZA, Jacira Veríssimo de. **Leitura no ensino médio: uma experiência interdisciplinar no contexto da escola pública**. PUC/SP, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=6388>.

para a discussão efetiva das questões sobre teoria de leitura. Por outro, pode-se constatar a repetição dos resultados negativos nos exames de avaliação externa (exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP- e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM). E finalmente sobre esse tema, Claudino (2008)⁴⁴ acompanhou trabalho desenvolvido no contexto do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas (LDA), desenvolvido pelo Programa Ação Cidadã (PAC – PUC/SP), com o objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura, a partir dos trabalhos realizados com textos do gênero histórias em quadrinhos (HQ)/tira, pautados nos procedimentos adotados no Projeto LDA. Também intenciona discutir as possíveis transformações ocorridas na atividade de leitura em sala de aula. Inserida no campo da Lingüística Aplicada, esta pesquisa foi realizada durante as aulas da disciplina Língua Portuguesa, com alunos de 6ª série do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino.

No que concerne à formação de professores, o grupo de pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) apresenta seis pesquisas que oferecem interesse para meus estudos. O trabalho de Horikawa (2006) trata de espaços de formação continuada de uma escola pública, do município de São Paulo, para promover a leitura de textos científicos primários e de divulgação científica. A análise orienta-se pelo objetivo de investigar os modos de ler procedidos por seis educadores e a relação entre esses modos e a formação do professor crítico-reflexivo. Interessa, também, analisar o processo de construção de sentidos, considerando-se as vozes sociais que são acionadas pelos participantes na dinâmica de apropriação do dizer do autor do texto lido. A fundamentação teórica refere-se aos temas da formação de professores e da leitura e linguagem.

Buzzo (2008)⁴⁵ tem por objetivo investigar as representações sobre o trabalho docente, construídas em um texto oral produzido, conjuntamente, por duas professoras de Língua Portuguesa, após a realização de uma atividade específica, observando se aparecem representações semelhantes ou diferentes nos turnos de cada uma delas e levantando as características linguístico-discursivas que contribuem para assinalar as diferenças e semelhanças nos procedimentos em uma autoconfrontação cruzada, cujas verbalizações tiveram como tópico central o ensino da produção escrita do diário de leitura, procedimento didático por nós disponibilizado e aplicado por duas professoras de português, em suas aulas de leitura. Para a realização da autoconfrontação, foram

⁴⁴CLAUDINO, Valentina Imaculada. **A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico: um estudo no Programa Ação Cidadã.** PUC/SP, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2008-12-22T08:28:16Z-6912/Publico/Valentina%20Imaculada%20Claudino.pdf>.

⁴⁵BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** PUC/SP, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/MARINA_BUZZO_DO_08_LAEL.pdf>.

filmadas, com cada uma delas, a primeira aula introdutória e, após um semestre, uma aula de discussão de diários produzidos pelos alunos. Nas análises, foram observadas as características organizacionais, enunciativas e semânticas, em busca de índices que nos revelassem como as professoras se confrontaram com semelhanças e contrastes, a partir da observação das atividades realizadas.

Carvalho (2014)⁴⁶ tem como objetivo geral investigar as ações da professora pesquisadora, em situações de interação com um grupo de meninos, num evento de letramento, assim como analisar e discutir como alunos e, também, professores constroem sentidos e desenvolvem capacidades de argumentação, reflexão, raciocínio coletivo, por meio da técnica do Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, no prelo) ou Protocolo Verbal, como também é chamada. Nessa direção, busco subsídios para a formação do grupo de professores sob minha coordenação em uma escola pública. A técnica do PAG está inserida em Linguística Aplicada, e é pesquisada, no Brasil, pelo grupo GEIM, Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (ZANOTTO, 1998- 2008; ZANOTTO e PALMA, 1998-2013), sob a coordenação de Zanotto, e possibilitou a geração dos dados de pesquisa em cinco vivências de leitura, denominadas vivências do PAG, que foram gravadas, transcritas e analisadas com a finalidade de observar como alunos e professora/pesquisadora construíram sentidos durante a atividade de leitura.

Os objetivos de Peralta (2006)⁴⁷ são identificar as representações que uma professora de Geografia constrói sobre si mesma, sobre leitura e avaliação e verificar como a mudança da prática de leitura em sala de aula desencadeou uma transformação dessas representações. Busca discutir as representações da professora, que emergem durante o processo de formação docente e a aplicação de novas ferramentas pedagógicas. Pozzetti (2007)⁴⁸ aborda, em seu trabalho, a formação do professor leitor e o ensino de leitura, buscando investigar a formação do professor de leitura em videoconferência e na prática social de leitura em grupo. Justifica essa pesquisa a necessidade de um olhar diferenciado para a formação do professor leitor, formador de leitores e que, por isso, precisa conhecer as bases teóricas do ensino de leitura e experimentar novas maneiras de ler e perceber que o ato de leitura ocorre, por meio da coconstrução de sentidos negociados entre os componentes da interação leitor-texto.

⁴⁶CARVALHO, Arli Pires de. **Investigando a reconstrução do estilo de ação do professor em eventos de leitura.** PUC/SP, 2014. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=17037>.

⁴⁷ PERALTA, Sueda Soares. **As representações de uma professora sobre si mesma, sobre leitura e avaliação num trabalho de formação docente.** PUC/SP, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4867>.

⁴⁸POZZETTI, Renata Angélica. **A formação do professor leitor: práticas de leitura em diferentes contextos.** PUC/SP, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=4708>.

Encerrando as pesquisas sobre a formação de professores, Costa (2011)⁴⁹ analisa o papel do Supervisor Escolar, no contexto de formação contínua do coordenador pedagógico, com foco na compreensão e transformação dos modos como leitura e escrita são enfocados, em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Mais especificamente, o autor volta-se para a compreensão dos sentidos e significados dos Supervisores Escolares, sobre seus papéis nas discussões em contextos de formação contínua. A pesquisa está apoiada na teoria sócio-histórico-cultural, que compreende que a constituição do sujeito se dá na relação com outros, em um contexto no qual colaboração e contradição são centrais, considerando as relações sociais desse sujeito.

O LAEL apresenta 12 trabalhos relacionados com a leitura, começando por Barros (2005)⁵⁰ que defende a tese segundo a qual os gêneros discursivos podem ser utilizados como objetos de ensino de leitura e que as aulas de língua materna podem se constituir em espaços, onde a interação entre os alunos e destes com a professora pode colaborar para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. O trabalho previu, então, desenvolvimento de um projeto de leitura com alunos de oitava série de escola pública estadual do Estado de São Paulo, em que se utilizou a primeira página de jornal impresso como objeto de ensino. Santos (2014)⁵¹ investiga a prática da leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG), em um espaço de ensino-aprendizagem, como uma contribuição para a formação do aluno como leitor crítico e a do professor como agente de letramento. Tem como objetivos específicos: analisar como a prática de leitura do pensar alto com um grupo de alunos, no ensino superior, pode contribuir para a formação do aluno como leitor crítico; discutir o que é ser um leitor crítico e a criticidade em leitura; explicar como a análise e reflexão sobre as ações da professora nas vivências do PAG puderam (ou não) contribuir para a formação da professora como agente de letramento; identificar saberes pedagógicos que constituem a professora como agente de letramento (KLEIMAN, 2006a), no evento social de leitura do PAG.

Há ainda Lemos (2005)⁵² que enfatiza o papel do aluno e do educador, focando o paradigma crítico em aulas de leitura de textos publicitários, tendo por pressupostos a indeterminação dos sentidos e a leitura como um processo de coconstrução social no enfoque interacionista. Por essas razões, destacam-se o uso dos protocolos verbais em grupo, a escuta sensível e a ação intencional

⁴⁹ COSTA, Rosângela de Almeida. **O supervisor escolar no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita**. PUC/SP, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12791>.

⁵⁰ BARROS, Claudia Graziano Paes de. **Compreensão ativa e criadora – uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. PUC/SP, 2005. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=1532>.

⁵¹ SANTOS, Marivan Tavares dos. **A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo: a formação do aluno leitor crítico e a do professor agente de letramento**. PUC/SP, 2014. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=15525>.

⁵² LEMOS, Vilma. **Texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor**. PUC/SP, 2005. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=819>.

do professor como coparticipante na orquestração dos eventos de leitura, pelo "revozeamento" das contribuições dos alunos, abrindo espaço para a manifestação efetiva dessas vozes na arena pública da sala de aula. Também constam desse processo o uso do diário reflexivo do professor e dos relatos de vivência dos alunos como elementos auxiliares da reflexão na/da ação docente. Trata-se de uma pesquisa-ação, que possibilita interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, com ênfase no processo, em situação natural.

Nolasco (2006)⁵³ investiga os resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo) que revelam a grande dificuldade dos alunos em leitura e produção de textos, apontando a necessidade de transformações no trabalho que, em geral, vem sendo conduzido nas escolas. Na tentativa de contribuir para solucionar tal problema, a Secretaria do Estado da Educação implantou o programa Hora da Leitura, aulas semanais de 50 minutos para alunos do Ciclo II, do ensino fundamental. Essa pesquisa, realizada com a participação de seis professoras de leitura do referido projeto e a pesquisadora, analisou os significados dos textos prescritos sobre o ensino de leitura e os sentidos atribuídos pelos professores à leitura e ao trabalho no Projeto Hora da Leitura. Trata-se de uma pesquisa desenhada para propiciar espaços de colaboração e de reflexão crítica para as participantes. A implementação do projeto prevê ainda a criação de espaços para o questionamento, análise e crítica das relações sociais entre os participantes, por meio da reflexão do papel que exercem, isso é, de suas ações em sala de aula, bem como dos interesses a que as práticas didáticas das aulas de leitura servem.

Fuji (2008),⁵⁴ em seu estudo, intenciona compreender, criticamente, como a leitura, a formação de conceitos e a formação cidadã foram trabalhadas, no contexto do Projeto Leitura nas Diferentes Áreas do Programa Ação Cidadã, desenvolvido na Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba, em 2005 e 2006. A investigação fundamentou-se na teoria da atividade sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2000, 1934/2003; LEONTIEV, 1977-8; ENGSTRÖM, 1999/2001), que possibilitou a compreensão da organização do projeto como sistemas de atividades inter-relacionadas. Além disso, teve como base teórica a compreensão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1929/1988). Abordou a formação de conceitos (VYGOTSKY, 1934/2000, 1934/2005), a leitura crítica (LIBERALI e FUGA, 2007; KLEIMAN e MORAES, 1999; LERNER, 2002; FREIRE, 1970) e a formação cidadã pautada nas discussões de Freire (1970) e Gentili (2002).

⁵³NOLASCO, Sônia Maria. **Projeto hora da leitura: os sentidos/significados sobre leitura de professores do ensino fundamental II**. PUC/SP, 2006. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4268>.

⁵⁴FUJI, Sonia Naomi. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no Projeto Leitura nas Diferentes Áreas**. PUC/SP, 2008. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=6397>.

A metodologia adotada foi a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 1991-2007; LIBERALI, 1994-2007), que tem por objetivo desenvolver, compreender e transformar práticas pedagógicas, por meio da construção de conhecimento, de forma crítica e colaborativa. Os dados foram gerados a partir da observação de uma oficina, uma reunião de HTPC e uma aula, ou seja, três dos cinco sistemas de atividades do referido Projeto.

São pesquisadas também as práticas das professoras pesquisadoras, como Queiróz (2009),⁵⁵ que investigou sua própria ação, numa nova prática social de leitura proposta pelo grupo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), por meio da pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993). A pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada e discute, dentro de uma perspectiva sócio-histórica-cultural, (VYGOTSKY, 1934), duas vivências de leitura orientadas pela técnica do pensar alto em grupo (ZANOTTO, 1995, 1998, 2007). A pesquisadora desenvolveu a pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993) com metodologia qualitativa, de natureza interpretativista (ERICKSON, 1984 e MOITA LOPES, 1994a), focalizando sua ação como mediadora e orquestradora das vozes dos alunos pensando alto, em grupo, sobre a interpretação de textos no contexto de sala de aula, realizada com dois grupos de alunas da sétima série do ensino fundamental de uma escola pública estadual.

Também Anjos (2008)⁵⁶ volta o olhar para seu contexto e apresenta um trabalho em que deseja compreender o sentido de leitura e do ensino-aprendizagem da leitura, que embasam as ações de uma professora – a própria pesquisadora – em aulas, em uma sétima série, para analisar, no decorrer da condução do trabalho: 1) os sentidos sobre ensino/aprendizagem que nortearam o trabalho com leitura; e 2) as regras e a divisão de trabalho na sala de aula quanto aos papéis de aluno e de professor, na condução da aula. Mais particularmente, investigou a apropriação, pela professora, de novos significados sobre o processo de leitura e sobre o ensino-aprendizagem de leitura, com base nas discussões das competências, no domínio das ações de linguagem e nas capacidades de leitura (SCHNEUWLY e DOLZ (1997/2004).

Silva (2008),⁵⁷ por meio de pesquisa-ação de cunho etnográfico, investiga o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo, numa sala de oitava série do ensino fundamental. Embasam teoricamente esse estudo: a) o quadro vygotskyano que discute a aprendizagem, na qual o outro e a linguagem têm papel importante como mediadores

⁵⁵ QUEIRÓZ, Sandra Regina de Bitencourt. **O papel do professor para orquestrar mediações como espaços de leitura crítica**. PUC/SP, 2009. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8410>.

⁵⁶ ANJOS, Mariluce Medeiros dos. **Ensino-aprendizagem: leitura em aulas de língua materna**. PUC/SP, 2008.

⁵⁷ SILVA, Maria das Graças Bouças da. **A mediação e o "pensar alto em grupo": caminhos para o desenvolvimento da leitura crítica**. PUC/SP, 2008. Disponível em

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=6114>.

do processo ensino/aprendizagem; b) a perspectiva da leitura como uma prática social e c) a metáfora.

Galhardo (2009)⁵⁸ encerra os trabalhos desse levantamento, pesquisando o desenvolvimento da capacidade leitora como fundamental para promover a aprendizagem em diferentes contextos culturais. A formação de leitores críticos, capazes de compreenderem e produzirem os diferentes textos, que circulam socialmente, é função principal da instituição escolar. Portanto, é importante que a escola disponibilize aos professores recursos didáticos, que os orientem na formação desses leitores, que desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e a produção dos textos. Concernente a essas necessidades, a pesquisa está centrada na questão da prática da leitura escolar, com um trabalho sistematizado sobre a leitura, com uma sequência didática do gênero diário de leitura. Consideramos que o domínio desse gênero pelos professores pode constituir-lo como um valioso instrumento didático e, seu domínio pelos alunos pode desenvolver-lhes as capacidades de linguagem necessárias, para a sua produção e para a realização de uma leitura mais interativa.

No site da ANPEd, o primeiro levantamento foi realizado no GT08, Grupo de Trabalho, que estuda a formação de professores. Associei essa formação, como mais uma possibilidade, à interdisciplinaridade, outra palavra-chave e, a partir desse critério, encontrei um trabalho que discute práticas interdisciplinares no Ensino Superior e na Educação Básica. Os autores⁵⁹ pretendem analisar um recorte do terceiro ponto de reflexão: a visão e forma de tratamento da interdisciplinaridade pela universidade. Considerando a universidade como lócus de produção do pensamento crítico, capaz de interferir na realidade em campos diversos, conforme suas áreas de estudo e sua capacidade de produzir pesquisas. Como ela está discutindo e percebendo um novo paradigma educacional que dê conta de inseri-la nas emergências do mundo atual? D'Ambrósio (1997) ainda faz uma crítica ao momento atual, e defende uma outra forma de pensar, “a transdisciplinaridade, um projeto intra e interdisciplinar abarcando o que constitui o domínio das ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia, da transmissão do conhecimento e da educação” (p. 15).

As referências anteriores norteiam esse trabalho sobre a interdisciplinaridade que pretende analisar como professores universitários, que formam profissionais para as diversas áreas, em

⁵⁸GALHARDO, Carla Mascarenhas de Oliveira. **O gênero diário de leitura e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. PUC/SP, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9209>.

⁵⁹LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. **Práticas interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica**. PUC/Campinas, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/viewFile/299/282>>.

especial para a educação, e como professores do ensino básico, responsáveis até certo ponto pela educação formal com vistas a formar o futuro profissional e cidadão, percebem projetos interdisciplinares em suas áreas.

Na 29ª reunião da ANPEd, há o texto de Markert (2006)⁶⁰ sobre a formação que se preocupa sempre mais com questões que tratam do agir do professor no mundo e da sua responsabilidade com o futuro dos alunos. Questiona sobre o que presenciamos, atualmente, depois de uma fase de preocupação com o processo de profissionalização docente, uma situação em que os sistemas educacionais nacionais não conseguem mais cumprir sua tarefa tradicional de integrar alunos de certos agrupamentos sociais nas estruturas sociais e culturais de sua sociedade.

Andrade (2007),⁶¹ na 30ª reunião da ANPEd, discute, em seu texto, a interdisciplinaridade como um caminho de experiências que influenciam e são influenciadas pelas concepções, tornando difícil identificar qual das duas influencia a outra ou leva à mudança de uma ou de ambas. É grande a responsabilidade dos professores formadores e das instituições de formação responsáveis pela promoção de conhecimentos, valores e hábitos da profissão docente, relacionados ao contexto e à cultura em que os professores estão inseridos.

O Grupo de Trabalho (GT) 10 que é o da Alfabetização, Leitura e Escrita relaciona-se, também, com os estudos por mim desenvolvidos. Na reunião de 2005, a 28ª, a partir dos estudos de SOARES, os textos desse grupo, nessa reunião, trouxeram o letramento como a possibilidade de compreender o processo da leitura e da escrita das crianças. Desse modo, pode-se observar, dentre os textos, o conceito de letramento com os gêneros textuais. Assim, torna-se importante destacar as ciberculturas. Aqui compreendo a interdisciplinaridade entre os estudos do português com a informática, por exemplo.

No texto de Caiado (2005),⁶² pode-se perceber o fato de que as relações interpessoais e linguísticas entre os sujeitos estão se modificando, na medida em que interagem em rede, mundialmente, com o Outro, mediados pelo computador. O elemento técnico já é constitutivo da “nova identidade humana”, se é que podemos denominar de “novas” as relações de mobilidade, troca, diálogo, escrita, que se estabelecem entre os indivíduos interligados pelas tecnologias, em especial, a telemática digital.

⁶⁰MARKERT, Werner. **Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica**. UFC, 2006.

Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2403--Int.pdf>>.

⁶¹ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000**. Centro Universitário Senac, 2007. Disponível em:

<http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2906>.

⁶²CAIADO, Roberta. **A notação escrita digital influencia a notação escrita escolar?** UFPE, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7994/arquivo8447_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

O *Ciberespaço* configura uma nova era, a Era da Informática, das múltiplas janelas abertas, da hipertextualidade, do “diário digital”, do sujeito dialógico bakhtiniano que, interagindo, promove a criação de teias e redes de relações e aprendizagem cooperativa.

A leitura e seu ensino é foco de atenção e objeto de estudo nas mais diversas instituições, assim como a interdisciplinaridade que tem ganhado espaço nas discussões e pesquisas, que se pretendem voltadas para os contextos em que se situam estudantes e professores. Também deve ser marcada a formação continuada dos professores, que se inclui nesse rol de atenção, entre os que se preocupam com a qualidade da educação e os que se ocupam de seu aperfeiçoamento. Poder-se-ia dizer que o objetivo de cada um dos trabalhos destacados nesse levantamento, possui suas especificidades, assim como o desta pesquisadora, ainda que todos apresentem como foco central qualificar a performance leitora de crianças, adolescentes e jovens.

3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Portanto, a vida em sua totalidade é um ato ético complexo no qual ser em sua qualidade de acontecer se concretiza no encontro do eu com o outro (FREITAS, 2003, p. 20).

Um pesquisador em ciências humanas tem diante de si, como objeto de pesquisa, um ser humano, que também tem voz, está inserido em um contexto sociocultural, faz parte da história e se constitui numa alteridade. Nosso objeto de pesquisa estabelece interlocução com o pesquisador, pois é um ser falante, que participa da construção do conhecimento nos movimentos investigatórios. Assim, concordando com o que diz Freitas (2003), na epígrafe em destaque, em nossa relação de pesquisadores com os sujeitos de pesquisa somos afetados e modificados e queremos também afetar esses sujeitos numa interlocução ética de construção e de transformação.

Nessa área do conhecimento, a alteridade ganha características particulares, pois se trata de alteridade humana, estabelecendo entre o sujeito e o objeto uma diferença no interior de uma identidade, no dizer de Amorim (2004). No entanto, nessa relação alteritária, o outro, simplesmente por ser outro, será sempre desconhecido e imprevisível. Essa particularidade se impõe como parte significativa do trabalho do pesquisador, pois a diferença e o desconhecimento despertam seu interesse, sendo, entretanto, na perda de sentido na comunicação e na impossibilidade do diálogo que se constrói um objeto de pesquisa.

No entanto, ainda segundo a mesma autora, utilizando-se do conceito bakithniano de exotopia, sempre acontecerá a busca do encontro. O conceito bakithniano de exotopia nos ajuda a compreender que eu tenho do outro, assim como ele tem de mim, um excedente de visão, na medida em que o observo de um lugar em que ele próprio não poderá estar, o meu, e desse lugar posso compreendê-lo de modo único e estabelecer com ele uma inter-ação. A partir de um lugar exotópico, métodos e técnicas para o encontro serão empregados pelo pesquisador com o objetivo de conseguir que o pesquisado fale, que ele próprio, pesquisador, seja ouvido, que possa compreender seu objeto de estudo, que possa traduzi-lo, influenciá-lo ou ser influenciado por ele.

O pesquisador em ciências humanas reconhece em seu objeto de estudos uma possibilidade de inteligibilidade comum das diferenças e uma percepção de que é nessas diferenças que essa possibilidade se revela.

Segundo Liberali (2008), os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundos mediados pela sociedade. E será, através de práticas sociais, do desenvolvimento de

atividades distintas que esses sujeitos se estabelecem como capazes de produzir mudanças, satisfazendo necessidades e propiciando, também, o seu crescimento, dos outros e da sociedade.

Na área de formação crítica e reflexiva de educadores, a conscientização desses conceitos é basilar e, somente nessa perspectiva, os sujeitos são considerados capazes de mudanças e são percebidos como agentes de transformação em seus contextos e na sociedade. Cada ação é assumida não somente como uma reação às condições de vida, mas como mediadas pelos indivíduos, conforme nos diz Liberali (2004). Ao educador crítico e reflexivo é possível fugir de rotinas automatizadas, cujo fim é ensinar o conteúdo determinado, permitindo-se rever seu querer e dos seus alunos sobre a ação de ensinar e aprender, tornando-se pesquisador de sua própria ação e problematizador da realidade.

Os indivíduos, participantes desses contextos de pesquisa estão inseridos em práticas sociais, constituindo-se e aos demais nas relações sociais. Atuam nas escolas, na sociedade e, segundo Liberali (2008, p. 23),

o papel da formação crítica de educadores, como entendido nesta perspectiva, seria justamente questionar essa alienação dos motivos que, em geral, movem as ações na escola e criar contextos para a compreensão da capacidade de transformação dos professores.

O termo crítica, nesta dissertação adotado, traz para a pesquisa a crença de modificação da realidade pela reflexão sobre seus acontecimentos e a mudança da prática. A ação crítica nasce da necessidade que emerge do grupo de participantes que, no movimento dialético entre a teoria e a prática, produz a modificação, por meio da construção do conhecimento e da intervenção nessa realidade vivida. O paradigma crítico subjaz, de acordo com Schapper (2010, p. 95) na “inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito de contextos investigados [...]”. Desse modo, as discussões refletidas e novas posturas frente às situações estarão presentes, trazendo novos olhares e outras possibilidades de estar nessa realidade.

O paradigma crítico de pesquisa está situado em um universo paradigmático maior que caminhou, subdividiu-se em áreas, originando numa delas o referencial crítico. Um paradigma é oriundo de realizações científicas universalmente aceitas. No Brasil, a pesquisa educacional ganhou força, a partir dos anos 1960 e, inicialmente, adotou o paradigma positivista, amplamente utilizado pelas ciências naturais como modelo de investigação. O referencial positivista pretende, na investigação, explicar, controlar e prever, formulando leis gerais, análises dedutivas e quantitativas, centrando-se na reprodução do evento.

A partir dos anos 1980, a finalidade da investigação na pesquisa em educação passa a centrar-se na interpretação e na compreensão do objeto, o real não é apreensível diretamente, mas será uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele, segundo Freitas (2009).

Anteriormente, nos anos 1970, o paradigma crítico emerge, ganhando força nos anos 1980 e sua finalidade é, além de compreender, modificar a realidade. A compreensão do paradigma crítico é de uma realidade construída pelos indivíduos que nela interagem, vivenciam conflitos expressam desejos e interesses. Seu compromisso é com a mudança, a emancipação dos sujeitos. Como nos diz Schapper:

[...] este paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento (2010, p. 94).

O educador assumirá, portanto, de acordo com essa concepção, centralidade em seu caminhar pessoal e profissional e em sua prática exercida com seus alunos, na produção dos sentidos nas atividades de leitura, por exemplo, dialogando com os textos e incentivando-os a uma interpretação pessoal, a partir da interlocução que cada um será capaz de estabelecer com a atividade proposta. Assim, nos diz Kramer (2011, p. 83) sobre a postura da escola que trabalha com profissionais críticos:

[...] quando os escritos literários são percebidos como dotados de um suposto “sentido imanente” que a criança precisaria captar ou descobrir, a escola tenta levar a criança a “interpretar corretamente o texto” ao invés de iniciá-la no processo ininterrupto de diálogo com esse texto – de construção novamente de significados.

Somente apropriando-se de autoria de sua profissão, ou seja, constituindo-se como autor da ação pedagógica e responsável por sua palavra, o professor poderá favorecer às crianças a autoria em suas próprias vidas como seres que imprimem suas marcas nos ambientes por onde passam.

Convicta de que o ser humano se constrói em suas relações sociais e de que sua atuação no mundo transforma a sociedade, mas que ele também sofre transformações oriundas dessa interação social, minha pesquisa se filia a Marx e Engels (2002), em sua teoria do materialismo histórico e dialético, à abordagem sócio-histórica e ao aporte metodológico da pesquisa crítica de colaboração (PCCol).

O Materialismo Histórico e Dialético é um método de apropriação do real, que leva em conta a totalidade dos eventos ocorridos na sociedade e que considera o que pensam todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, ouvindo-os e reconhecendo seu direito à expressão do pensamento. Essa teoria traz a vinculação entre o indivíduo e a sociedade, marcando uma relação de

interdependência, em que os participantes explicam-se e condicionam-se, sempre em conexão com os fenômenos que os circundam, evidenciando, então, a importância do indivíduo na sociedade.

A inserção dos sujeitos numa sociedade, em determinado tempo histórico e a crença em sua atuação nesse contexto me conduz à abordagem sócio-histórica-cultural, que se traduz na posição do pesquisador no mundo, em sua forma de percebê-lo e de lidar com seus acontecimentos. O referencial crítico preocupa-se com os processos sociais coletivos, suas análises qualitativas, indutivas são processos contextualizados, o que nos faz retomar os aportes do materialismo histórico, segundo Freitas (2009, p. 3).

Nessa perspectiva, o ser humano é para o pesquisador parte ativa, transformadora e atuante no mundo e um ser sócio-histórico. Segundo Freitas (2009, p.7), “a pesquisa nessa orientação, é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam.” Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos se constituem e constituem aos outros na relação que estabelecem entre si, com os objetos e com o mundo, buscando meios para compreender não fragmentos da sociedade, mas a própria condição humana. Segundo Kosik (1989, p. 25):

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como o homem percebe os objetos isolados? Como únicos e absolutamente isolados? Ele os percebe sempre no horizonte de um determinado todo, na maioria das vezes não expressos e não percebidos explicitamente.

Ainda, segundo Kosik (1989), cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo ser humano será parte de um contexto maior, o qual ilumina e revela o objeto singular.

Dois outros autores contribuíram para a pesquisa educacional, na abordagem sócio-histórica-cultural, Vygotsky, segundo Freitas (2003) elaborou sua teoria social do desenvolvimento, compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações sociais via linguagem. Bakhtin, segundo a mesma autora, opõe às visões fragmentárias e dicotômicas uma visão integradora, “a integração verbal é a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 1988, apud FREITAS, 1999, p. 8). Critica o subjetivismo e o objetivismo, que isolam aspectos internos e externos, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica, na qual considera a consciência individual como um fato sócio ideológico.

O sujeito para Vygotsky não é abstrato, mas constituído em diferentes contextos e condições sociais, sendo, portanto, historicamente construído pelas relações que interferem em sua construção pessoal e que por sua vez irá (re)construí-lo.

Bakhtin concebe o psiquismo entre o organismo e o mundo exterior, os signos da linguagem mediando a relação entre os dois. Ainda segundo esse autor, citado por Freitas (1999), compreender a abordagem sócio-histórica em pesquisa significa o entendimento de uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem.

A perspectiva sócio-histórica-cultural pretende contribuir na formação de professores críticos e reflexivos, para uma atuação mais transformadora de seus contextos e da sociedade como um todo. E por que não formamos professores críticos e reflexivos, se esse conceito já faz parte de nosso cotidiano, desde os anos 1970, com Paulo Freire? A formação dos educadores brasileiros não caminhou nesse sentido, sobretudo não se percebe uma atuação crítica e reflexiva dos professores das redes públicas de ensino, que passam por estudos de teorias educacionais tradicionais, que não fazem distinção entre produzir e aplicar conhecimentos ou entre a função da escola como espaço cultural, social e político e não apenas como um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados da realidade mais ampla, como nos diz Magalhães (2004).

Considerando a questão que proponho e os objetivos que trago em minha investigação, optei por trabalhar com a pesquisa ação em ciclos de reflexão, juntamente com os professores, com a finalidade de contribuir nos seus processos de formação contínua. A pesquisa ação, segundo Ibiapina (2008), consolidou-se no âmbito da educação, a partir dos anos 1980 e realizada em sessões reflexivas⁶³ aproxima as pesquisas acadêmicas e as questões de ordem prática existentes na escola. Essa perspectiva favorece o diálogo, a formação contínua dos professores, alimentando a produção dos saberes, conforme o referido autor.

A pesquisa crítico colaborativa é uma metodologia desenvolvida de forma colaborativa e meu objetivo é trabalhar com sessões reflexivas, nas quais os professores estarão no centro da investigação, não como objeto de análise, mas como sujeitos ativos e agentes na construção dos saberes.

Ainda, segundo Ibiapina (2008, p. 12):

Esse processo é desencadeado a partir de ciclos de reflexão que proporcionem condições de desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro de investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas.

⁶³Conceituo sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da flexibilidade (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Minha opção por essa modalidade se deu devido ao papel ativo que desempenha o professor, compartilhando com a pesquisadora, na reflexão e construção de conhecimentos, que podem se reverter em ações transformadoras da prática docente de todos nós professores. Ibiapina (2008, p. 19) afirma que:

[...] no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação como o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente como os pares duas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador que, por sua vez remete ao projeto teórico de estudo também proposto por ele. O cruzamento de compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisador e professores.

Essa metodologia mostrou-se coerente com o que proponho como desafio e como reflexão para o cotidiano da sala de aula de cada um, no trabalho com a leitura em todas as disciplinas. O autor Ibiapina (2008, p.16) nos coloca que:

[...] ao planejar e praticar estudos nessa perspectiva, o pesquisador auxilia os docentes a analisar e teorizar sobre a prática de sala de aula, sobre a escola e sobre a sociedade, criando condições de transformar esses contextos em espaços mais emancipatórios.

De acordo com as argumentações do referido autor, a colaboração se efetiva, a partir da interação entre pares, com diferentes níveis de competência e, ainda, não quer dizer que todos devam participar das mesmas tarefas e com o mesmo empenho, mas que todos participem do mesmo projeto, contribuindo com sua especificidade, visando o benefício do todo. Todos se tornam aprendizes, pois a pesquisa colaborativa é um espaço compartilhado em que se constrói saber e competências.

Na formação de educadores, estuda-se a organização das funções mentais superiores dos adultos, para se perceber de que modo eles constroem e reconstróem conceitos, relacionando a teoria e a prática, estando essa relação teoria e prática diretamente ligada ao conceito de vozes de Bakhtin (apud LIBERALI, 2008). A teoria é a voz de outrem analisando, redimensionando, a prática que é sua própria voz. Assim vozes da literatura são incorporadas à prática do sujeito e a teoria formal passa a ser incorporada à prática do professor nos processos de reconstrução de seu papel de educador e nas ações de formação de seus alunos. Será abstraindo os conceitos do cotidiano, individuais e não conscientes, sobre sua própria prática de ensino-aprendizagem, através de sua relação com a teoria formal, conceitos científicos, abstrações hierarquizantes dadas pela

cultura, que haverá consciência do próprio fazer num sentido mais amplo, conforme nos chama atenção Liberali (2008).

A reconstrução interna desses processos externos, a partir da apropriação do discurso do outro na análise da própria ação será questionada na formação de alunos criticamente atuantes e nas transformações das atividades de ensino/aprendizagem.

Todo o caminho de desenvolvimento no contexto de formação do educador crítico e reflexivo perpassa por alguns conceitos de reflexão, que têm sido empregados por diferentes perspectivas pedagógicas e têm sido utilizados por diversos autores em épocas distintas.

Podemos nesta dissertação, falar de três tipos de reflexão: a técnica, que tem como principal preocupação a eficiência e a eficácia dos meios, para se atingir determinados fins, que não estariam sujeitos a críticas ou a mudanças; a reflexão prática, na qual há uma clara tentativa de se compreender as ações, a partir de sua experiência e conhecimento de mundo, postura que demonstra uma centralização em si, não cria base para a compreensão da história das ações. E finalmente, a reflexão crítica que retoma aspectos tanto da reflexão técnica quanto da reflexão prática, centralizando, contudo, as questões éticas. É uma percepção que incorpora critérios morais e seu interesse está centrado em resolver as contradições dos outros dois tipos de reflexão em direção à emancipação dos participantes (VAN MNEM, 1977, apud LIBERALI, 2008).

A reflexão crítica assume a modificação social, pois indivíduos e sociedade são indissociáveis. Defender uma postura crítica significa ser percebido como intelectual dentro das comunidades e da instituição, com funções sociais concretas, representando práticas de linguagem, relações, formas de conhecimento e valores sociais, que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Para Smyth (1992, apud LIBERALI, 2008), o foco seria tratar de forma emancipatória e liberar o professor da “gaiola de ferro” em que atua, partindo de valores de desigualdade e poder. Os professores poderiam arriscar-se, portanto, a desenvolver formas de participação nas decisões em seu ambiente de trabalho, contestando decisões e debatendo os objetivos de suas ações, sejam elas de sala de aula ou de fora dela.

Dessa forma, na reflexão crítica, além de se pensar sobre a prática, desenvolveria também alternativas de atividades docentes que marcariam a escola como espaço não neutro, espaço de questionamentos sobre que educação está sendo praticada, a quem ela serve ou ainda qual a minha marca nesse processo educativo.

Diversos outros autores definiram a reflexão crítica, mas optei por esses dois - Van Mnem, (1977) e Smyth (1992) aos quais me referi e por Paulo Freire que, em sua obra a Pedagogia do

Oprimido (2009, p.70) nos apresenta um conceito, dizendo que “a tomada de consciência das estruturas de opressão, que envolvem o indivíduo, é denominada de conscientização” e nos apresenta três níveis de consciência: num primeiro momento, ele fala sobre aquela que se encontra ausente da consciência histórica e que aceita a relação de dependência com as estruturas de poder. No segundo momento, o indivíduo inicia o questionamento da realidade na qual está inserido. Tem consciência de sua dependência em relação às estruturas opressivas, mas não é capaz de reagir. Somente, num terceiro momento, se configura a consciência crítica ou a conscientização e o indivíduo é capaz de se envolver num processo dialógico de contestação ou validação das normas sociais, dos códigos culturais e das ideologias.

Concretizando esse processo reflexivo na teoria crítica de colaboração, teremos descritas quatro ações essenciais para a sua realização: descrever – o que faço?; informar – qual a fundamentação teórica para a minha ação?; confrontar – como me tornei assim? Ou quero ser assim?; e reconstruir – como posso agir de forma diferente?.

Dessa forma, refletir seria uma possibilidade de emancipação, pois não haveria uma simples obediência às teorias formais, mas um entrelaçamento entre teoria e prática, um confronto entre realidade e valores éticos, chancelando uma transformação informada da ação. É nesse processo de transformação que se dá a colaboração, por meio das interações estabelecidas entre os participantes, entre as múltiplas competências, professores e pesquisadora. Os primeiros, por meio da análise de suas práticas pedagógicas e o pesquisador como formador e organizador das práticas de pesquisa. A interação entre todos acontecerá em consequência da qualidade da colaboração, pois, como nos fala Ibiapina, em sua obra Pesquisa Colaborativa (2008, p. 20), quanto menos relações de poder e opressão, maior o potencial colaborativo dos encontros.

Para tanto, a linguagem se impõe na análise da reflexão desse educador e, segundo Vygotsky (apud LIBERALI, 2008), a linguagem é objeto e instrumento da ação do educador. Ela nos oferece seu discurso da sala de aula e sobre a sala de aula, materializando o processo reflexivo e a prática pedagógica. Trabalhar com a linguagem significa desenvolver poder emancipatório.

Usamos, nas sessões reflexivas, o processo das quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir, pois mesmo conscientes de que essa não é a única maneira de refletir, será a forma assumida meu trabalho e que passo a explicitar. São características de um processo reflexivo, que utilizamos entrelaçadamente, mas que didaticamente, nesse momento, estarão separadas para melhor apresentação de suas marcas específicas.

Liberali (2008) comenta as principais características de cada um dos momentos do processo reflexivo, sobre as quais discorro, nos parágrafos seguintes.

Descrever é entender seu cotidiano, levantando sua autopercepção para sustentar opiniões. Descrever é compreendido como a palavra própria (BAKHTIN, 1953). Outras ideias e definições, teorias aparecem para que o educador possa perceber sua prática e, a partir de sua consciência, concluir sobre seu trabalho. Cada texto apresentará características próprias, a descrição tem verbos materiais – ações físicas ou verbais – ações de linguagem e tempos do passado, que permitem distanciamento da ação analisada, conectivos temporais e sequenciais, que organizam a sequência de eventos, e a transcrição de falas, que mostram a participação de agentes. É também importante que o educador não empregue expressões avaliativas ou de resumo de ações.

Informar é o momento em que ocorre a apresentação da explicação das teorias desenvolvidas ao longo da história, está embasado nas teorias formais e no conhecimento construído nas práticas escolares. Seu foco temático recai sobre a discussão e explicação de conceitos presentes nas ações. O texto informar apresenta as seguintes características: apresentação ou definição de conceitos com apresentação de suas características. Texto construído em terceira pessoa e no presente, para a generalização. A organização do texto pode ser explicativa ou descritiva. É importante evitar o uso de análise de negação e de rotulação.

Confrontar é submeter as teorias formais que servem de base à ação do professor, bem como as suas ações a um questionamento que busca compreender os seus valores, os quais sedimentam seu pensar e seu agir. Nesse momento, há a percepção das visões e ações adotadas pelos professores, não necessariamente como pessoais e preferenciais, mas como normas culturais e históricas, que foram sendo absorvidas. No momento do confrontar, cabem as seguintes perguntas no dizer de Liberali (2008, p. 68): “Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo?”.

É no confrontar que a emancipação se faz evidente, pois concluímos se estamos agindo de acordo com nossas convicções ou se o que acreditamos não pode ser transformado. É preciso um questionamento profundo de valores que estão na base das ações pedagógicas, adotar uma visão crítica, confrontando teorias e práticas que as embasam com a sociedade circundante, questionando o papel da escola na formação da cidadania. É um texto que será escrito em terceira pessoa e deve ser elaborado no presente. Virá com muitos adjetivos e locuções adjetivas e opinativas, assim como com conectivos de justificação e contraposição. É um texto que apresenta um ponto de vista e as razões que o embasam.

Reconstruir é o planejamento da mudança, gerando novas possibilidades do fazer, visando ao atendimento do grupo social. Reconstruir está voltado para a emancipação, pois é possível o entendimento de que práticas acadêmicas não são imutáveis, assim o educador busca alternativas

para suas ações. Os sujeitos são agentes de sua própria história. O texto do reconstruir está ligado à reorganização da ação através de relatos, regulação, indicação de ações. Apresenta um discurso mais interativo e possibilidades. Pode ser escrito em primeira pessoa, caso o professor esteja envolvido diretamente no texto ou em terceira, caso o professor prefira mostrar as ações com um distanciamento. Os verbos são materiais e são empregados no futuro do pretérito ou com expressões modais que indiquem ações futuras ou pretensões de acordo com o que diz LIBERALI (2008, p. 82).

Seguindo esse caminho e respeitando cada momento, mas aberta ao inesperado ou ao imprevisto, pretendo estabelecer uma relação dialógica e ética com meus sujeitos de pesquisa, para conhecer suas concepções de leitura e suas formas de trabalhar com essa leitura nas salas de aula. E espero ainda trazer questionamentos sobre minhas próprias concepções e indagações para outras pesquisas.

Cumprindo esse objetivo de conhecer concepções de leitura do sujeito da pesquisa que desenvolvo, seu contexto de trabalho, suas reflexões sobre o ensino da leitura e a formação do aluno leitor, realizei a investigação em uma escola do município com professores do segundo segmento do ensino fundamental.

3.1 Os Instrumentos de Pesquisa

Com o intuito de atingir os objetivos propostos nesta investigação, procurei por uma escola pública, que aceitasse me receber e permitisse o desenvolvimento da pesquisa. Visitei duas escolas e recebi a indicação de mais uma. No segundo estabelecimento de ensino fui muito bem recebida. A diretora gostou do projeto que apresentei, oralmente, para ela, me dizendo que a escola desenvolvia um trabalho com foco na leitura, mas que eu deveria voltar e conversar, também, com a coordenadora pedagógica, para que ela também aprovasse a realização da pesquisa e para acertarmos um encontro com os professores do segundo segmento do ensino fundamental, a fim de apresentar-lhes meus objetivos de estudo.

Para realizar minha pesquisa em uma escola de ensino fundamental da prefeitura de Juiz de Fora e concretizar essa investigação, alguns procedimentos foram necessários, além do encontro com a diretora e com a coordenadora pedagógica, um convite aos professores se fazia necessário e a discussão de minha proposta para que a adesão ao trabalho pudesse acontecer.

Fui convidada a participar de uma reunião pedagógica com professores de toda a escola. A diretora e a coordenadora reservaram alguns minutos para que eu pudesse expor meus objetivos na

escola. Conversei com os professores, expliquei meus objetivos e falei o que precisava realizar naquele ambiente. Quatro professoras imediatamente aderiram a minha proposta e iniciamos nossas conversas.

Aceita pela escola e aprovada pelos professores, minha participação na rotina dessa instituição escolar aconteceu, por período relativamente curto de tempo, mas fundamental para as discussões a serem concretizadas.

Para efetivar as investigações, utilizei como instrumentos uma entrevista semiestruturada, a observação de uma aula de cada professora e a sessão reflexiva. Após os dois primeiros momentos, que aconteceram com a participação da pesquisadora e de cada uma das professoras, separadamente, realizamos uma sessão reflexiva com a presença das quatro professoras e da pesquisadora. Prosseguimos com o objetivo de suscitar em cada uma, professoras e pesquisadora a reflexão sobre a prática e o debate sobre possibilidade de reformulações das atividades escolares, a partir das discussões sobre essas mesmas práticas pedagógicas e o processo ensino/aprendizagem.

Entre os instrumentos possíveis para o diálogo com os sujeitos de pesquisa, optei pelos anteriormente mencionados, pois considero que são os que melhor atenderam a meu objetivo de analisar os sentidos construídos, no trabalho desenvolvido pelos professores com a leitura em perspectiva crítica, a fim de promover uma reflexão sobre a formação do aluno leitor. Na realização de cada um dos instrumentos, trabalhamos com a linguagem, o que deve significar a oportunidade de reflexão e de construção de sentidos e significados nos diálogos presentes em todos os momentos. Passo, então, a comentar sobre cada um dos instrumentos e sua importância na concretização de meus objetivos.

A observação participante possibilita ao pesquisador o desenvolvimento do olhar perscrutador sobre a situação que tem como interesse, propiciando seu contato mais direto com a realidade, a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a compreensão do meio, o acesso às informações. Ludke, André e Marli (1986, p. 99) argumentam que:

A observação permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

A observação, no contexto de uma pesquisa, visa a gerar novos conhecimentos e não a confirmar, necessariamente, teorias, oferece informações sobre o comportamento dos sujeitos. O uso desse instrumento de pesquisa cria espaços de reflexão crítica sobre a prática docente entre pesquisador e professor. O trabalho favorece os participantes a discutirem conjuntamente sobre a

atividade docente, e facilita o aprendizado das relações desenvolvidas na ação educativa do trabalho do professor.

Dentre as limitações atribuídas à técnica da observação estão a de provocar, às vezes, alterações no ambiente ou no comportamento dos sujeitos observados .

Na observação participante, assisti a uma aula de cada professora, para conhecer/observar o seu trabalho com a leitura e a relação professor e aluno com o texto.

A entrevista semiestruturada oferece a oportunidade de um contato mais direto entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa. Nesse contato mais próximo, é possível que o pesquisador, em diálogo com seu sujeito, tenha acesso a dados objetivos e subjetivos, mas é, também, nesse momento, que o pesquisador se defronta mais proximamente com a alteridade que pode confrontá-lo, questioná-lo e também se apresentar familiar e conciliadoramente. Rocha, Daher e Sant'Anna (2004) nos apresentam o seguinte conceito de entrevista quando nos dizem que:

no âmbito das pesquisas realizadas em diversos campos de conhecimento, a entrevista vem sendo concebida na acepção mais corrente do termo, a saber, colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc.

Além de sujeitos de pesquisas, esses sujeitos são seres pensantes e participantes da vida social e profissional dessa dada realidade pesquisada. Ibiapina (2008, p. 77) assim nos diz a respeito da entrevista, que ela é marcada pela dimensão do social e no desenrolar da interlocução, os sentidos são criados e dependem da situação vivenciada e dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelos demais participantes. Ela não pode ser reduzida a perguntas e respostas previamente preparadas, é um momento de produção de linguagem, logo é dialógica.

A postura do pesquisador deverá ser antes de escuta, pois algumas das questões propostas são de caráter subjetivo e pressupõem uma fala mais contínua do sujeito da pesquisa, sendo importante, no entanto, a intervenção do pesquisador em momentos estratégicos para que o caminho seja percorrido e o diálogo se concretize. Ainda assim, no texto produzido como resultado do encontro do entrevistador com o entrevistado, sempre haverá menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, retificações, de acordo com as palavras de Rocha et al. (2004), produzindo também um material excedente, que poderá ser consultado para confirmações e esclarecimentos.

Isso nos mostra que a entrevista não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da investigação. Estamos, pois, no momento da decisão a respeito daquilo que nos interessará para a pesquisa. É um

procedimento que auxiliará na detecção de conflitos, ou de ideias divergentes ou mesmo posições antagônicas.

A sessão reflexiva é um instrumento a ser utilizado em pesquisa ação e consiste na formação de círculo reflexivo constituído pelos professores que se dispuserem a refletir e analisar suas práticas cotidianas, concordando em participar da discussão sugerida pela pesquisadora e com a pesquisadora. A pesquisadora é uma parceira que deve dialogar sempre com seus pares, com objetivo de discutir sobre práticas conservadoras e as reflexões visam transformar esse espaço de reflexão em formação de professores e procedimento de construção de saberes científicos.

Nesse contexto, o trabalho colaborativo e reflexivo é organizado, por meio de ações formativas que auxiliam no processo de coprodução de conhecimentos, conforme nos diz Ibiapina (2008, p. 46). É um procedimento de supervisão utilizado para mediar as discussões dos professores sobre suas ações de ensino, que tem como objetivo se reverter em benefícios na prática docente. A mesma autora (2008, p. 96) nos explica que o processo reflexivo consiste justamente na possibilidade de os professores, em formação, poderem repensar e modificar seus objetivos, a partir de discussões sobre o processo ensino/aprendizagem.

Esse recurso fornece imagem muito próxima do real, pois é realizado, a partir de filmagens acontecidas, durante a observação participante, possibilitando o aprofundamento nas discussões sobre as práticas docentes. Os vídeos trazem o contexto de sala de aula para as discussões. Essa técnica leva o professor a examinar seu desempenho, bem como a percepção de seus pares veem a sua prática. O processo de reflexão permite o distanciamento, a teorização da prática. A partir disso, o professor pode se tornar mais consciente de sua prática. As reflexões geram novas significações e poderão gerar também um profissional mais autônomo, que vai adquirindo capacidades novas, assim como de pesquisar, refletir e criticar, atributos necessários à condução de sua vida profissional.

Em síntese, as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Assim, o trabalho dos professores é colaborar com o pesquisador e o do pesquisador é colaborar com os professores, autorizando-os a divulgar a teoria que constroem no decorrer das relações desenvolvidas na atividade educativa. Professores e pesquisador analisam e compreendem

os interesses que subjazem as ações e as possibilidades ou não de um trabalho de reestruturação da atividade docente (IBIAPINA 2008, p.75).

Conforme disse anteriormente, iniciei meu trabalho de campo assistindo a uma aula de cada uma das professoras, em que cada uma trabalhou com seus alunos uma atividade relacionada à leitura de um tipo de texto escolhido por ela e com o objetivo traçado também pela professora. Em uma das aulas o texto era uma poesia, em outra uma notícia de jornal e ainda houve também a leitura de um mapa, além do livro com a história da Bela Adormecida. As aulas transcorreram dentro de uma normalidade possível quando consideramos a presença de uma pessoa estranha, a pesquisadora, no ambiente da sala de aula, mas em duas aulas as discussões aconteceram naturalmente e em alguns momentos posso dizer que a presença da pesquisadora foi ignorada, em outros momentos não, essa presença gerou constrangimentos e silêncio por parte dos alunos. A professora foi filmada desenvolvendo seu trabalho com a classe.

Finalizada a aula, que assisti em dias diferentes, realizei com a professora a entrevista semiestruturada. Na sala dos professores conversamos seguindo um roteiro previamente organizado pela pesquisadora. Nesse momento, discutimos sobre conceitos, objetivos e atividades relacionadas à leitura que faziam parte do trabalho cotidiano de cada uma na sala de aula. Falamos ainda sobre hábitos e preferências pessoais de cada uma delas no que diz respeito à leitura – o que gostam de ler, se possuem livros em casa e questões que relacionavam a leitura ao dia a dia das professoras. Todas as entrevistas foram registradas em áudio, pois a filmagem poderia constrangê-las.

No dia 8 de dezembro, marcamos em horário no contraturno um encontro para realizarmos a sessão reflexiva. Um único encontro para que acontecesse a sessão foi possível, pois como explicitarei no próximo subtítulo deste texto, a escola se localiza em uma comunidade de difícil acesso para as professoras e com horário de ônibus bastante escasso, dificultando um encontro em horário diferente do que cumprem as professoras. Também a pesquisadora, acreditou, inicialmente, que uma única sessão geraria discussões enriquecedoras para todos os participantes. Realmente, a participação das professoras foi movida por interesse em compreender cada passo e contribuir para o desenvolvimento da sessão. Discutiram a cena apresentada a partir das questões propostas pela pesquisadora e dos questionamentos apresentados, interpelando a colega cuja cena foi apresentada. A interlocução produtiva gerou possibilidades diversas para a análise. E se após a sessão e as leituras de sua transcrição, a pesquisadora desejou que fosse possível uma nova sessão, seria somente para que pudéssemos dar continuidade à discussão, questionando as posições apresentadas na própria sessão.

Esse encontro, que iniciou com alguma tensão, aconteceu com muita tranquilidade e conversas produtivas em que pude discutir muitas falas e situações por nós vividas naquele momento. A tensão inicial se deveu ao desconhecimento das professoras dos passos de uma sessão reflexiva. Elas insistiam em saber o que aconteceria e a surpresa de cada passo era parte da sessão que estava acontecendo. A pesquisadora também conduzia pela primeira vez uma sessão, no entanto outra pesquisadora mais experiente esteve presente todo o período em que prosseguimos com a sessão, filmando o momento, mas atenta para atuar caso houvesse necessidade de uma intervenção ou ajuda. Tudo transcorreu muito bem, pois se como responsável pelo andamento da sessão foi minha primeira experiência, anteriormente eu já havia participado de sessões de outras pesquisadoras auxiliando e aprendendo.

3.2 O Contexto da Pesquisa e os Professores

A escola em que realizei meu projeto de pesquisa denomina-se Escola Municipal Miguilim, é uma escola pública, que atende a todo o ensino fundamental e oferece também educação infantil, mas me concentrei no segundo segmento, 6º ao 9º anos da rede municipal de ensino. A escola localiza-se no município de Juiz de Fora, num bairro bastante afastado do centro, já tendo sido considerada, inclusive, como escola de zona rural. Hoje, com o crescimento da cidade e a chegada do asfaltamento à região, a Secretaria de Educação do município alterou sua classificação e a Escola Miguilim tornou-se uma escola urbana, que atende 164 alunos e conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma secretária, além de 21 professores e profissionais de apoio que atuam na instituição.

Os professores da escola se implicam com a educação oferecida aos alunos, participam de cursos de extensão e de projetos que são oferecidos pelo Ministério da Educação e, segundo a coordenadora pedagógica, há uma presença significativa de educadores nas reuniões pedagógicas. A coordenação ressalta ainda que os professores são frequentes, participando e envolvendo-se nos eventos promovidos pela instituição, no intuito de promover uma educação de qualidade e uma formação cidadã de seus estudantes.

Minha proposta a essa instituição consistiu, primeiramente, em uma reunião com a diretora e a coordenadora pedagógica, para as quais apresentei meu projeto de pesquisa e o plano de trabalho que desenvolvi na instituição, e, em seguida, uma conversa com os professores do ensino fundamental, para os quais falei sobre a proposta que iria desenvolver. O convite feito a duas professoras de Língua Portuguesa, uma de história e outra de geografia para participarem de minha

pesquisa sobre o tema *a construção dos sentidos pelos professores no trabalho em sala de aula com a leitura na formação do aluno leitor* foi aceito sem nenhuma dificuldade.

Com a adesão que obtive ao projeto, formamos o grupo. Às entrevistas e à observação de uma aula de cada uma das professoras, seguiu uma sessão reflexiva, para discussão das práticas e a reflexão sobre os procedimentos adotados nas aulas, no trabalho com a leitura. Os encontros do grupo foram filmados e gravados, assim como as entrevistas e as aulas, no entanto somente a sessão foi posteriormente transcrita.

As quatro professoras que se dispuseram a participar da pesquisa são professoras concursadas, sendo que três são efetivas na escola, somente a professora de produção literária completa carga horária no estabelecimento. Ou seja, é professora de outra escola, mas não consegue preencher sua carga horária semanal, em um único estabelecimento, logo precisa completar seu número de aulas em outra escola. Há, portanto, duas professoras de Língua Portuguesa na escola, sendo que uma se concentra no ensino de língua e a outra no ensino da literatura. Nessa escola e também nas demais do município, acontece uma divisão da disciplina de Língua Portuguesa, uma professora se dedica aos conteúdos de literatura e ministra duas aulas semanais e outra professora trabalha com a gramática e a redação, ambas, no entanto, trabalham com a leitura.

Todas são professoras com anos de experiência no magistério, sendo que a professora de geografia se aposentou no ano seguinte a minha presença na escola. A professora de Língua Portuguesa já dirigiu a escola e essas três professoras que são da escola Miguilim já trabalham no estabelecimento de ensino, há longo tempo.

As professoras de produção literária e geografia possuem curso de especialização lato sensu em suas respectivas áreas de ensino e a professora de história é mestra e todas elas, com exceção da de Língua Portuguesa, são únicas em suas disciplinas, pois não há turmas suficientes para que mais de uma professora atue na escola. O objetivo compartilhado pelos professores e coordenação pedagógica, já previsto no Projeto Político Pedagógico da escola é a criação de coletivos de professores da escola para que uma maior integração do trabalho ocorra.

A disciplina produção literária oferecida a todas as séries do segundo segmento do ensino fundamental como disciplina autônoma chama a atenção e abre a possibilidade para um questionamento: - por que o conteúdo dessa disciplina não é oferecido dentro da disciplina Língua Portuguesa? A coordenadora pedagógica da escola apresentou um documento da Secretaria de Educação do município com o título 'Organização das Escolas Municipais para o ano de 2015 - Orientações Gerais', que justifica a criação dessa disciplina com o seguinte argumento: A disciplina produção literária foi criada para resolver a situação da carga horária do professor, após a greve de

2003, quando houve a conquista de que um terço da carga horária fosse destinado ao planejamento. Os professores que, anteriormente, assumiam 18 aulas de 50 minutos, a partir da referida greve, passaram a trabalhar com 16 aulas de 50 minutos, sendo, então, necessária uma complementação de carga horária do professor de Língua Portuguesa e de matemática; para os primeiros a complementação foi com a disciplina produção literária e para os de matemática foi criada a disciplina raciocínio lógico. A subdivisão de uma disciplina em duas outras, em tempos em que se fala de interdisciplinaridade contradiz o que se preconiza para a educação no momento, no entanto essa orientação foi definida por um órgão superior.

3.3 A Escola

A Escola Municipal Miguilim atende tanto alunos que residem nas suas proximidades, como alunos que vêm de mais longe, utilizando transporte coletivo ou caminhando trechos consideráveis para chegar à escola. São crianças e adolescentes de origem humilde, cujas famílias trabalham prestando serviço doméstico, na área mais central da cidade ou em condomínios, que se localizam no entorno, ou ainda desenvolvendo atividades típicas de zona rural.

Esta unidade me recebeu para que eu realizasse minha pesquisa de campo. É uma escola pequena que atende, desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, contudo tem apenas uma turma de cada série e as turmas, principalmente, as dos anos finais do segundo segmento do ensino fundamental vão ficando muito reduzidas, com pouquíssimos alunos, este ano há uma turma em funcionamento com 9 estudantes.

Se por um lado essa pequena quantidade de alunos, por sala, possibilita a realização de um trabalho diferenciado com os estudantes que demandam um tempo maior, no que diz respeito à construção do conhecimento; por outro, a Secretaria de Educação do município vem sempre cobrando resultados superiores aos de outras unidades escolares, nas avaliações externas ou por vezes, sugerindo o trabalho com turmas multisseriadas. Até aquele momento, a direção e sua equipe haviam conseguido argumentar em favor da permanência da divisão por série das turmas, mas não há garantias que permanecerão com esse formato.

A escola construiu suas diretrizes curriculares e o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), traçando seus caminhos e cunhando suas concepções de infância, de alfabetização e de letramento, a partir do perfil dos alunos que recebe. Esses estudantes trazem consigo ricas experiências adquiridas na luta pela sobrevivência e de um estilo de vida mais voltado para o rural. Portanto, é considerada função da escola a valorização dos conteúdos associados a essa realidade social, prestando o melhor

serviço aos interesses populares, na tentativa de contribuir para a diminuição da seletividade social tornando-se, assim, mais democrática.

A proposta da escola é desenvolver um trabalho com as crianças e os adolescentes, que recebem, de valorização dos saberes, que todos trazem de suas vivências fora dos muros escolares. São crianças que, normalmente, já conhecem, desde muito novas, a luta pela subsistência. Seus pais são, em sua maioria, empregados domésticos ou trabalham na lavoura. Essa origem simples faz com que cada um chegue ao ambiente escolar certo de que seus conhecimentos são de menor valor e de que eles vão para a escola para aprender o conhecimento reconhecido socialmente como prestígio. Chegam silenciosos, pois já lhes disseram que, na escola, existe a autoridade, quem pode falar e quem será ouvido. Cumpre, pois, à escola a função de mais que ouvir essas crianças e adolescentes, reconhecer-lhes como sujeitos com direito, fazendo com que se sintam honrados de suas origens e senhores de seus saberes, rompendo com a hierarquia dos saberes socialmente construída.

A escola se empenha no envolvimento com a comunidade, utilizando-se de recursos diversos, para suprir as carências de quem necessita, mas as famílias têm residência distante da instituição escolar, o que dificulta a participação dos pais em reuniões, seja para decisões do colegiado ou mesmo nas programadas para as famílias. Enfim, é pequena a participação dos pais no dia a dia escolar. Os alunos, no entanto, contam com o comprometimento dos professores, o atendimento em laboratório de aprendizagem para a resolução de dificuldades e com atividades extraclasse, como aulas de judô e futsal.

A concepção de educação da escola, segundo seu PPP, se baseia na de Lúcia Amaral, que diz que “a educação pode ser entendida como processo formal, intencional, desenvolvido na instituição escolar, cujo objetivo maior, inspirado nos desejos de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, é o de proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E em seu PPP, encontramos, ainda, reflexões que complementam essa concepção quando tratam dos novos paradigmas para a educação, que consideram que os alunos precisam estar preparados para conviverem em uma sociedade em constantes mudanças. O aluno deve ser visto como um ser total, possuidor de inteligências outras, que não somente a linguística e a lógico-matemática.

Sobre a alfabetização e o letramento, a escola analisa a necessidade de desenvolver e praticar, em seu interior, a tecnologia da escrita e considera sua responsabilidade o exercício de práticas de letramento, principalmente, quando os alunos que recebe não convivem com essas atividades em seu dia a dia. Considerando o letramento e a alfabetização como práticas interdependentes, porém autônomas, a equipe educacional da Escola Municipal Miguilim se sente

no dever de proporcionar oportunidades para que a criança desenvolva essas habilidades, por meio de atividades variadas e significativas de leitura e escrita. Atividades que estejam inseridas na realidade das mesmas e que valorizem suas experiências e seus conhecimentos para que esses sejam ampliados e enriquecidos.

Para as crianças provenientes de comunidade na qual há acesso restrito a eventos de letramento, o papel da escola enquanto agência de letramento se torna ainda mais importante, pois o ambiente escolar será a principal referência de tais práticas para elas.

A escola oferece também educação infantil para as famílias da comunidade em que está inserida e concebe essa fase da vida como uma fase em si, em que lida com cidadãos em pleno desenvolvimento em processo de aprendizagem contínuo, assim como nos demais momentos da vida. A infância não é considerada como uma preparação para outras fases da vida, ao contrário disso, as crianças são vistas como sujeitos aprendentes, de direitos. Alunos e professores se transformam sujeitos, assumem posições, demonstram seu querer e negociam ações. “Trabalhar o querer e o desejo transforma-se, então, no eixo curricular privilegiado dessa instituição escolar.” (2009, p.20. PPP EMGR).

3.4 As Categorias de Análise

Nas ciências humanas, o objeto de estudo se constitui no locutor e na palavra do outro, segundo Amorim (2004, p. 187) “[...] o texto representa uma realidade imediata [...] Ali onde não há texto, não há objeto de estudo”. A compreensão do que se diz com o vocábulo texto é ampla. Ainda, segundo a mesma autora, o significado é: “conjunto coerente de signos ou matéria significante”. Essa compreensão justifica outra concepção, a de que em ciências humanas temos sujeitos de pesquisa e não objeto, pois esses sujeitos de investigação falam e participam, por vezes, interferindo, no caminho concebido para a pesquisa. A exposição de pontos de vista, opiniões ou questionamentos atribuem aos sujeitos da pesquisa o status de coparticipantes nesse processo, pois essas interações, mediadas pela linguagem, são atravessadas pela dimensão persuasiva.

Logo, refletir sobre o que dizem nossos sujeitos de pesquisa requer a elaboração de um diálogo em que se compartilham sentidos e significados ou em que se confrontam sentidos, mas em que a argumentação se impõe como elemento da reflexão. Após a transcrição da sessão reflexiva realizada na escola, é o momento de fazer a transcrição dos diálogos tecidos no encontro e a análise dos dados.

O procedimento da análise foi realizado por meio do levantamento de categorias linguístico-discursivas e de interpretação da linguagem utilizadas pelos participantes da sessão reflexiva em suas discussões. As categorias nos permitem perceber a produção do conhecimento nos diálogos ocorridos na sessão e estão ancoradas no potencial argumentativo proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

A escolha dos excertos de um fragmento de uma das aulas assistida foi feita com foco na observação da produção e compartilhamento de sentidos e significados pelos participantes, atentando, ainda, para o papel da argumentação nessa construção. Foram observados elementos que compõem a organização do pensamento e a estrutura das frases, que contêm os argumentos para a análise: os tipos de argumentos, os operadores argumentativos, os tempos e modos verbais e os dêiticos. Cada um deles nos trazem informações e compreensão dos sentidos e significados expressos pelos participantes nas discussões da sessão reflexiva e que serão por mim analisados.

Os argumentos embasam o discurso e são empregados para dar suporte a uma ideia, contradizer a ideia do interlocutor ou ainda para contestar a validade dos argumentos dos outros, enfim são elementos do discurso. E são utilizados pelos participantes para buscar um ponto de vista comum, os sentidos e significados que partilham ou ainda para confrontar algum participante.

Aristóteles (350 AC.) classificou os tipos de argumento em lógicos e afetivos, usados para convencer ou persuadir o auditório, os quais podem ser resumidos nos entimemas e nos exemplos. Os entimemas são os argumentos dedutivos, fundamentados em conhecimento e raciocínio lógico, com, pelo menos, uma premissa não formulada, implícita, subentendida ou oculta, não havendo necessariamente uma estrutura formal em sua constituição.

Os exemplos são os argumentos indutivos, os que o orador e a plateia entendem como real para a argumentação, podendo se constituir de fatos ou casos anteriores ou invenção do orador, para confirmar ou negar a tese, aparecem em forma de generalizações, analogias ou argumentos de autoridade. O emprego adequado de cada um dos argumentos, dependendo do contexto ou da combinação de ambos, poderia garantir a eficácia dos argumentos.

Aristóteles subdivide-os, ainda, em dois tipos, mas, nos estudos da Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ampliam essa classificação, incluindo outros elementos na constituição dos tipos de argumentação. À análise argumentativa construída, a partir da interpretação das palavras do orador, impõe-se um profundo respeito a esse sujeito, pois segundo Perelman (2005, p. 211), “para discernir um esquema argumentativo, somos obrigados a interpretar as palavras do orador, a suprir os elos falantes, o que nunca deixa de apresentar riscos”.

Perelman e Olbrechts-Tyteca apresentam uma classificação dos argumentos em seu Tratado da Argumentação, que pode contribuir para a identificação dos mesmos, nos discursos que foram analisados.

Quadro 3 – Definição dos Argumentos Segundo Perelman (2005)

DEFINIÇÃO DOS ARGUMENTOS		
ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS/ Estrutura lógica	Definição	Identificação dos elementos que são objetos do discurso
	Contradição	Incoerência entre duas proposições
	Incompatibilidade	Existência de uma afirmação e uma negação, sendo argumentos relativos às circunstâncias
ARGUMENTOS BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	Ligações de sucessão	Reporta-se às causas e efeitos.
	Pragmático	
ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL/ Caso Particular	Ligações de Coexistência	Utiliza atos ou ideias de uma pessoa ou grupo para comprovar uma tese.
	Autoridade	
ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL/ Caso Particular	Exemplo	Confirma a tese/ideia apresentada.
	Ilustração	Apresenta, reforça, corrobora com a tese/ideia.

Fonte: Conceitos organizados pela autora, inspirado em Schapper (2010).

A argumentação muito contribuiu no processo reflexivo, indo ao encontro da questão norteadora desta pesquisa que se propôs a analisar quais os sentidos construídos no trabalho desenvolvido pelos professores, com a leitura em perspectiva crítica, a fim de promover uma reflexão sobre a formação do aluno leitor.

É importante ainda observar que os diferentes tipos de argumentos podem ser empregados com finalidades distintas, da mesma forma que podem ser, de um modo geral, combinados em uma mesma argumentação.

Assim como os argumentos são utilizados para manter os participantes nos discursos, os operadores argumentativos dão pistas da direção e das articulações das opiniões, das refutações dos mesmos. Designam, segundo Koch (2000, p. 30), “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam”. Constituem-se de conjunções, conectivos e advérbios.

Esses operadores nos trazem a força dos argumentos dos enunciados, permitindo a compreensão dos sentidos dos argumentos aos quais se relacionam, induzido conteúdos semânticos aos mesmos.

Apresento a seguir esses operadores argumentativos e seus respectivos objetivos.

Quadro 4 – Operadores Argumentativos

<i>Mesmo, até, até mesmo, inclusive</i> – organizar a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão.
<i>Ao menos, pelo menos, no mínimo</i> – introduzir dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes.
<i>Portanto, logo, por conseguinte, pois em decorrência, conseqüentemente</i> – introduzir uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
<i>Ou, ou então, quer...quer, seja...seja</i> – introduz argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas.
<i>Mais que, menos que, tão...como</i> – estabelecer relações entre elementos com vista a uma dada conclusão.
<i>Porque, que, já que, pois</i> – introduz uma justificção ou uma explicação relativa ao enunciado anterior.
<i>Mas, porém, contudo todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de</i> - contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias.
<i>Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente</i> – distribuir-se em escalas opostas, isso é, um deles funciona em uma escala orientada para a afirmação total e o outro, em uma escala para a negação total.
<i>E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto...como, não só...mas também, além disso, além de</i> – somar argumentos a favor de uma mesma conclusão.
<i>Aliás</i> – introduzir um argumento decisivo, resumindo os demais argumentos.
<i>Já, ainda, agora</i> – introduz no enunciado conteúdos pressupostos.

Fonte: conceitos organizados pela autora, baseados e Schapper 2010.

Mais uma marca linguística dos tipos de argumentos, os dêiticos são utilizados na análise desta dissertação, indicadores contextuais que situam os elementos presentes na fala do interlocutor, possibilitando uma análise reflexiva sobre os tempos, as pessoas e os espaços do discurso. São assim definidos por Schaper (2010, p.127):

Os dêiticos têm, no movimento textual, a função de “apontar” para o contexto situacional. Constituem-se como marcas linguísticas que permitem inscrever no enunciado as marcas da interação, que se materializam como únicas e irrepetíveis. Desse modo, os dêiticos assinalam o sujeito que enuncia e o seu interlocutor (dêixis pessoal), além de “apontar” qual é o tempo (dêixis temporal) e o espaço (dêixis espacial) da enunciação. Gramaticalmente, os dêiticos de pessoa são denominados pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos; os dêiticos temporais são conhecidos, na gramática, como advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo; por fim, os dêiticos espaciais são representados gramaticalmente pelos advérbios ou locuções adverbiais de lugar.

Quadro 5 – Dêiticos

DÊITICOS	DEFINIÇÃO	MARCAS GRAMATICAIIS
Pessoal	Semanticamente, estão habilitados como indicadores do interlocutor ou de uma dêixis contextual a um elemento inserido no contexto, como por exemplo, os pronomes relativos.	Pronomes pessoais Determinantes e pronomes possessivos Vocativo Formas de tratamento
Temporal	Aponta a localização temporal e é representado pelos advérbios denotadores de tempo.	Advérbios de tempo Marcas de flexão verbal
Local	Aponta a orientação espacial do interlocutor.	Advérbios de lugar Pronomes demonstrativos Preposições de lugar

Fonte: Conceitos organizados pela autora com base em BECHARA (2015)

Para a consolidação da análise, essas categorias foram elencadas, pois sua contribuição trará compreensão de questões importantes para este estudo. Utilizando essas categorias, realizei a análise do fragmento de uma das aulas e desse extraí alguns excertos, entre os muitos momentos

vivenciados na sessão reflexiva realizada na escola Miguilim, no dia 08 de dezembro de 2014, às 13 horas.

4 OS DADOS E SUAS ANÁLISES

As escolas municipais de Juiz de Fora são receptivas às experiências com pesquisadores da Universidade Federal, por esse motivo não foi muito trabalhoso encontrar uma instituição em que eu pudesse realizar minha pesquisa. O pedido que fazem é que, assim que o trabalho esteja pronto, seja levada uma cópia, para que conheçam seu conteúdo e talvez discutir as observações e as análises.

Pensei muito sobre o critério que usaria para a escolha da escola, pois a rede municipal da cidade é bastante extensa. Preferencialmente, opto sempre por escolas de periferia, espaço em que, normalmente, a escola poderá desempenhar um papel ainda mais importante, considerando a carência de atividades culturais dessas regiões. Cheguei a visitar uma escola por oferecimento de uma colega de curso, que trabalhava no local, no entanto, uma das diretoras, conversando comigo, disse que não seria um bom momento para que uma pesquisa acontecesse na escola.

Fiz, em seguida, uma primeira visita a uma segunda escola, por indicação da diretora do primeiro estabelecimento de ensino visitado, mas que não poderia, naquele momento, me receber, pois vivia em sua escola um momento atípico, não propício ao acolhimento de estranhos à sua rotina. Fui muito bem recebida pela diretora da escola indicada, expliquei a ela meu trabalho e propus a realização da pesquisa na instituição. Prontamente, ela se interessou me prevenindo, no entanto, que deveríamos conversar com a Coordenadora Pedagógica e com as professoras, pois necessitávamos do assentimento dos demais membros da equipe. Participei, então, de uma reunião pedagógica, onde Coordenadora reservou os minutos finais para que eu pudesse apresentar meu projeto de pesquisa aos professores da unidade, quando pude expor meus objetivos para todos. Conversamos sobre como aconteceria cada uma das etapas e saí da reunião com a adesão de quatro professoras e o interesse da bibliotecária em participarem de meu trabalho. Não houve dificuldade ou restrição, por parte das professoras, pois existe na escola uma preocupação com o ensino da leitura e um trabalho desenvolvido para que a leitura seja incorporada ao cotidiano dos estudantes.

Duas professoras de Língua Portuguesa, sendo que uma trabalha, naquela escola, somente com leitura, a outra com a língua portuguesa, conforme foi explicado em capítulo anterior, e mais uma professora de geografia e outra de história se constituíram em sujeitos da pesquisa. Combinei com elas que eu assistiria a uma aula de cada uma delas, sem que houvesse, inicialmente, muita necessidade de marcação de datas, pois a leitura faz parte do cotidiano das aulas, no entanto, em minha primeira tentativa, grande parte da aula seria ocupada com a correção de exercícios. Logo, a partir desse evento, marcamos as datas e organizamos um cronograma do qual constariam a

assistência às aulas, uma entrevista individual com cada uma delas e uma sessão reflexiva, que foi anteriormente conceituada, com a presença das quatro. Isso feito, tudo fluiu sem percalços. Alguns dias depois, iniciei minhas idas à escola para assistir às aulas, primeiramente e, em seguida, para a realização das demais atividades previstas com as professoras.

Finalizada essa participação na escola, passei à transcrição da sessão reflexiva, da qual retirei alguns excertos para a discussão em meu trabalho. A sessão reflexiva como foi anteriormente explicado, é uma organização discursiva, como diz Magalhães (2004, p. 82) que acontece num momento de reunião entre todos os participantes da pesquisa, para a discussão de situações propostas, seguindo passos da técnica. Em primeiro lugar, assisti ao vídeo de um fragmento do material gravado, durante a observação das aulas, esse excerto foi escolhido pela pesquisadora e é assistido por todos, para que se possa refletir sobre o conteúdo do material, de acordo com os seguintes passos: descrever, informar, confrontar e reconstituir. Cada momento foi preparado anteriormente pela pesquisadora com questões que foram respondidas pelas professoras.

Este capítulo de constitui do caminho percorrido durante a pesquisa, os diálogos compartilhados entre as participantes – a pesquisadora e as quatro professoras da escola municipal de Juiz de Fora – em encontros para acompanhamento das aulas, entrevista semiestruturada e sessão reflexiva para o diálogo de nossas vivências e o compartilhamento de significados.

Apresento os excertos da sessão reflexiva e a análise dos mesmos. Para a análise, utilizei a teoria da argumentação, a partir da leitura de Reoul (2004) e Perelman-Olbrechts-Tyteca (2005) e o auxílio dos dêiticos que, sendo elementos discursivos, auxiliam na localização dos contextos em que os diálogos aconteceram.

O quadro ilustrativo a seguir pretende demonstrar o caminho percorrido em nosso encontro para o diálogo sobre as aulas filmadas, por meio de um recorte escolhido pela pesquisadora para ser discutido em conjunto, no momento agendado.

QUADRO 6 – Resumo das Ações da Sessão Reflexiva

Fonte: Quadro organizado pela autora inspirado em Tolentino (2015)

QUADRO SÍNTESE – SESSÃO REFLEXIVA	
TEMPOS	PROPOSTA DE AÇÃO
1º Momento	Apresentação de Sessão Reflexiva, relembrando os momentos e o que cada um significa.
2º Momento	Assistir ao vídeo e descrever, informar, confrontar e reconstruir o episódio. Expor seus pontos de vista, dialogar, argumentar sobre os aspectos suscitados a partir do vídeo.
3º Momento	Revisitar o conceito de leitura e rediscuti-lo, reconstruindo-o, caso o grupo decida por fazê-lo.

O momento escolhido para a realização da sessão foi uma aula da professora de Língua Portuguesa nomeado na escola como aula de leitura. Essa atividade acontece uma vez por semana e a professora e os alunos vão à biblioteca, escolhem um livro, o mesmo para todos, e levam para casa. Os estudantes têm liberdade de não realizar a leitura, caso não gostem, pois a atividade não é avaliativa e não precisam apresentar nenhum trabalho sobre o conteúdo do livro.

Na aula seguinte, os alunos discutem a história do livro, a compreensão de cada um e realizam a leitura do texto em voz alta, cada um lê um trecho. De um modo geral, a participação dos alunos é bastante restrita, segundo informação da professora, e a minha presença em sala parece ter feito com que a timidez tomasse conta de cada um. A professora Tulipa⁶⁴ comenta sobre essa postura de seus alunos e tem muita dificuldade em conseguir a participação de uns poucos.

Segundo a professora, em aulas anteriores, quando não havia a presença da pesquisadora a participação dos estudantes era pequena, mas ela havia conseguido que contribuíssem com as discussões sobre o texto, no entanto, o que não aconteceu no dia da gravação.

O quarto quadro traz o conteúdo dos excertos escolhidos e que foram analisados, compondo o corpus da discussão sobre a situação pesquisada.

⁶⁴Para que as professoras não sejam identificadas, usei nomes fictícios para me referir às suas falas.

QUADRO 7 – Contextualização dos Excertos da Sessão Reflexiva

SESSÃO REFLEXIVA	
EXCERTOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
1º Excerto	Descrição da cena Relato do diálogo entre professora e estudantes
2º Excerto	Identificação do objetivo para a realização da leitura
3º Excerto	A percepção de uma concepção de leitura
4º Excerto	A concepção de leitura que fundamenta a atividade
5º Excerto	A leitura pode ser ensinada também nas demais disciplinas – interdisciplinaridade no ensino da leitura

Fonte: Quadro construído pela autora, inspirado em Schapper (2010)

No primeiro excerto, há a descrição da cena filmada. Cada uma das professoras apresenta sua percepção do que acontece na cena e elas descrevem a posição de estudantes e professora, o ambiente e, finalmente o conteúdo da discussão, conforme apresentado no quadro a seguir.

1 - Tania: Como os alunos e professoras estão dispostos? ⁶⁵
2 - Gardênia: Professor e alunos estão dispostos em círculo, que favorece o encontro e a interação entre todos os participantes.
3 - Hortência: Professor e alunos sentados em círculo.
4 - Amarilis: Bom, eu não coloquei em círculo eu coloquei em meia lua.
5 - Tulipa: Eu coloquei aqui que os alunos estavam um ao lado do outro e a professora

⁶⁵As falas foram transcritas e reproduzidas conforme as características próprias da oralidade, sem as devidas correções pertinentes ao registro-padrão da Língua Portuguesa.

estava no centro da sala.
6 - Tania: Sim. O que eles fazem? Nesse momento a gente faz a descrição da cena que a gente assistiu, né?
7 - Gardênia: Todos discutem sobre o livro que acabaram de ler.
8 - Hortênci: Conversa sobre o livro lido pela classe, “A Bela Adormecida”.
9 - Amarilis: É, eu coloquei que é a interpretação do livro da Bela Adormecida.
10 - Tulipa: Eu coloquei, conversam sobre o livro.
11 - Tania: É... O que os alunos e a professora dizem?
12 - Gardênia: Falam sobre questões abordadas pela obra, compartilhadas em seus conhecimentos e vivências.
13 - Hortênci: Falam sobre o sentimento de alguns personagens, se poderia existir outro final, se gostaram ou não e também os motivos dessa história ser considerada um clássico, que foi passando de gerações.
14 - Amarilis: Eu coloquei que a professora questiona os alunos sobre o assunto que está sendo tratado lá no livro. É, que num certo momento, eu achei que ela sugestionou a resposta do aluno ao perguntar várias vezes se qualquer um poderia entrar no palácio. Eu achei que a pergunta foi sugestionada. E explica o que é um clássico. Ai, eu não entrei na questão da geração, embora eu tenha considerado mentalmente. A partir de questionamentos e explicações anteriores, que foram explicados a questão da geração. E a resposta da aluna quando esta disse que é magia. É, explica o que é entrelinhas. É, promove a releitura da história e instiga a habilidade da abstração, a imaginativa, mas as alunas apresentavam respostas, para mim bastante objetivas sem muito detalhamento. É, foi muito pontual.
15 - Amarilis: Tipo assim: O quê que eles têm? “Amor”.
16 - Hortênci: Do capítulo eu falei.
17 - Amarilis: Quem pode entrar? “O príncipe” Ele faz o quê? “Dá um beijo”. Sem...
18 - Tulipa: Coisas diretas né?! É... Reflexão sobre a obra. Pergunta sobre o que é um clássico, as características e análise final.
19 - Tania: Ok!. Bom, então isso.

Nesse excerto, os argumentos apresentados se fundam na estrutura do real, as professoras partem da experiência para explicar o que está acontecendo na cena e a professora Gardênia (2) quer comprovar o ambiente propício para uma aula, em que se pretende discutir o texto lido: *‘Professor e alunos estão dispostos em círculo, que favorece o encontro e a interação entre todos os participantes.’*⁶⁶ E discutindo sobre o fazer do momento, os exemplos de falas e atitudes dos estudantes aparecem como argumentos de exemplo, como descrição de ações e reações às provocações propostas pela professora, para a verificação da compreensão do texto. A professora Gardênia reforça a adequação do ambiente, para receber os alunos para a leitura, quando emprega o operador argumentativo *‘que’*, com função demonstrativa, assegurando que a disposição também contribui para a realização de um bom diálogo sobre a leitura.

Confirmando o cenário de uma sala de aula de leitura, a professora Amarilis (4), traz uma descrição um pouco distinta das demais: *‘Bom, eu não coloquei em círculo eu coloquei em meia*

⁶⁶Os **grifos** usados nas falas são da própria autora e pesquisadora.

lua' e, por isso, emprega em sua fala o pronome pessoal 'eu', pois o dêitico a particulariza como interlocutora no diálogo.

Nessa situação, a argumentação acontece na sucessão de comprovações, entre as quais é possível inferir um vínculo causal, as falas justificam a presença de todos na biblioteca. A resposta de cada uma das professoras apresenta uma causa para estarem assentados em círculo, professora e alunos. Hortência (13) diz: *'Falam sobre o sentimento de alguns personagens, se poderia existir outro final, se gostaram ou não e também os motivos dessa história ser considerada um clássico, que foi passando de gerações.'* Amarilis (14) fala: *'Eu coloquei que é. Ah! Que a professora questiona os alunos sobre o assunto que está sendo tratado lá no livro.'* Gardênia (7) descreve dizendo que: *Todos discutem sobre o livro que acabaram de ler* e, finalmente, Tulipa (10) fala: *'Eu coloquei, conversam sobre o livro.'* Mesmo que a participação dos estudantes tenha sido muito pequena durante a atividade de discussão sobre o livro é possível observar que o objetivo foi preservado e as etapas seguidas.

Aparecem ainda neste excerto, sobre a situação de leitura, comentários das professoras sobre a realização da mesma pelos estudantes, expressando as pontuações por eles feitas para o texto. Amarilis (14 e 17) continua: *'E a resposta da aluna quando esta disse que é magia. É, explica o que é entrelinhas. É, promove a releitura da história e instiga a habilidade da abstração, a imaginativa, mas as alunas apresentavam respostas, para mim bastante objetivas sem muito detalhamento. É, foi muito pontual.'* / *Quem pode entrar? "O príncipe" Ele faz o quê? "Dá um beijo"* ao que Tulipa (18) reforça: *'Coisas diretas né?! É... Reflexão sobre a obra. Pergunta sobre o que é um clássico, as características e análise final.'* Nessas observações, chamo a atenção para o uso de argumento de ilustração utilizado pela professora Amarilis numa enumeração do que se passa na cena, com o propósito de reforçar a adesão a seu argumento. A professora utiliza também o verbo ser no presente do indicativo, garantindo que essa descrição é o que realmente está acontecendo naquele momento, pois esse tempo verbal possui esse sentido e o modo indicativo expressa a concretização da ação verbal.

No entanto, ao final de sua fala, a professora emprega o operador argumentativo "mas" que propõe um pensamento contrário ao desenvolvido até aquele ponto, mesmo trabalhando com a abstração, a imaginação, os estudantes deram respostas curtas, pontuais, descritivas da cena da leitura, não se permitem imaginar o que poderia ter sido, o que vai de encontro à menção feita pela professora da releitura do texto: *'a releitura da história e instiga a habilidade da abstração, a imaginativa.* E a professora Tulipa (18) parece concordar com a conclusão da colega, apresentando uma fala entrecortada por um momento de indecisão *'É...'*, seguido de um inventário do que

poderiam ser os passos previstos para a sua atividade: *‘Reflexão sobre a obra. Pergunta sobre o que é um clássico, as características e análise final.’*

Algumas problematizações podem ser observadas sobre a condução da aula, que, no entanto, não foram aprofundadas pela pesquisadora. A professora Amarilis (14) diz: *‘É, que num certo momento, eu achei que ela sugestionou a resposta do aluno ao perguntar várias vezes se qualquer um poderia entrar no palácio. Eu achei que a pergunta foi sugestionada,* já no momento da descrição, ou seja, inicialmente, levantando, talvez, uma condução com a qual não concorde e que se constitui num dos obstáculos à formação de leitores críticos e reflexivos discutidos nesse texto - a professora, sugestionando o estudante, pretende levar o aluno à resposta que ela considera a mais adequada ou pretende uniformizar a compreensão do texto? É o que sugere a conduta, já que ela repete a pergunta ao aluno, até que ele lhe dê a resposta esperada pela compreensão já conhecida. As palavras da professora recebem um reforço quando, continuando sua fala e na fala seguinte, ela mesma chama atenção para as respostas curtas (15): *‘Tipo assim: O quê que eles têm? “Amor”’* no momento em que a professora Tulipa (18) parece considerar como de reflexão sobre a leitura, quando diz: *‘Coisas diretas né?! É... Reflexão sobre a obra.’*

Esse diálogo entre as duas professoras me parece bastante interessante, na medida em que exemplifica minha discussão sobre a possibilidade de manifestação aberta aos estudantes nas aulas de leitura. O compromisso com a leitura autorizada, já conhecida ofereceria segurança na condução da conversa que estava somente em seu início, mas já sinalizando para o caminho que seria seguido.

No segundo excerto, apresento a questão que foi discutida no momento Informar, investigando se há um objetivo claramente expresso pela professora a seus alunos na realização da leitura desse texto e se é possível reconhecer esse objetivo, a partir do diálogo que assistimos entre a professora e os estudantes.

A questão que proponho é presumidamente respondida, pois seria difícil pensar uma aula sem seu objetivo. E assim deveria ser também quando realizada a leitura de um texto, pois a leitura será realizada de modo distinto, dependendo do objetivo do leitor. A interlocução texto/leitor pode acontecer, quando se busca uma informação ou se pretende estudar um texto, a leitura pode ser um pretexto para outra aprendizagem ou ainda fruição, por exemplo. Essa consciência permite que a postura do leitor, diante do texto seja condizente com seu objetivo, o leitor será norteado por modos de leitura adequados a seu objetivo com aquele texto.

Eis o que as professoras percebem na cena sobre a questão da pesquisadora:

1 - Tânia: O diálogo entre a professora e os alunos nos permite perceber qual foi o objetivo da

leitura promovida nesse encontro?
2 - Amarilis: O objetivo que eu percebi é de instigar a interpretação do texto para além daquilo que está escrito. Quando ela vai falar o que é entrelinhas e o desenvolvimento da habilidade de abstração. Foi o que eu percebi. E a valorização daquilo que é classificado como um clássico. Embora eu não tenha concordado com o conceito.
3 - Hortência: O objetivo é despertar, a partir de leituras mundialmente conhecidas, o objetivo maior ali talvez fosse o de realmente despertar o hábito da leitura. E a partir do hábito da leitura o hábito de discutir aquilo que se leu. Porque nas entrelinhas pode ser que nem tudo que é visto por um seja visto pelo outro da mesma idade. E eu acho que uma vez despertando o gosto pela leitura, despertamos esse interesse por aprender a discutir aquilo que se lê. É eu acho que o objetivo, ultrapassa esse limite, que é fazer a leitura do mundo que eles vivem. Né? Que não vem em forma textual, mas de forma vivida. Né? Acho que os objetivos são esses daí.
4 - Gardênia: Eu acho que um dos objetivos que eu vi, que ficou bem claro, foi essa capacidade de fazer inferências a partir do que leu. Né? É a questão das entrelinhas que ela fala. Porque os meninos geralmente eles fazem a leitura de uma maneira muito superficial. Eles só conseguem interpretar aquilo que está escrito. O que está subentendido, né, o que está por trás, eles não, né? Eu percebo muita dificuldade nisso, em relação a isso. E o que ela mais tentou buscar ali parece que foi desenvolver isso neles. “E a bruxa, ela conhece o amor?” Eles não param para pensar nisso. São essas questões que estão ali subentendidas no texto.
5 - Tulipa: É, além disso, que elas falaram. Ela tenta desenvolver um gosto para a leitura, que realmente é umas das coisas que a gente percebe. Na escola, eles só pegam os livros por obrigação. Quando você não tem o gosto, o hábito de ler por prazer. Então, ali eu comentei que eles não estavam sendo avaliados. Então, eles não tinham o compromisso de entregar alguma coisa pra nota. E a leitura confirma isso, porque no início do vídeo ela não passou, mas eles leram em voz alta. A gente lê ao longo das atividades. Vai treinando isso com eles. Porque eu acho que eles deixam muito a desejar nessa questão. E tem o objetivo de apresentar as obras. Porque quando eles pegam um livro para ler. Eles pegam pela capa, pela grossura, pelas ilustrações. Né? Quanto mais ilustração tiver, menos eles vão ter que ler. E a tentativa de uma síntese, mas como eles não abrem a boca eu tive que praticamente induzi-los a buscar alguma coisa, porque senão seria um monólogo.
6 - Hortência: As duas coisas que eu quero levar em consideração são primeiro a questão das entrelinhas, o que está subentendido. O mundo deles vem mais do que mastigado. Nós estamos tratando de uma geração que a televisão não deixa você pensar. Ela fala e te dá a resposta. A rapidez da informação. Na internet, mais veloz tanto quanto ou até mais veloz do que aquilo que

vem da TV. Então, quando ele procura a capa. Até nós buscamos a capa, ela nos chama a atenção. E a quantidade de imagem, que bom. Né? Porque a imagem fala por si só. Então, acho que até ai é bastante compreensível.

7 - Amarilis: Mas o objetivo é quanto mais desenho tiver menos cara de leitura. Mas a gente vive na cultura visual também e sem perceber fazemos isso.

8 - Hortência: Porque a imagem é um texto não verbal. Então, passa despercebido. Acaba que eles não fazem aquela leitura que eles deveriam fazer, porque o livro é visto a partir da capa. Ali é o texto não verbal. Mas eles não têm essa noção. A imagem é para ilustrar somente? E não é.

As professoras apresentam os objetivos que identificam e tentam comprovar uma a fala da outra, reforçando o que é dito pela colega. Retomam e reafirmam o que a anterior disse, empregando a todo tempo a partícula ‘*Né?*’ que sendo um termo utilizado na linguagem oral, é indicativo da necessidade dessa concordância do interlocutor e da fala expressa. Apresentam argumentos fundamentados na estrutura do real, pois desejam, por meio de argumentos de ilustração, ressaltar o objetivo proposto para a aula em discussão e a percepção de cada uma.

O primeiro objetivo apontado é desenvolver o hábito de ler indo além do que o texto traz em sua superficialidade, como dizem Koch e Elias (2015), a leitura demanda intensa participação do leitor e não somente a aceitação daquilo que está expresso nas palavras escritas diante dele. Amarilis (2) diz ‘[...] *Quando ela vai falar o que é entrelinhas e o desenvolvimento da habilidade de abstração*’ usa a primeira expressão que marca a percepção que será reforçada por Gardênia (4) em sua fala: ‘*essa capacidade de fazer inferências a partir do que leu.*’ Hortência (3), entretanto, mesmo concordando com a compreensão das colegas no momento em que diz ‘*E a partir do hábito da leitura o hábito de discutir aquilo que se leu*’ – entende que o objetivo principal dessa atividade desenvolvida em sala de aula está em estimular a leitura, essa é sua primeira observação: ‘*O objetivo maior ali talvez fosse o de realmente despertar o hábito da leitura*’, mas não somente de uma decifração do texto, pois se acontece a discussão do texto lido e todos têm a oportunidade de se expressar, pode-se dizer que é o caminho certo de formação de leitores críticos.

No entanto, a professora de cuja aula o excerto foi retirado não compartilha do mesmo pensamento das demais participantes da sessão. Ela – Tulipa (6) – dá um rápido assentimento ao que as colegas apontaram, dizendo ‘*É, além disso, que elas falaram*’ para afirmar, em seguida, que seu objetivo era despertar o interesse de seus alunos para o prazer da leitura, ainda em (6), a professora Tulipa acrescenta: ‘*Ela tenta desenvolver um gosto para a leitura, que realmente é uma das coisas que a gente percebe. Na escola, eles só pegam os livros por obrigação. [...] Então, ali eu comentei que eles não estavam sendo avaliados. Então, eles não tinham o compromisso de*

entregar alguma coisa pra nota.’ Concluindo, a professora utiliza o operador argumentativo ‘*então*’, que é reforçado pela repetição, sua intenção com o trabalho implementado uma vez por semana nas turmas desta escola.

No entanto, uma contradição acontece nessa fala, quando a professora parece deixar implícita a não obrigação da leitura. Em casa, eles não são obrigados a ler, mas na escola terão que realizar a leitura, já que antes da conversa sobre a história, acontece a leitura do livro em voz alta por toda a turma. Há uma dificuldade em se cumprir esse combinado e podemos questionar se a obrigação de ler se concretiza no momento em que se procede à leitura em sala de aula, uma vez que ela pode não ter sido feita em casa, mas o conhecimento do conteúdo desse texto é imprescindível para que a aula aconteça – a leitura será realizada em casa ou na escola, contudo ela não vai gerar atividades avaliativas, esse sim pode ser um acordo realizável.

Toda essa fala, do parágrafo anterior, da professora Tulipa traz um argumento de exemplo, utilizando-se de fatos amplamente acordados em ambiente escolar, a professora diz (6): “*Na escola, eles só pegam os livros por obrigação*’, para clarear um pequeno desacordo entre seu objetivo fundamental e os objetivos levantados por suas colegas ao assistirem à cena de sua aula, retomando sua intenção com o trabalho proposto.

Pretendendo comprovar a identificação do objetivo traçado pela professora de Língua Portuguesa e observado pelas demais colegas, elas apresentam argumentos de definição do que seja leitura e de como se deve proceder diante de um texto. Assim, Amarilis (2) **quando diz: ‘instigar a interpretação do texto para além daquilo que está escrito.’** por meio dessa definição traz a concretização do objetivo da professora Tulipa e continua: *‘É a questão das entrelinhas que ela fala. Porque os meninos geralmente eles fazem a leitura de uma maneira muito superficial. Eles só conseguem interpretar aquilo que está escrito. O que está subentendido, né, o que está por trás, eles não, né? Eu percebo muita dificuldade nisso, em relação a isso. E o que ela mais tentou buscar ali parece que foi desenvolver isso neles ’* em sua aula de leitura. Também a professora Gardênia (4) diz: *‘ Eu acho que um dos objetivos que eu vi, que ficou bem claro, foi essa capacidade de fazer inferências a partir do que leu. Né? É a questão das entrelinhas que ela fala. Porque os meninos, geralmente, eles fazem a leitura de uma maneira muito superficial. Eles só conseguem interpretar aquilo que está escrito. O que está subentendido, né, o que está por trás, eles não, né? Eu percebo muita dificuldade nisso, em relação a isso. E o que ela mais tentou buscar ali parece que foi desenvolver isso neles’* apresentando sua definição de como se comportaria um leitor proficiente, nesse argumento em que quer comprovar que o objetivo traçado para a atividade foi atingido.

Outro ponto de destaque no excerto em relação às concepções sociais de leitura e aos modos de realizar essa mesma leitura está na condução que, normalmente, se encontra nas escolas para as atividades de leitura. A professora Gardênia aponta o seguinte (4): ***‘Eu acho que um dos objetivos que eu vi, que ficou bem claro, foi essa capacidade de fazer inferências a partir do que leu. Né? É a questão das entrelinhas que ela fala. Porque os meninos geralmente eles fazem a leitura de uma maneira muito superficial. Eles só conseguem interpretar aquilo que está escrito. O que está subentendido, né, o que está por trás, eles não, né? Eu percebo muita dificuldade nisso, em relação a isso’***. No entanto, o que é possível observar nas escolas é que, na grande maioria das vezes, o uso do livro didático para o trabalho com a leitura e as questões propostas por esse material de leitura permitem que o leitor, por exemplo, vá encontrando as respostas na linearidade do texto, sem exigir, em algumas ocasiões, nem mesmo que uma leitura de todo o texto seja feita. É suficiente somente a recuperação das informações lidas através das perguntas, como nos diz Kleiman (2007, p. 66). Habitado a ler seguindo esse modelo e sendo bem sucedido ao utilizar esse método não nos parece difícil imaginar que essa conduta será a sempre adotada no momento da leitura. Foi como ele aprendeu a ler.

A professora Hortência faz uma referência livre, em sua fala, às ideias de Paulo Freire com o argumento de definição comprobatório da questão proposta, dizendo: (3) ***‘E eu acho que uma vez despertando o gosto pela leitura, despertamos esse interesse por aprender a discutir aquilo que se lê. É, eu acho, que o objetivo ultrapassa esse limite, que é fazer a leitura do mundo que eles vivem. Né?’*** Utilizar as palavras de Paulo Freire, ainda que sem referenciar a fala, atribui credibilidade ao que foi dito e fundamenta o procedimento que foi adotado pela professora/colega.

Na discussão sobre como foi pensada essa aula de leitura é possível constatar a preocupação de algumas professoras com os vários tipos de texto e, conseqüentemente, com os diferentes modos de realizar suas leituras. Amparando-se em argumentos que se apoiam na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas como nos mostra Reboul (2004, p. 173), Tulipa (5) parece tecer uma crítica ao comportamento dos estudantes quando diz: ***‘Porque quando eles pegam um livro para ler. Eles pegam pela capa, pela grossura, pelas ilustrações. Né? Quanto mais ilustração tiver, menos eles vão ter que ler’***, mas encontra discordância em suas colegas que contra-argumentam desse modo: Hortência (6) diz: ***‘Então, quando ele procura a capa. Até nós buscamos a capa, ela nos chama a atenção. E a quantidade de imagem, que bom. Né? Porque a imagem fala por si só. Então, acho que até ai é bastante compreensível.’*** Amarilis (7), concordando com alguma objeção, ao utilizar, para iniciar suas duas falas uma adversativa ***‘mas’***, acrescenta: ***‘Mas o objetivo é quanto mais desenho tiver menos cara de leitura. Mas a gente vive na cultura visual também e sem***

perceber fazemos isso.’ Finalizando com Hortência (8) amplia essa argumentação, expandindo-a com um argumento pragmático em que concilia as posições levantadas pela professora Tulipa e por Amarilis: *‘Porque a imagem é um texto não verbal. Então, passa despercebido. Acaba que eles não fazem aquela leitura que eles deveriam fazer, porque o livro é visto a partir da capa. Ali é o texto não verbal. Mas eles não têm essa noção. A imagem é para ilustrar somente? E não é.’*

A professora Hortência utiliza o operador argumentativo **‘então’** para concluir duas assertivas que faz, relacionando o comportamento dos estudantes ao dos professores e apresentando um argumento pragmático (6): *‘Até nós buscamos a capa, ela nos chama a atenção’*, a fim de conscientizar as demais participantes de hábitos da sociedade em que vivemos. E repete o operador: *‘Então, acho que até ai é bastante compreensível’*, buscando a adesão de todas. A professora Amarilis, por sua vez, utiliza-se do operador argumentativo **‘mas’**, também em duas falas, discordando de Hortência, no entanto, concordando com a Tulipa, lembrando características atribuídas aos alunos: *‘Mas o objetivo é quanto mais desenho tiver menos cara de leitura’* e reforçando as características atuais de nosso cotidiano quando diz: *‘Mas a gente vive na cultura visual também e sem perceber fazemos isso.’* Apesar de empregar uma conjunção adversativa, ela pretende, ao mesmo tempo, discordar de uma das professoras e concordar com a outra.

A partir da compreensão de uma concepção social da leitura e de que um texto pode se apresentar exclusivamente como verbal ou como verbal e imagético, somente como imagem ou somente, considerando que a capa diz muito sobre as reportagens que uma revista contém, por exemplo, ou que pode também dizer sobre o conteúdo de um livro, é possível problematizar a negação de que a leitura pode começar pela capa ou que o interesse do leitor pode ser despertado pelas ilustrações que o livro apresenta; enfim, como algumas professoras disseram a imagem na sociedade em que vivemos têm um significado a ser considerado e oferece a possibilidade de uma leitura, como parte da intertextualidade. Pode-se pensar que o professor poderia adotar também a leitura desses textos no cotidiano de sua sala de aula.

O terceiro excerto escolhido traz o momento do Informar em que a pesquisadora pede aos demais participantes que lhe digam se, na atividade desenvolvida, na cena apresentada, elas percebem uma concepção de leitura e qual seria essa concepção. Reproduzo a seguir o excerto da transcrição e após o excerto inicio a análise do mesmo.

1 - Tânia: Bom. E a cena que a gente assistiu, ela traz uma concepção de leitura?

2 - Gardênia: Sim.

3 - Amarilis: Eu acho que sim. Eu tô tentando elaborar aqui.
--

4 - Hortência: Eu acho que por mais que a gente tenha dito. A própria Sandra. Ela comentou que ela induz. Mas é uma perspectiva. Até alivia um pouco da metodologia da Sandra e a minha aula. Que é uma aula é bastante indutiva.
5 - Amarilis: Eu também faço.
6 - Hortência: Que é uma maneira de você ter um feedback porque não leem, obviamente tem um capítulo inteiro aí de carência, né, então essa de ir buscando é uma forma de você comentar a discussão. Tipo assim.
7 - Amarilis: Pelo menos uma participação mínima. Não foi uma crítica não, porque eu também faço isso.
8 - Tulipa: Não, não.
9 - Hortência: É buscar. É uma prática.
10 - Tânia: Não gente, nada é uma crítica. Nem minhas perguntas nem as respostas. É uma discussão.
11 - Hortência: Estamos discutindo. É buscar neles para partir do que eles têm.
12 - Amarilis: Alguma ação.
13 - Hortência: Vir. E a gente conseguir estabelecer um diálogo.
14 - Gardênia: Eu tenho uma leitura com interação. Né? O aluno quando. A pessoa, o leitor né. Ele não é um ser estático diante de um texto. Ele precisa interagir com o texto, né, e essa interação parte é do próprio aluno. De dentro dele. Por exemplo, quando a gente. Quando a Sandra pergunta ali a questão da bruxa, do sentimento da bruxa. Ele vai no esquema mental dele vai procurar saber. Quanto por cento de bruxa eu tenho? Isso ele está buscando o conhecimento prévio.

O emprego de operadores argumentativos e dêiticos possibilita que o diálogo seja mantido e as opiniões sejam expressas sem maiores dificuldades, pois se percebe que ao menor sinal de constrangimento, é possível retomar o diálogo, proceder à correção e continuar sem que os ânimos sejam declaradamente abalados.

A professora Amarilis (7) em sua segunda fala esclarece o sentido dado à concepção por ela anteriormente emitida, quando diz: *‘Pelo menos uma participação mínima. Não foi uma crítica não, porque eu também faço isso.’* e, empregando um argumento de modelo, pois as circunstâncias parecem demandar esse comportamento, justifica sua intervenção e esclarece sua fala. Fala essa que foi endossada também pela professora Hortência (9) no momento em que afirma: *‘É buscar. É uma prática’* e em (13): *‘E a gente conseguir estabelecer um diálogo.’* O reconhecimento dessa prática pelas professoras garante seu valor como está em Perelman (2005, p. 415) “o fato de seguir um modelo reconhecido, de restringir-se a ele, garante o valor da conduta; portanto o agente que essa atitude valoriza pode, por seu turno, servir de modelo [...]”

No mesmo argumento, por mim apresentado na fala da professora Amarilis, encontra-se um operador argumentativo - também *‘... porque eu também faço isso’*, afirmando em contraposição a

sua própria colocação anterior que não estava criticando a professora. O argumento utilizado pela professora Amarilis, tentando esclarecer o comentário que fez sobre a concepção de leitura que percebeu na cena da aula da professora Tulipa constitui-se num argumento de técnica de ruptura e de refreamento quando ela diz (8): ***‘Pelo menos uma participação mínima. Não foi uma crítica não, porque eu também faço isso’***, enunciando uma constatação de sala de aula. Ainda, na mesma fala, a professora Amarilis utiliza o dêitico ***‘Pelo menos’***, tentando explicar porque a professora Tulipa induz seus alunos a uma resposta em sua atividade, pois essa locução adverbial aponta para o mínimo necessário.

Na primeira fala da professora Hortência (4), pode-se perceber ainda o uso do argumento de comparação, com o qual ela dá apoio ao recurso utilizado pela professora Tulipa de cuja aula a cena foi retirada. Assim diz a professora: ***‘Eu acho que por mais que a gente tenha dito. A própria Sandra, ela comentou que ela induz. Mas é uma perspectiva. Até alivia um pouco da metodologia da Sandra e a minha aula. Que é uma aula é bastante indutiva’***. A professora emprega a comparação por Ordenamento, pois considera o fazer pedagógico da professora de Língua Portuguesa uma aprovação para o seu próprio.

Na próxima fala da professora Hortência, ela usa o argumento de ilustração, tentando justificar ou explicar, ilustrando com exemplo o porquê de a professora Tulipa precisar induzir seus alunos a uma resposta. Pois segundo as professoras ***“os meninos não abrem a boca”***. Assim diz a professora Hortência (6): ***‘Que é uma maneira de você ter um feedback porque não leem, obviamente tem um capítulo inteiro aí de carência, né, então essa de ir buscando é uma forma de você comentar a discussão. Tipo assim’***. Também a professora Gardênia em sua única fala nesse momento apresenta uma fala ilustrando/justificando a atitude da professora Tulipa, dizendo: ***‘Quando a Sandra pergunta ali a questão da bruxa, do sentimento da bruxa. Ele vai ao esquema mental dele vai procurar saber. Quanto por cento de bruxa eu tenho? Isso ele está buscando o conhecimento prévio.’***

Em toda a extensão do excerto, observam-se considerações sobre o comportamento dos estudantes em relação à leitura, no entanto a percepção de uma concepção de leitura não foi claramente identificada. Analisando o excerto, é possível presumir que o que a pergunta pretendia investigar ou não ficou suficientemente definido para as participantes ou talvez elas não tenham se sentido confortáveis, para expressarem uma concepção de leitura, no entanto, não questionaram para esclarecimento, assim como a pesquisadora não insistiu com o mesmo objetivo.

Somente a professora Gardênia (14) apresenta uma definição do que seja leitura, antecipando-se à próxima questão preparada, dizendo: ***‘Eu tenho uma leitura com interação. Né?’***

O aluno quando. A pessoa, o leitor né. Ele não é um ser estático diante de um texto. Ele precisa interagir com o texto, né, e essa interação parte é do próprio aluno. De dentro dele. A professora Gardênia é a outra professora que também trabalha com a Língua Portuguesa e, provavelmente, essa condição justifique o fato de ter sido a única a formular a concepção de leitura pedida, mas a professora que desenvolve a cena analisada não emitiu uma concepção, assim como não se manifestou na discussão sobre a concepção de leitura que poderia estar utilizando no desenvolvimento dessa aula.

Há ainda o uso do dêitico marcador de primeira pessoa do singular – **eu** - na maioria das frases, numa tentativa direta de se comprometer com as respostas à questão, mas sem abrir espaço, para que esse argumento seja contradito, pois ele vem acompanhado da expressão **‘eu acho’**. Não houve referência a um autor na concepção expressa e nenhuma das participantes recorreu a autores para falar sobre o assunto, apenas retomaram a fala sobre a indução a respostas dadas pelos estudantes, quando questionados sobre o conteúdo dos textos.

Essa foi a questão que menos suscitou discussão e menos opiniões gerou. Não aconteceu uma discussão sobre em que circunstâncias ou realizando a leitura de que gênero textual caberia uma indução à resposta para a questão a ser respondida, sobre se esse seria um bom modelo de procedimento de leitura a ser adotado e quando caberia, caso considerassem interessante. A localização de informações explícitas no texto retorna como um possível recurso de leitura utilizado pelas professoras.

No quarto excerto, foi abordada a fundamentação teórica que embasou a concepção de leitura que cada uma das professoras observou na cena a que assistiram. É um momento do Informar em que são discutidas as concepções e as práticas quotidianas das escolas, momento de problematização, quando se buscou trazer as teorias propostas por estudiosos do assunto, para compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula.

1 - Tânia: Em que você fundamenta, qual a fundamentação teórica dessa concepção que vocês levantaram? Como vocês explicam, entenderam a cena que eu apresentei?

2 - Tulipa: Quando eu propus essa questão da roda de leitura. A princípio o nosso objetivo era somente despertar o gosto pela leitura. Só isso. Só que aí as coisas foram aprofundando e a gente viu que os meninos - eles têm potencial para além disso. Tanto que no café literário, eles mostraram a criatividade deles em apresentar a história do Chapeuzinho Vermelho, a história da ovelha “A Maria vai com as outras” e o outro texto, que eu não me lembro. Foi assim, além do tradicional, né?

3 - Tulipa: Eu acho que ainda não foi dessa vez. Acho que a gente tem que aprofundar mais no mundo da leitura. Ampliar mais esse hábito. Eu até falei, conversei com uma aluna no final. Acho que a gente tem que aperfeiçoar, melhorar.
4 - Hortência: É a sementinha ainda. Ter semente nesse processo já está bom.
5 - Amarilis: É, essa concepção teórica aí eu identifico. Porque eu não sou especialista na área de Língua Portuguesa e eu não sei por onde pode passar, o que é certo. Porque eu não me imagino, mas eu vejo uma concepção freiriana, né? Essa coisa de conhecimento prévio.
6 - Tulipa: Eu não me baseei em nada disso. Eu não tive essas concepções.
7 - Amarilis: Não, eu tô fazendo uma complementação aqui.
8 - Tânia: Uma complementação com a impressão que você teve.
9 - Amarilis: A partir do que a gente vê. A gente identifica assim, é, sei lá. Que autores eu teria de literatura para embasar aquilo que eu tô fazendo na minha prática? Que teoria está embasando a minha prática? Ai, eu vislumbrei, quando vocês falaram do conhecimento prévio, do desenvolvimento da leitura. Pensa bem, Magda Soares que traz a questão do letramento. Tem Paulo Freire, não sei se é.
10 - Gardênia: Eu também trago a Ângela Kleiman. Ela fala muito dessas questões de formular o antes, o durante e o depois da leitura, né? Quando a gente vai preparar uma aula de leitura a gente busca primeiro, no caso, motivar para até despertar o gosto da leitura. A gente tem algumas estratégias durante a leitura que nós podemos fazer durante a leitura e depois da leitura. Eu acho que passa muito por aí. Nós promovemos uma pequena cena. Eu acredito que a Sandra deve ter feito isso. Ela deve ter preparado os meninos. Olha, nós vamos ler tal livro, com essa função né, nós vamos discutir.
11 - Tulipa: Não.
12 - Gardênia: Não teve?
13 - Tulipa: O objetivo foi realmente, é, mostrar para eles a obra sem nenhum estereótipo, sem nenhuma pré-concepção.
14 - Tânia: Mas você apresentou o filme – Malévola - isso é uma motivação.
15 - Tulipa: Mas o filme não foi com o objetivo de despertar o gosto pela leitura. Foi para comparar as narrações.
16 - Tânia: Mas isso foi uma motivação, né?! Porque desperta o interesse, você trouxe, inclusive, uma obra atual.
17 - Amarilis: É porque, por mais que a gente não tenha, é elaborado, é essa teoria que

está sustentando o meu pensamento. Mas ela já está impregnada na gente. Mesmo que a gente esqueça qual seja. Né?
18 - Hortência: Mesmo que não fique tão claro se é essa ou aquela.
19 - Amarilis: Porque quando se fala em conhecimento prévio, na participação, no desenvolvimento de habilidades, às vezes também tem o PCN na cabeça. Assim, que é uma proposta que se iguala com isso. Porque não é aquela leitura reprodutivista, de reconhecimento de caracteres ou de sílabas. Ah sei lá! Não sou especialista, às vezes nem vou saber pronunciar. Me veio na cabeça esse tipo de orientação teórica. Mesmo que ela não esteja explicitamente detalhada no planejamento. Entendeu?! Porque você não tirou da cartola, não é intuitivo. Entendeu? É isso que eu estou querendo dizer.
20 - Tulipa: Não, eu entendi. Mas assim...
21 - Hortência: O que perpassa a nossa prática, né? A gente acaba recorrendo a ele de forma quase que involuntária. Ai, que bom, né? Recorrer a ele e a essa que você falou Kleiman.
22 - Tulipa: É, acaba que seguimos um pouco isso que você falou.

Na primeira fala da professora Tulipa (2), é possível constatar o reforço do objetivo dessa aula com características tão particulares, leitura sem avaliação ou apresentação de trabalho a ser pontuado; em espaço distinto, a biblioteca da escola, pois a professora reforça esses aspectos afirmando: *‘Quando eu propus essa questão da roda de leitura. A princípio o nosso objetivo era somente despertar o gosto pela leitura. Só isso’*. Emprega o dêitico temporal *‘quando’*, localizando sua decisão no tempo e reiterando seu objetivo; nesse tempo, utiliza a locução adverbial *‘a princípio’* que, no entanto, nos possibilita outra compreensão, pois a locução também pode significar que, num primeiro momento, o objetivo era despertar o gosto pela leitura, mas, com o passar do tempo, esse objetivo cresceu ou se modificou. Sendo coerente essa compreensão, inclusive, com o restante da fala da professora quando ela concorda com a colega dizendo (22): *‘É, acaba que seguimos um pouco isso que você falou.’*

E dá continuidade a sua fala, apresentando um argumento de exemplo para justificar o sucesso de sua iniciativa e mostrar que, contrariando uma ideia corrente nas escolas, os estudantes podem superar as expectativas dos professores. Tulipa (2) diz: *‘Só que aí as coisas foram aprofundando e a gente viu que os meninos - eles têm potencial para além disso. Tanto que no café literário, eles mostraram a criatividade deles em apresentar a história de Chapeuzinho Vermelho, a história da ovelha “A Maria vai com as outras” e o outro texto, que eu não me*

lembro. Foi assim, além do tradicional, né? Perelman (2005, p. 401) diz que a argumentação pelo exemplo, muitas vezes, traz uma conclusão particular, a partir de uma situação também particular, não justificando uma generalização. O autor chama de “argumentação do particular ao particular.”

A professora Gardênia, que também é de Língua Portuguesa, encontra fundamentos nos conceitos de Ângela Kleiman, apontando tópicos da teoria da autora como argumentos de autoridade em sua fala,(10): *‘Eu também trago a Ângela Kleiman. Ela fala muito dessas questões de formular o antes, o durante e o depois da leitura, né? Quando a gente vai preparar uma aula de leitura a gente busca primeiro, no caso, motivar para até despertar o gosto da leitura. A gente tem algumas estratégias durante a leitura que nós podemos fazer durante a leitura e depois da leitura. Eu acho que passa muito por aí. Nós promovemos uma pequena cena. Eu acredito que a Sandra deve ter feito isso.* Segundo Reboul (2004, p. 199), “O argumento de autoridade justifica uma afirmação, baseando-se no valor de seu autor: Aristóteles dixit, Aristóteles.” Perelman (2005, p. 351) afirma que as autoridades invocadas são, via de regra, autoridades específicas, reconhecidas pelo auditório numa área específica, de cuja autoridade se pode valer aquela que pretende persuadir na situação em questão, sendo, certamente, o que se pode dizer da autora citada pela professora Gardênia e que já havia sido citada anteriormente como referência no estudo do ensino da leitura.

Foram encontradas, ainda, como argumento de autoridade, falas que se remetem a Paulo Freire e a Magda Soares, pois ainda que esses autores não tenham suas concepções de leitura presentes nas argumentações da professora, esses nomes conferem credibilidade às reflexões da mesma. A professora Amarilis (9) diz sobre o embasamento teórico da concepção de leitura percebida no excerto anterior: *‘A partir do que a gente vê. A gente identifica assim, é, sei lá. Que autores eu teria de literatura para embasar aquilo que eu tô fazendo na minha prática? Que teoria está embasando a minha prática? Ai, eu vislumbrei, quando vocês falaram do conhecimento prévio, do desenvolvimento da leitura. Pensa bem, Magda Soares que traz a questão do letramento. Tem Paulo Freire, não sei se é.’*

A professora Amarilis (5) emprega um dêitico causal, quando diz: *‘Porque eu não sou especialista na área de Língua Portuguesa e eu não sei por onde pode passar, o que é certo’*, introduzindo uma justificativa para a sua hesitação em elaborar ou citar uma concepção de leitura.

Há ainda uma segunda discussão nesse excerto em que se faz um movimento, no sentido de dar continuidade às discussões, para encontrar a concepção de leitura que fundamentaria a cena, mas que é recusada pela professora, sem que ela apresente outra teoria, uma concepção diversa das que foram citadas. A professora Tulipa nega que tenha se fundamentado em qualquer concepção de leitura, utiliza frases como (2) *‘[...] o nosso objetivo era somente despertar o gosto pela leitura. Só*

isso.' (6) *'Eu não me baseei em nada disso. Eu não tive essas concepções.'* Enfatiza com a repetição do dêitico de negação **'não'** em duas orações seguidas e, em sua fala anterior, a professora utiliza o operador argumentativo **'Só isso'**, expressando por meio dessa interjeição, provavelmente, certa impaciência ou desejo de encerrar o assunto.

A professora demonstra clareza de sua intenção ao recusar se enquadrar em qualquer das concepções identificadas pelas colegas. Tulipa argumenta com as colegas e a pesquisadora sempre negando os contra-argumentos apresentados pelas demais participantes. No fragmento a seguir, Gardênia fala (10) referindo-se à concepção: *'Eu acredito que a Sandra deve ter feito isso/ Tulipa (11): Não/Gardênia (12): Não teve?/Tulipa (13): O objetivo foi realmente, é, mostrar para eles a obra sem nenhum estereótipo, sem nenhuma pré-concepção./Tania (14): Mas você apresentou o filme – Malévola - isso é uma motivação./Tulipa (15): Mas o filme não foi com o objetivo de despertar o gosto pela a leitura. Foi para comparar as narrações.'* O argumento de finalidade está presente na posição da professora. Perelman (2005, p. 313) diz que “o processo inverso, que transformaria o fim em meio, tem algo de desvalorizador, de depreciativo.” Seria essa a razão para tão veemente negação da professora?

Gardênia (10) acrescenta ainda sobre a concepção: *'Ela deve ter preparado os meninos. “Olha, nós vamos ler tal livro, com essa função né, nós vamos discutir. ’* E a resposta de Tulipa (11) é *'Não'*, confirmando sua fala inicial em (6): *'Eu não me baseei em nada disso. Eu não tive essas concepções.'* No entanto, não apresenta uma outra concepção, apenas um argumento de direção, justificando seu objetivo, a realização da leitura para a fruição. Reboul (2004, p. 175) explica que “o argumento de direção consiste em rejeitar uma coisa – mesmo admitindo que em si é inofensiva ou boa”, assim como Tulipa não aceita as concepções que suas colegas apresentam, persistindo em sua proposta inicial.

Somente em sua última fala, a professora Tulipa concorda parcialmente com um novo argumento de Amarilis de que provavelmente o PCN tenha embasado seu trabalho, pois, segundo a professora Amarilis, há sempre uma teoria, ou seja, uma autoridade acadêmica que fundamenta o trabalho em sala de aula. A discussão se passa entre Amarilis que dialoga com Tulipa, argumentando sobre a importância da existência de uma fundamentação teórica que perpassa toda a prática nas escolas e Hortênci que reforça esse pensamento, colaborando com os argumentos de Amarilis.

A professora Amarilis (17) apresenta o seguinte argumento de definição: *“É porque, por mais que a gente não tenha elaborado, é essa teoria que está sustentando o meu pensamento. Mas ela já está impregnada na gente. Mesmo que a gente esqueça qual seja. Né?”* e Hortênci

endossa o argumento, definindo como impossibilidade o trabalho na escola desvinculado de uma teoria quando diz (18): *‘Mesmo que não fique tão claro se é essa ou aquela’*. Amarilis reforça seu argumento falando do PCN como fundamento para o trabalho em sala de aula, pois esse documento presta-se ao embasamento teórico que o professor necessita e está presente no dia a dia da escola. Amarilis (19) diz: *‘Porque quando se fala em conhecimento prévio, na participação, no desenvolvimento de habilidades, às vezes também tem o PCN na cabeça. Assim, que é uma proposta que se iguala com isso. Porque não é aquela leitura reprodutivista, de reconhecimento de caracteres ou de sílabas. Ah sei lá! Não sou especialista, às vezes nem vou saber pronunciar. Me veio na cabeça esse tipo de orientação teórica. Mesmo que ela não esteja explicitamente detalhada no planejamento. Entendeu?! Porque você não tirou da cartola, não é intuitivo. Entendeu? É isso que eu estou querendo dizer’*, seguida pela concordância de Hortência (21): *‘O que perpassa a nossa prática, né?, a gente acaba recorrendo a ele de forma quase que involuntária. Ai, que bom, né? Recorrer a ele e a essa que você falou Kleiman.’*

O retorno aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a retomada da autora confirmam também o uso do argumento de autoridade, na medida em que a comprovação da concepção acadêmica que dê o suporte teórico para a aula da professora gera uma reflexão, que poderá auxiliar o olhar para cada uma das práticas quotidianas e estende-se até a concordância da professora Tulipa sobre o alcance de sua atividade de leitura (23): *‘É, acaba que seguimos um pouco isso que você falou.’*

A professora Tulipa faz uma argumentação (15) dizendo: *“Mas o filme não foi com o objetivo de despertar o gosto pela a leitura. Foi para comparar as narrações”*, com o objetivo de contradizer os argumentos apresentados. Iniciando sua frase com a conjunção *‘mas’* oferece notadamente uma possibilidade de conversa sobre um trabalho com tipos e gêneros textuais, que poderia ser fundamentado realmente nos PCNs, pois a professora não se manifestou em nenhum momento em que autores foram citados nas falas das colegas. A pesquisadora, no entanto, somente observou essa fala no momento da análise.

Em sua fala (19), Amarilis se utiliza do dêitico marcador de causa *‘porque’* em dois momentos, fundamentando a sua contra-argumentação sobre o tema em discussão, a concepção de leitura que dá sustentação à atividade de leitura da cena analisada na sessão reflexiva. Amarilis utiliza também os operadores argumentativos *‘Assim’* com objetivo de concluir seu raciocínio e comprovar seu argumento, para mais a frente reforçar a mesma tese empregando, *‘Mesmo que’* mostrando que o obstáculo inicial da negativa da professora Tulipa não impedirá que elas

encontrem uma concepção de leitura que fundamente a cena em questão. Há, ainda, a presença do dêitico 'ela', referindo-se à concepção de leitura, como um ser participante da discussão.

No mesmo turno, a professora pede a concordância da colega quando faz uso de frases interrogativas: 'Entendeu?!' e é acompanhada pela professora Hortência (21) que diz: 'O que perpassa a nossa prática, né?', pois se recebem a adesão da professora Tulipa terão convencido o auditório de seu discurso.

Toda a discussão possibilita questionar se há incompatibilidade entre as falas das participantes que desenvolvem o diálogo, no qual a professora da cena não entra em acordo inicialmente com suas colegas. Somente após uma exposição de várias possibilidades, a professora Tulipa reconhece sua atividade de leitura em uma das concepções trazida pelas demais participantes, dizendo: (18) *'É, acaba que seguimos um pouco isso que você falou'* sem, contudo, apontar abertamente a sua própria.

Toda a discussão gira em torno da procura de uma concepção que ofereça o embasamento teórico para a atividade apresentada na sessão e podemos perceber uma fragilidade nessa construção. Elaborar uma conceituação é tarefa difícil e não faz parte do cotidiano dos professores em suas tarefas escolares, é possível, no entanto, comprovar o conhecimento de autores consagrados no estudo da leitura, as concepções e o ensino de que falam esses autores. Alguns autores são citados na discussão, mas não conseguimos alcançar a elaboração de um conceito, nem mesmo a partir do PCN. Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um documento que pode ter sido estudado e discutido exaustivamente no interior da escola e que em sua versão para a Língua Portuguesa aborda o ensino da leitura, embasando as atividades desenvolvidas pelas professoras, protegendo-as de uma prática intuitiva com a leitura, mas que nesse momento não foi suficiente para que o objetivo fosse alcançado.

Em momento do Confrontar, no quinto excerto, debatemos sobre se seria possível ensinar a leitura em outras disciplinas que não a Língua Portuguesa ou a disciplina Leitura. E houve concordância sobre a validade do trabalho com a leitura em todas as disciplinas e o reforço sobre a importância de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais e com a grande variedade de textos presentes em nosso dia a dia.

O quinto excerto traz esse diálogo.

1 - Tânia: Olha só. Então, agora seria uma segunda pergunta para confrontar. A partir das concepções de cada uma, vocês acreditam que é possível ensinar a leitura nas atividades desenvolvidas em outras disciplinas ou somente nas aulas de Língua

Portuguesa e de Literatura?
2 - Gardênia: Claro!
3 - Tulipa: Eu acho que sim.
4 - Amarilis: Só na sua aula?
5 - Tulipa: Não, nas outras disciplinas também!
6 - Gardênia: A minha pergunta é: Você na sua disciplina com as suas atividades de geografia também pode ensinar leitura?
7 - Hortênci: Com certeza. Isso a gente já tinha dito. Agora, podemos também extrapolar as nossas fronteiras.
8 - Tânia: Que tipo de atividade que você pode desenvolver na sua disciplina que...
9 - Hortênci: Com a leitura?
10 - Tânia: Isso.
11 - Hortênci: Com os textos. Sejam eles jornalísticos, sejam eles em forma de música adaptada no assunto que está na música, na letra. Que na verdade combine com aquele assunto que eu estou na geografia. Né? Enfim, com certeza absoluta.
12 - Gardênia: É, era isso que eu ia falar. É que parece que a gente está focando só na leitura literária. E não é. A gente está falando de leitura como um todo. Você vai trabalhar leitura de mapa.
13 - Gardênia: Então são vários tipos de leitura, tipos de texto, de gêneros textuais dentro de questões que você pode ensinar o menino a ler. Você ensina o menino a ler um mapa, o que é uma escala. Isso é leitura. Você lê. Você ensina, sei lá, a professora de história lê o tempo, a ler os fatos dentro de um determinado tempo. Isso é leitura. O aluno precisa da mediação do professor. É possível ensinar a ler em tudo e em qualquer disciplina. Matemática. Né? Então, isso, lógico que é possível.
14 - Gardênia: A gente tem que ver a leitura como algo muito maior. A gente parece que focou mais na leitura literária porque a cena é de uma leitura literária. Eu penso...
15 - Hortênci: Não, eu inclusive falo com eles: 'prestem atenção' porque você precisa entender inclusive se você está lendo uma notícia, se essa notícia que foi lida é de jornal, eu falo isso. A linguagem jornalística é uma, a linguagem bíblica é outra, a linguagem científica é outra.
16 - Amarilis: Gêneros!
17 - Hortênci: Exatamente, então, prestem bastante atenção com isso. Até pra você discernir, né, e fazer as suas interpretações.

18 - Amarilis: Um dos objetivos que eu coloco até dentro da programação são as diferenças e as perspectivas de leitura. Porque inclusive em história, você trabalha com leitura de mapas, de imagens, com leitura de gráfico, aí, com leitura de poesia, com leitura de música, com a leitura do próprio texto didático. Então, é demandar atenção para a leitura. Conseguir a atenção para a leitura, tá sendo um desafio. Uau!
[...]
19 - Tulipa: Respondendo diretamente, sim, em todas as disciplinas. São importantes, são necessárias nesse momento. Voltando bem no início onde você propôs essa atividade para nós. Vou resgatar uma fala da Márcia que eu achei muito interessante. Foi quando ela disse que os meninos hoje leem muito mais do que nós. Porque eles estão o tempo todo conectados. Os sms da vida, os chats, os facebooks, os agora whatsApp, eles têm uns textos muito curtos que fazem com que os alunos sejam imediatistas. É só bater o olho neles. A qualidade dessa leitura que eu acho que é importante para todos. Porque eles leem superficialmente aí eles não entendem o que a gente falou. Daí a entrega da prova é em cinco minutos. Então, eu acho que a gente, enquanto educador e professor, a gente tem que orientar nesse sentido. E a leitura não é só dos clássicos. Né? Não é só esse gênero textual. Então, ele é um jornalístico, um científico como a Márcia falou. Eles têm todos esses que nem só a disciplina Língua Portuguesa não dá conta. Mesmo hoje, a gente tendo a produção literária que auxilia nesse sentido, são muitos gêneros. Que a gente sozinha muitas vezes não dá conta. As outras disciplinas vêm com a leitura de mapa...
20 - Amarilis: Nem a gente domina tudo. Às vezes a gente não domina uma leitura de mapa. Né? Ou de um gráfico. Porque não é uma coisa simples.
21 - Tulipa: Mas a gente realmente tem que ter um pouquinho de cada. A gente vai regando essa sementinha e uma hora, ela vai tá lá.

Partindo da pergunta disparadora desse diálogo, que foi: (1) *‘[...] A partir das concepções de cada uma, vocês acreditam que é possível ensinar a leitura nas atividades desenvolvidas em outras disciplinas ou somente nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura?’* houve concordância entre todas as participantes sobre a resposta afirmativa a essa indagação. A questão se apresentou como um fato e cada uma das professoras em sua fala parecia conhecer as presunções de seu auditório, como nos diz Reboul (2004, p. 165). O argumento de cada uma veio reforçando o que disse a colega. Todas concordam que a leitura pode ser ensinada em cada uma das disciplinas e se

apoiam na experiência, não utilizando autores que fundamentem seus argumentos: Gardênia (2): *‘Claro!’*/Tulipa (5): *‘Não, nas outras disciplinas também!’*/Hortência (7): *‘Com certeza. Isso a gente já tinha dito. Agora, podemos também extrapolar as nossas fronteiras.’*/Amarilis (18): *‘Um dos objetivos que eu coloco até dentro da programação são as diferenças e as perspectivas de leitura.’*

As professoras reconhecem a importância de se trabalhar com a variedade de gêneros e dizem que há uma predominância de alguns gêneros em determinadas disciplinas, utilizando argumentos de ilustração presentes nas consciências, reforçam a adesão à proposição apresentada dizendo: Hortência (11): *‘Com os textos. Sejam eles jornalísticos, sejam eles em forma de música adaptada no assunto que está na música, na letra. Que na verdade combine com aquele assunto que eu estou na geografia. Né? Enfim, com certeza absoluta.’*/Gardênia (12): *‘É, era isso que eu ia falar. [...] Você vai trabalhar leitura de mapa.’* - Gardênia (13): *‘Então, são vários tipos de leitura, tipos de texto, de gêneros textuais dentro de questões que você pode ensinar o menino a ler. Você ensina o menino a ler um mapa, o que é uma escala. Isso é leitura. Você lê. Você ensina, sei lá, a professora de história lê o tempo, a ler os fatos dentro de um determinado tempo. Isso é leitura. O aluno precisa da mediação do professor. É possível ensinar a ler em todas e em qualquer disciplina. Matemática. Né? Então, isso, lógico que é possível.’*/Amarilis: *‘Gêneros!’*

O emprego de dêiticos conclusivos *‘Enfim’* / *‘Então’* assegura não haver dúvidas sobre o uso da leitura nas diversas disciplinas oferecidas pela escola, em sala de aula. A professora Amarilis (18) diz: *‘Um dos objetivos que eu coloco até dentro da programação são as diferenças e as perspectivas de leitura. Porque inclusive em história, você trabalha com leitura de mapas, de imagens, com leitura de gráfico, aí, com leitura de poesia, com leitura de música, com a leitura do próprio texto didático’*, valendo-se de outro argumento de ilustração, comprobatório da adesão ao assunto em pauta.

Contudo, não foi mencionado em nenhum instante sobre as possibilidades que o ensino da leitura e a valorização da mesma, em cada uma das disciplinas oferecida pela escola, podem trazer, como os projetos interdisciplinares. A falta de embasamento no assunto interdisciplinaridade faz com que nas escolas os projetos e os textos sejam trabalhados independentemente pelas disciplinas e o ensino da leitura se perpetue como obrigação do professor de Língua Portuguesa, pois ainda que os demais professores utilizem o texto em sua disciplina, ele quase nunca tem como objetivo a discussão do texto, provavelmente esse texto será utilizado como pretexto para o estudo de seu conteúdo. Segundo Kleiman, (2007, p. 127) “deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura”, a variedade na oferta dos

gêneros textuais oportuniza a aproximação com a realidade em que os alunos estão inseridos e amplia o conhecimento.

Vale observar que, nas falas das professoras, há a preocupação com a leitura, o desejo de que os estudantes adquiram o gosto por ela, o reconhecimento de sua importância e ainda a compreensão de que as possibilidades de leituras são várias, a partir do texto que se tem nas mãos e do objetivo do mesmo. No entanto, não foi possível constatar que o ensino dessas variadas formas esteja presente nas atividades de sala de aula. É significativa a fala da professora Amarilis: *‘Um dos objetivos que eu coloco até dentro da programação são as diferenças e as perspectivas de leitura’*, demonstrando sua preocupação com o trabalho que desenvolve com o texto em sala de aula. Mas nessa fala não houve a explicitação sobre a presença de atividades que ensinem o aluno a realizar as diferentes leituras e nem a professora destacou as particularidades das leituras a serem realizadas nos textos de sua disciplina.

As professoras reunidas em sessão reflexiva, com objetivo de discutir os significados construídos nas atividades de leitura de suas salas de aula e saber qual seria a prática dos professores de Língua Portuguesa e também a de outras disciplinas, como História e Geografia, no momento da realização de atividades com a leitura, trazem significados compartilhados. Esses acordos se constituem, a partir de discussões e conflitos de sentidos que podem, desestabilizando sentidos cristalizados, construir novos, em movimentos que se desequilibram para, novamente, procurar a relativa estabilidade possível dentro de uma comunidade semiótica.

Os diálogos tecidos no grupo poderão trazer movimento na construção de novos significados para o trabalho com o texto em sala de aula, pois são nas práticas sociais, por meio das experiências dos indivíduos que os mesmos são construídos. Se nos diálogos iniciais a professora Tulipa não compartilhava o significado da cena que foi analisada com as demais colegas, as várias possibilidades de leitura da mesma cena apresentada pelas colegas pode ter desestabilizado o sentido trazido por Tulipa, pois as relações estabelecidas com os sentidos apresentados por elas poderiam propiciar a construção de novos significados.

Dentre os argumentos utilizados nos diálogos que atravessaram a sessão reflexiva, o argumento de autoridade foi empregado apenas em duas ocasiões. Pude observar uma ausência de autores que fundamentem também as falas das professoras, mesmo quando a pergunta se relacionava a conceitos e concepções fundantes das práticas quotidianas de cada uma. Nesse momento, por duas vezes, houve referência a uma autora consagrada – Ângela Kleiman, mas a fundamentação teórica não perpassou as discussões. A pesquisadora também não insistiu na apresentação de concepções embasadas em autores consagrados ou construídas, a partir dos

mesmos ou em discutir sobre as leituras, que subjacentes às vivências profissionais e pessoais, contribuíram para essa construção de novos significados.

A realização de uma sessão reflexiva, reunindo professoras de diferentes disciplinas, revela a complexidade dos processos envolvidos na organização de discursos que pressupõem domínio não só de teorias, mas também de questões sociopolíticas e identitárias, assim nos aponta Magalhães (2004, p. 83). Os professores, nesse contexto, discutem não mais suas próprias práticas descritas por eles mesmos, mas as de colegas que serão seus parceiros na construção reflexiva da situação que foi exposta e baseando-se, para tais discussões nas questões orientadoras do processo reflexivo.

O objetivo das sessões é formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas sem constrangimentos ou melindres e que a discussão não se encaminhe para o fazer pessoal, pois trabalhando na contextualização e análise das cenas está posta a oportunidade de trocas com os pares. Todo esse movimento da sessão oportuniza as práticas reflexivas e críticas na avaliação dos colegas e de si próprios, o que foi possível constatar em duas oportunidades durante a reflexão, quando outras professoras compararam suas atitudes em sala de aula com a da colega da cena em questão.

A construção desse contexto implica a colaboração entre os participantes, e diz Magalhães (2004, p. 75) “o conceito de colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio.” Essa postura envolve representações de papéis, confundindo quem é o detentor do saber e, conseqüentemente, a quem pertence o poder nesse contexto de sala de aula, e a mesma autora alerta ao professor, sugerindo-lhe que se deixe surpreender pelas colocações dos demais participantes. Assim como no contexto da sessão, a pesquisadora deve estar atenta às discussões das professoras, que refletem sobre suas práticas e suas possibilidades no contexto escolar.

As sessões reflexivas visam à discussão de práticas construídas e reproduzidas, por vezes, ao longo do tempo, sem um questionamento sobre a que conduz essas ações. Na observação de uma cena real de sala de aula, tem-se a pretensão de gerar uma reflexão sobre o que verdadeiramente ocorre e saber que interesses subjazem às ações diárias de um professor, em sua sala de aula, mais ainda, que significações são transmitidas nas relações desse contexto, como diz Magalhães (2004, p. 78). E um caminho de diálogos e problematizações pode se reverter em novas posturas que facilitem reconstruções e um ambiente mais criativo em sala de aula. Pode-se dizer que a reflexão assumida pelo professor, favoreceria a formação de alunos críticos e reflexivos. Não como um passe

de mágica, mas como um caminho a ser percorrido e apontando as sessões reflexivas como uma possibilidade geradora de transformações.

Finalizando a sessão, no momento do Reconstruir, entreguei às professoras, em uma folha impressa, a transcrição das concepções de leitura que cada uma elaborou no momento da entrevista individual e propus a elas que lessem aquela fala e me dissessem se, após todo o percurso na sessão, as discussões, elas permaneceriam com a mesma concepção ou alterariam algo do que tinham dito nesse momento anterior. Após a retomada das concepções de leitura, que elaboraram na entrevista individual, que aconteceu durante o trabalho de campo, alguns questionamentos emergiram como um incômodo ou uma necessidade de se repensar pontos do trabalho e das concepções, como se pode observar na transcrição da fala de cada uma delas respondendo a seguinte questão: Qual a sua concepção de leitura?

Amarilis: *‘E sem levar em consideração gênero nenhum. Mas assim, eu acho. É, porque muito distante. [...] Mas, a minha concepção de leitura não. Talvez a maneira como eu faço. Não, não sei. Talvez eu não esteja fazendo. Eu tenho uma concepção de leitura, mas de repente eu não estou fazendo isso. Às vezes eu acho que não’.*

Gardênia: *‘Eu acho que completa, eu acho que quando falam de leitura como interação o professor é mediador. Ele vai ensinar o aluno a usar algumas estratégias pra compreender e interpretar textos. E aí ele vai ler né, quando o aluno interpreta ele faz leitura. Né? Ele compreende’.*

Hortênci: *‘É essa a concepção, eu acrescentaria também. Se o meu feedback com os meninos está sendo apropriado, se de fato eles conseguem captar a minha fala. A minha, o meu modo de expor verbalmente pra eles. Isso eu acho que a gente precisa tomar muito cuidado’.*

Tulipa: *‘E eu acho assim, eu não só, eu não mudaria, só mudaria. Eu acrescentaria. Eu manteria isso daqui e colocaria um pouco mais’.*

A partir dessas falas, creio que posso pensar que um olhar mais crítico aconteceu naquele momento, sei também que não devo pensar em mudanças, mas em reflexões, que podem se tornar produtivas no cotidiano de cada uma das professoras ou não, mas o grau de envolvimento que cada uma sentiu com essas discussões poderia se reverter em novas experiências ou possibilidades. Não levanto essa questão por necessidade de mudança, mas pelo movimento refletido que pode beneficiar a prática educacional nos mais diversos segmentos educacionais.

Entretanto quero considerar que podemos mudar também quando estamos no caminho certo, ou porque conhecemos uma novidade promissora ou ainda porque a repetição se torna maçante e desestimuladora. Mas, além disso, todos nós professores, mesmo reconhecendo a importância da

leitura para o bom desempenho dos estudantes na escola e para sua formação como cidadãos, ainda não encontramos um caminho que nos permita a prática de todas essas convicções. Também conhecemos uma insatisfação geral dos professores com o desempenho desses mesmos alunos e mesmo conscientes de que é preciso encontrar um novo caminho, ainda persistimos em modelos tradicionais, possivelmente por desconhecimento de como fazer ou porque, talvez, a conjuntura da prática coletiva e interdisciplinar, como uma possibilidade que se apresenta, ainda seja um desafio que não pode ser enfrentado.

Uma sessão reflexiva tem como objetivo problematizar práticas, relacionando as concepções que os professores elaboram, a partir de suas atividades em suas salas de aula aos conceitos elaborados pelos autores sobre os mesmos temas. Nesse sentido, para que o diálogo tivesse caminhado nessa direção, mais de uma sessão precisaria ter acontecido, pois acredito que não somente minha primeira experiência nessa situação acrescentaria na condução de uma próxima, mas as professoras também se beneficiariam do conhecimento do que acontece em uma sessão reflexiva e já não seriam surpreendidas a cada questão posta. Inclusive o constrangimento de analisar um fragmento da aula de uma colega demorou alguns minutos a ser dissipado, o que interfere na elaboração das respostas e nas reflexões sobre os assuntos propostos.

Nenhuma teoria sobre o tema foi discutida, o que pode sinalizar uma dificuldade de expressão ou de organização do pensamento em situação de apresentação pública, o que seria justificado pela ausência dessa prática no cotidiano escolar. Magalhães (2004, p. 83) sugere que essa sessão, que também foi gravada, possa ser apresentada aos participantes num segundo encontro, em que se dialoga sobre as posturas e falas da sessão. Segundo a autora, os professores assumem uma postura bastante crítica de sua atuação, identificando suas inseguranças e fragilidades. Já no momento em que receberam digitalizadas as concepções de leitura expressas nas entrevistas houve essa reação explicitada por Magalhães (2004) e as professoras passaram a priorizar justificativas para suas falas antes de se preocuparem em reelaborar ou elaborar a concepção de leitura que as orientam em suas atividades pedagógicas.

A posição assumida pelas professoras estaria revelando a necessidade de maior aprofundamento nos estudos sobre a leitura e uma carência no conhecimento dos autores que estudam esse assunto ou a dificuldade em práticas não costumeiras em seu dia a dia pediriam mais uma sessão que pudesse oportunizar a participação mais refletida das professoras e da pesquisadora?

Assim, o objetivo central desta pesquisa se constituiu em analisar os sentidos construídos, no trabalho desenvolvido pelos professores com a leitura em perspectiva crítica, a fim de promover

uma reflexão sobre a formação do aluno leitor, questionando sobre os sentidos que constroem com seus alunos, nas atividades de leitura, investigando se se percebem como agentes críticos e nunca neutros, agentes que tomam decisões, que levam em conta as questões socioculturais e os interesses que embasam as ações escolhidas e que, semelhantemente, formem alunos reflexivos e críticos, conforme nos esclarece Magalhães (2004, p. 84).

Sobre minha experiência na escola, posso dizer que um primeiro passo para se discutir o ensino da leitura aconteceu e que a adesão das professoras a essa proposta se manteve até a realização da sessão reflexiva, como deve ser realmente um trabalho orientado pela PCCol, mas creio, ainda, que somente a realização de meu campo é muito pouco para que haja mudanças ou mesmo para dizer que a reflexão sobre o ensino de leitura tenha sido tão aprofundada que gere alteração no caminho . No entanto, posso pensar que alguns aspectos sobre o ensino de leitura foram apontados, como a necessidade de se conhecer uma teoria, que fundamente esse trabalho de sala de aula. Gostaria de pensar que houve uma contribuição de meu trabalho para a reflexão das professoras.

É demanda constante dos professores uma formação continuada e, provavelmente, essa necessidade possa ser percebida também, a partir de trabalhos que acontecem nas escolas, pois para a formação de professores críticos formadores de alunos capazes de inferir, como disse a professora Gardênia, ou que se sintam motivados a discutir, emitindo sua voz e seu pensamento sobre o texto de um livro ou sobre qualquer outro assunto, é importante a permanente discussão nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após vinte anos de trabalho em sala de aula e de me inquietar com a dificuldade dos estudantes com a leitura e de conviver com a cobrança de professores de outras disciplinas diferentes da Língua Portuguesa sobre o desempenho com a leitura dos alunos, percebi crescer em mim o interesse em pesquisar sobre o ensino da leitura. Esse é um conteúdo que precisaria ser ensinado em cada disciplina, pois se lê um gráfico, um texto científico ou um poema diferentemente. Em cada uma das situações os objetivos são claramente distintos e a atenção, a motivação são diversas. No entanto, nas escolas é possível perceber que os professores têm consciência disso ao realizarem suas próprias leituras, mas não pude ainda observar que possam trabalhar essas diversas formas de ler um texto em suas aulas.

Observo que é interessante os comentários dos professores sobre a importância de se ler um mapa, uma reportagem de jornal e sobre a necessidade que os alunos possam realizar essa leitura, mas não constatei em nossas discussões que explicitem isso para seus alunos – o objetivo que os leva a realizarem tal ou qual leitura e como atingir esse objetivo. De que modo devo ler um texto para extrair dele informações importantes sobre minha cidade ou como ler um enunciado de uma tarefa e compreender exatamente o que cada um deve realizar naquela atividade. E nesse ponto retomo o pensamento de que os professores acreditam que um aluno que foi alfabetizado será capaz de ler qualquer texto e será capaz de identificar ele próprio o objetivo daquela leitura.

A partir de minha relação com colegas de trabalho, de minha própria vivência na escola e de minha experiência na escola em que realizei minha pesquisa me autorizo a suspeitar que os estudantes não são capazes de tal compreensão. Quase sempre leem porque o professor orientou para que assim o fizessem e esperam logo em seguida responder às questões sobre aquele texto. Assim, para os estudantes normalmente a leitura tem essa função e não poderia afirmar que os alunos percebam uma função social na leitura.

Saindo desse universo da sala de aula encontrei interlocução em outros contextos, tanto no LEFOPI, grupo de pesquisa ao qual estou filiada e espaço em que abordamos a compreensão da leitura em discussões sobre textos e sobre o desempenho de colaboradoras na lida com a leitura de textos. Em disciplinas cursadas durante o mestrado, ocasiões em que meu horizonte ampliou-se na percepção da possibilidade de colaboração dos diversos sujeitos envolvidos na leitura para que ela possa ser compreendida como um aprendizado constante em nossas vidas e uma atividade que pode necessitar da discussão para atingir uma maior clareza.

O desejo de realizar essa pesquisa e compreender um pouco mais sobre o que pensam os professores de Ensino Fundamental, tanto os de Língua Portuguesa quanto os das demais disciplinas, sobre o ensino de leitura, pois esse conteúdo vem adquirindo especial destaque no interior das escolas. Leitura e compreensão de textos são fundamentais para a aprendizagem de todos os conteúdos, esse é um consenso entre os professores, mas também há outra concordância entre os colegas que os estudantes que chegam ao sexto ano já deveriam saber ler e por isso qualquer texto que lhes chegue às mãos deveria ser lido e compreendido sem maiores dificuldades. No entanto não é o que acontece, causando uma grande insatisfação por parte dos professores, aliada a uma cobrança sobre a aprendizagem dos estudantes. Motivados por exigências sociais e por necessidades em sua ação pedagógica, os professores trouxeram essa discussão para o cotidiano escolar, mas ainda não estão seguros do caminho a seguir.

A escola e os professores encontram-se em momento de reflexão e alteração em suas práticas, procurando o caminho e a segurança para as mudanças que se impõem a ambos. Estão cientes que precisam desenvolver em seus estudantes, entre outras, a prática da construção de sentidos na leitura de textos e mais ainda sabem que precisam preparar esses alunos para a vida que acontece fora da escola e estão cientes que as práticas exercitadas nas salas de aula muito contribuirão para o melhor desempenho de cada um em suas vidas.

O trabalho com a leitura no interior da escola poderá incentivar a reprodução de práticas mais ou menos conscientes em situações diferentes das de sala de aula. O exercício da compreensão dos textos, a apropriação de suas próprias palavras sobre sua interpretação, a reprodução no ambiente escolar de situações de participação social com a respectiva utilização de linguagem adequada a cada uma das situações, o exercício do diálogo com o texto e com os pares poderá incentivar a autoconfiança que pode ser levada para a experiência extramuros escolar. Podemos considerar a instrução do aluno na leitura como uma das formas de instrumentalizá-lo para sua vida em sociedade.

Toda a prática vivenciada na escola servirá para a formação e o crescimento pessoal dos estudantes. E em algumas situações é a escola quem vai oportunizar o exercício do diálogo, a defesa de uma posição, a discussão para o exercício da cidadania preconizado pelos documentos oficiais que orientam nossa educação.

Iniciando essa discussão sobre o ensino de leitura e a formação de professores, compreendo que há um interesse no tema, mas ainda há uma convivência de concepções atuais e reflexivas com uma visão bastante tradicionalista do ensino da leitura ou talvez até persista a crença de que a

leitura será ensinada somente na alfabetização. Pois convivem ainda em nossos espaços educativos muita informação e conhecimento ao lado de nichos de isolamento.

Os caminhos para a mudança nas práticas educativas de sala de aula são permeados, por vezes, por orientações que surpreendem, quando a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, encontra solução para um problema de carga horária do professor subdividindo a disciplina de Língua Portuguesa em Leitura e Língua Portuguesa, contrariando a recomendação ao trabalho com a interdisciplinaridade e a indicação dos PCN para o uso social da leitura. Decisões como essas constituem-se em retrocesso e, certamente, confunde e mitiga as pretensões de mudança.

É aspiração da sessão reflexiva provocar um momento de discussão sobre a prática, os autores que podem embasar essa prática e a formação dos alunos, a compreensão do que se passa na sala de aula, a premência de aprofundamento acadêmico, produzindo uma intervenção que pode trazer questionamentos e reflexões produtivas. E acredito que idas e vindas antecedem a quaisquer possibilidades de mudança. Da contradição que se apresenta entre o que nos apresenta a leitura de um texto e a observação de nossas práticas quotidianas também pode surgir o questionamento no momento em que se descontinua o processo, parando para refletir e discutir.

Há ainda outro aspecto importante que venho observando nas escolas como prática no momento da leitura que é o professor que acredita que deixar o aluno livre para ler um texto, poderá incentivá-lo que leia sempre. Seria essa atitude uma fórmula de incentivar o gosto pela leitura nos alunos? A imersão em ambiente em que os livros, as revistas estão presentes, ajudaria a despertar o gosto pela leitura? Seria tão simples e tão direta essa equação? Eu não teria uma resposta para essa questão, mas não apostaria nessa fórmula, pois acredito que quanto mais os estudantes estejam conscientes do que procuram no texto mais afinidades com ele podem desenvolver.

As mudanças, no entanto, vagarosamente, vão acontecendo e se alguns dos colegas não acompanham ainda os estudos da linguística textual e os estudos da leitura como construção social, a insatisfação com o desempenho dos estudantes na leitura vem provocando discussões nos ambientes escolares e pode auxiliar na procura de um caminho que, permeado pelas discussões e estudos de autores que nos trazem mais aprofundamento no assunto, torne esse trabalho com o texto mais produtivo.

A fala final da professora de língua portuguesa da escola em que realizei meu campo me leva a acreditar que os movimentos desestabilizam, não somente alteram o lugar. A professora quando perguntada, no momento do ‘reconstruir’ da sessão reflexiva, se mudaria algo em sua concepção de leitura, respondeu o seguinte: Tulipa: *‘(...) E eu acho assim, eu não só, eu não mudaria, só mudaria. Eu acrescentaria. Eu manteria isso daqui e colocaria um pouco mais.’* Essa

fala pode ser compreendida como a de alguém percebe que é possível se fazer mais em seu trabalho, há uma percepção de que é possível fazer crescer essa prática e enriquecer essa atividade.

O caminho para práticas de leitura como produção de sentido e formação de leitores críticos, requer ainda discussão e a vivência de situações em que seja possível a reflexão sobre o fazer da sala de aula. São necessárias atividades que remetam a essas práticas, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade em que a leitura ainda não se constitui como uma prática social, como nos afirma Geraldi (2010, p. 112) e possivelmente a percepção da escola como um espaço não somente de transmissão de conhecimento, mas como um local cultural, social e político.

APÊNDICE A – ENTREVISTA

- 1- Nome:**
- 2- Idade:**
- 3- E-mail:**
- 4- Formação:**
- 5- Tempo de Magistério:**
- 6- Tempo na escola:**

- 7- Como é sua história com a leitura?**
- 8- Quais os tipos de texto que chamam a sua atenção?**
- 9- Há algum tipo de texto que se constitui como leitura obrigatória para você?**
- 10- Há livros em sua casa? De que natureza?**
- 11- Dentre os textos que lê, quais são os que mais interessam a você?**

- 12- Qual é a sua concepção de leitura?**
- 13- O que demonstra a você que o seu aluno sabe ler?**
- 14- Como desenvolve o trabalho de leitura com texto em sala de aula?**
- 15- Que gêneros textuais utiliza em sala de aula?**
- 16- Como realiza a escolha do texto que será utilizado em sua sala de aula?**
- 17- Associa o gênero textual ao conteúdo que será trabalhado?**
- 18- Observa que o trabalho com texto em sala de aula é produtivo?**

APÊNDICE B – SESSÃO REFLEXIVA

ESCOLA MUNICIPAL MIGUILIM

Vídeo: 5 minutos da aula da professora de língua portuguesa – 18''50' a 23''40'.

Participantes: 4 professoras da escola: professoras de Língua Portuguesa, professora de história, professora de geografia e a pesquisadora Tania Maria.

Local: Escola Municipal.

Data e hora: 08/12/2014 às 13 horas.

Pesquisadora: Tania Maria dos Santos.

As quatro professoras e a pesquisadora assistem ao vídeo e a pesquisadora pede que as professoras observem a cena.

Passamos, então, aos passos da sessão:

DESCREVER – por escrito as professoras respondem essas perguntas.

- 1- Como a sala está organizada?
- 2- Quem são as pessoas envolvidas?
- 3- Como alunos e professora estão dispostos?
- 4- O que eles fazem?
- 5- O que os alunos e a professora dizem?

INFORMAR

- 1- O diálogo entre a professora e os alunos nos permite perceber os objetivos da leitura desenvolvida nesse encontro? Qual é o objetivo?
- 2- A cena a que assistimos nos traz uma concepção de leitura?
- 3- Que concepção é essa?

4- Em que se fundamenta essa concepção de/ na cena?

CONFRONTAR

1- A partir da concepção de leitura de cada uma como vocês analisam o vídeo apresentado?

2- Para cada uma, o que vai ao encontro ou de encontro a sua concepção de leitura?

3- A partir das concepções de cada uma, vocês acreditam que é possível ensinar a leitura nas atividades desenvolvidas em outras disciplinas ou somente nas aulas de Língua Portuguesa e de literatura? E como vocês desenvolvem isso?

RECONSTRUIR

Dizer a minha concepção de leitura.

Entregar, digitadas, as respostas das professoras para a pergunta: Quais são as suas concepções de leitura? Transcritas das entrevistas e perguntar:

1- A partir de nossas discussões, vocês alterariam sua concepção de leitura expressa na entrevista? O que mudou?

2- Se houve mudança, em que as discussões contribuíram para o processo de mudança?

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maritza Dessupoio. **Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF-MG, Juiz de Fora, 2014.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2015.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. V. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro/julho, 2005.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2009.
- DI FANTI, Mara da Glória Corrêa, A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **VEREDAS** – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 7, n.1 e n.2, p. 95-111, jan./dez. 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes** - São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007. p. 28-37.
- FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas.. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1.
- GERALDI, João Wanderley. **A leitura e suas múltiplas faces**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Os Perigos do texto na Sala de Aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

- KLEIMAN, A. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade – tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2015
- KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética da totalidade concreta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2011.
- JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papyrus, 2008.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2008.
- MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais ISSN 1809-3264, Ano 5, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade_entre_teorias_e_praticas.pdf>. Acesso em dezembro 2014>. Acesso em: 23 de agosto de 2015.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, N.A.S. **Sentidos e Significados sobre o Choro da Criança nas Creches Públicas do Município de Juiz de Fora/MG**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ-RJ, Rio de Janeiro, 2012.
- SAUTHIER, Ângela Maria Lorenzoni; PROCHNOW, Ana Lúcia Cheloti. O ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar: uma proposta de aplicação. **Disciplinarum Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v. 4, n. 1, p. 185-201, 2003.

SCHAPPER, Ilka Santos. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa:** argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, São Paulo, 2010.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Ano 5 2009.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: UNESP. **Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. Alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOLENTINO, E. G. **O educador e o brincar:** reflexões sob a perspectiva sócio-histórico-cultural. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2015.
