



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**LEIDIANE JESUS DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE LEITORES: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DA LEITURA**

**CUIABÁ/MT  
2021**

**LEIDIANE JESUS DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE LEITORES: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DA LEITURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagens e seus Códigos, sob a orientação Professora Dr<sup>a</sup> Claudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da Silva.

**CUIABÁ/MT  
2021**

# FICHA CATALOGRÁFICA

## Dados internacionais de catalogação na fonte

|      |   |
|------|---|
| J58f | Jesus dos Santos, Leidiane<br>Formação de leitores: Um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura / Leidiane Jesus dos Santos – Cuiaba – MT, 2021.<br>121 f.<br><br>Orientador(a) Dra. Claudia Lúcia Landgraf Valério<br>Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2021.<br>Bibliografia incluída<br><br>1. 1. Ensino da leitura. 2. 2. Práticas pedagógicas. 3. 3. Escola pública. I. Título. |
|------|---|

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)

# ATA DA DEFESA



Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Campus Pontes e Lacerda  
ATA Nº 17/2021 - PLC-DEN/PLC-DG/CPL/RTR/IFMT

## ATA DE BANCA DE PÓS-GRADUAÇÃO

|  |   |                   |
|--|---|-------------------|
| Cidade, Data, Horário:   | Cuiabá, 23 de abril de 2021 às 14h  |                   |
| Local  | (Local de defesa: Webconferência (Sala do Google Meet))                                       |                   |
| Discente   | LEIDIANE JESUS DOS SANTOS   |                   |
| Matrícula  | 2019180660294   |                   |
| Curso de pós-graduação   | Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino  |                   |
| Tipo de Exame  | DEFESA  |                   |
| Título do trabalho   | FORMAÇÃO DE LEITORES: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NO ENSINO DA LEITURA |                   |
| <b>Membros da Banca Examinadora</b>  | <b>Instituição</b>  | <b>Examinador</b> |
| Profa. Dra. Claudia Lúcia L. Valério da Silva  | Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT   | Presidente        |
| Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães   | Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT   | Interno           |
| Profa. Dra. Ema Marta Dunck Cintra   | Instituto Federal de Goiás - IFG  | Externo           |
| <b>PARECER DA BANCA EXAMINADORA</b>  |   |                   |
| Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela <b>APROVAÇÃO</b> do/a discente neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora. |   |                   |

Documento assinado eletronicamente por:

- Epaminondas de Matos Magalhaes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/04/2021 16:10:43.
- Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/04/2021 16:26:37.
- Ema Marta Dunck Cintra, Ema Marta Dunck Cintra - Membro de banca de pós-graduação - Instituto Federal de Goiás (1), em 23/04/2021 16:27:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/04/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 172502  
Código de Autenticação: b3ba587f9e



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Ivanildes de Jesus (*in memóriam*), que me mostrou durante o curto período em que esteve comigo que a determinação é capaz de nos levar ao apogeu, e nos posicionar frente às nossas conquistas. Seguramente, a minha vitória também seria a dela. Então, de onde estiveres, receba a nossa conquista, mãezinha!

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela permissão de despertar todos os dias provida de possibilidades que me direcionaram à construção de conhecimentos que impulsiona ao encontro de um ser mais humano e reflexivo.

À estimada prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Lúcia Landgraf Valério, por aceitar e contribuir para que um dos meus sonhos em forma de proposta de pesquisa fosse realizado, e por me oportunizar de maneira tão honrosa, a possibilidade de fazer parte do grupo de orientandos. Por contribuir de forma tão rica e significativa para meu processo de formação acadêmica docente, discente e enquanto pessoa.

Ao prezado professor Dr. Epaminondas de Matos por aceitar compor a banca de qualificação e defesa deste trabalho. Agradeço imensamente pelas profícuas contribuições elencadas ao meu trabalho, que não só serviram para enriquecê-lo, como para me preencher de sentidos e (res)significados.

À querida prof.<sup>a</sup> Dra. Ema Martha Dunk por aceitar compor a banca externa deste trabalho, e por acreditar que ele tem a possibilidade de contribuir com a pesquisa social. Meu muito obrigada, Professora!

Ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino com Ampla Associação (UNIC/IFMT), por me oportunizar a realização do mestrado e me intitular mestre. Agradeço também ao corpo docente do programa pelas riquíssimas contribuições acadêmicas.

Às escolas: Djalma Ferreira de Souza e Presidente Médici pela receptividade oferecida e aos indispensáveis participantes de pesquisas que prontamente se disponibilizaram a colaborar com este estudo.

Ao Eduardo Alberto Alves, meu motivador de sonhos, que acreditou em mim, e no desenrolar deste trabalho quando eu ainda o via como uma realidade bem distante de ser concretizada. Obrigada por todo empenho realizado.

À minha querida irmã Leliane dos Santos Miranda por toda as palavras de incentivos que foram lançadas durante o desenvolver deste árduo e valoroso trabalho.

À minha família por compreender os longos períodos de ausência e pelas falas mensagens de positivismo e apoio concedido durante este processo.

Ao meu amável amigo Wagner Mõnantha Sousa Moraes, com quem pude de maneira muito honrosa, dividir o trilhar dessa trajetória. Obrigada, por contribuir para que essa caminhada se tornasse mais plácida! Sou-lhe muito grata por, solícitamente, partilhar os conhecimentos que traz consigo, e pelos incontáveis auxílios a mim prestados.

Ao professor Paulo César que não mediu esforços para me auxiliar nas questões sistêmicas desse trabalho e, sobretudo, pelo afago na alma que sempre vinha com a certeza que tudo daria certo, obrigada!

A Érika Alencar que muito gentilmente colaborou para que esse estudo fosse realizado, contribuindo de maneira muito eficaz nas questões de organizações estruturais.

*“A leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamentos, do que ela tem de mensagem. A leitura deveria ser posta na escola como uma educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não deveria ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, por que se assim não for, faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação” (RUTH ROCHA, 1983).*



## RESUMO

O ato de ler inicia-se previamente ainda na infância, a partir da leitura de mundo, que, futuramente, se complementa com a leitura da palavra, apresentada ao indivíduo ao longo da escolarização. Sendo assim, cabe frisar que este trabalho pretende avaliar a prática pedagógica utilizada pelo professor de Língua Portuguesa no processo de formação de estudantes leitores. Para que o estudo se desenvolvesse, teve como ponto de partida, os conceitos de Solé (1988), os quais enfatizam que o ato de ler requer algumas estratégias, seja para um leitor assíduo, seja para um professor que precisa incentivar seus alunos a terem o gosto pela leitura. Como elemento basilar para referenciar a cultura da leitura digital, ancorou-se em Coscarelli e Ribeiro (2007), que salientam que esses avanços tecnológicos trazem diversos ganhos para o público leitor, pois os adeptos desse novo modelo tecnológico terão mais conforto e eficiência em suas leituras e escritas. Sobre a formação do professor, Nóvoa (1995) faz uma reflexão sobre a situação atual da profissão docente, os desafios e a complexidade de ser professor, que interferem na construção do conhecimento. Ainda como embasamento teórico, utilizou-se como sustentação a formação do professor reflexivo de Alarcão (2011), que afirma que, para que a escola possa construir o saber, é preciso que haja o processo de reflexão, tanto para os alunos quanto para os professores. Adotou-se na metodologia, a abordagem qualitativa com base na natureza aplicada, tendo como procedimento o estudo comparativo que visa avaliar as práticas pedagógicas aplicadas pelas professoras de Língua Portuguesa de 02 (duas) escolas da rede estadual de ensino de Cuiabá-MT, onde foi possível verificar que as docentes participantes desta pesquisa afirmam que partem dos conhecimentos prévios dos estudantes para promover o ensino da leitura. No tocante à leitura voltada para os meios digitais, percebeu-se que ela ainda é pouco explorada por parte das docentes, no entanto, muito utilizada pelos jovens que possuem acesso aos suportes digitais.

**Palavras-chave:** Ensino da leitura. Práticas pedagógicas. Escola pública.



## **ABSTRACT**

The act of reading starts previously in childhood from the reading of the world, and in the future, it is complemented with the reading of the word presented to the individual throughout schooling, therefore, it is worth emphasizing that this work intends to evaluate the pedagogical practice used by the Portuguese language teacher in the process of training student readers. For the study to develop, it had as its starting point the concepts of Solé (1988) who emphasizes that the act of reading requires some strategies, either for a regular reader or for a teacher who needs to encourage his students to have a taste for reading. As a basic element to refer to the culture of digital reading, it was anchored in Coscarelli; Ribeiro (2007) who point out that these technological advances bring several gains to the reading public, as the adherents to this new technological model will have more comfort and efficiency in their readings and writings. Regarding teacher education, Nóvoa (1995) reflects on the current situation of the teaching profession, the challenges and the complexity of being a teacher, which interfere with the construction of knowledge. Still as a theoretical basis, the training of the reflective teacher of Alarcão (2011) was used as support, which states that for the school to build knowledge it is necessary to have a reflection process, both for students and teachers. The qualitative approach was adopted in the methodology, based on the applied nature, having as a procedure the comparative study that aims to evaluate the pedagogical practices applied by the Portuguese language teachers of 02 (two) schools in the state teaching network of Cuiabá-MT, where it was possible to verify that the teachers participating in this research affirm that they start from the students' previous knowledge to promote the teaching of reading. Regarding the reading focused on digital media, it was noticed that it is still little explored by teachers, however, it is widely used by young people who have access to digital media.

**Keywords:** Reading. Pedagogical practices. Public school.

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Idade dos participantes .....                              | 52 |
| <b>Gráfico 2</b> - Instituição de formação dos entrevistados.....             | 53 |
| <b>Gráfico 3</b> - Instituição de formação.....                               | 67 |
| <b>Gráfico 4</b> - Modalidade de realização do ensino superior .....          | 68 |
| <b>Gráfico 5</b> - Titulação .....  | 73 |
| <b>Gráfico 6</b> - Temática da titulação.....                                 | 74 |
| <b>Gráfico 7</b> - Formação continuada do professor .....                     | 75 |
| <b>Gráfico 8</b> - Importância da leitura nas aulas de língua portuguesa..... | 86 |
| <b>Gráfico 9</b> - Planejamento das aulas de língua portuguesa .....          | 91 |
| <b>Gráfico 10</b> - Biblioteca escolar .....                                  | 96 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Gêneros textuais propostos pela BNCC .....                   | 44  |
| <b>Quadro 2</b> - Apresentação do sujeito de pesquisa .....                    | 54  |
| <b>Quadro 3</b> - Apresentação do sujeito de pesquisa .....                    | 55  |
| <b>Quadro 4</b> - Apresentação do sujeito de pesquisa .....                    | 55  |
| <b>Quadro 5</b> - Apresentação do sujeito de pesquisa.....                     | 56  |
| <b>Quadro 6</b> - Categorias para análise .....                                | 64  |
| <b>Quadro 7</b> - Formação de professores .....                                | 68  |
| <b>Quadro 8</b> - Formação de professores .....                                | 71  |
| <b>Quadro 9</b> - Formação de professores .....                                | 77  |
| <b>Quadro 10</b> - Formação de leitores.....                                   | 84  |
| <b>Quadro 11</b> - Formação de leitores.....                                   | 90  |
| <b>Quadro 12</b> - Práticas leitoras para o ensino dos gêneros midiáticos..... | 99  |
| <b>Quadro 13</b> - Objetivos de leitura .....                                  | 101 |
| <b>Quadro 14</b> - Estratégias leitura propostas pela BNCC.....                | 102 |

## LISTA DE IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| <b>Imagem 1</b> - Etapas da Análise de Conteúdo ..... | 63 |
|---|----|

## LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>AC</b>       | Análise do Conteúdo   |
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular  |
| <b>CEE</b>      | Conselho Estadual de Educação   |
| <b>CEFAPRO</b>  | Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação<br>Básica de Mato Grosso |
| <b>DRC/MT</b>   | Documento de Referência Curricular de Mato Grosso                                       |
| <b>EAD</b>      | Ensino a Distância  |
| <b>EALP</b>     | Estudo Aplicado de Língua Portuguesa  |
| <b>EEDFS</b>    | Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza  |
| <b>EEPM</b>     | Escola Estadual Presidente Médici   |
| <b>EF</b>       | Ensino Fundamental  |
| <b>EM</b>       | Ensino Médio  |
| <b>IES</b>      | Instituição de Ensino Superior  |
| <b>LDB</b>      | Lei de Diretrizes e Bases   |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação e Cultura  |
| <b>OC</b>       | Orientações Curriculares  |
| <b>OCEM</b>     | Orientações Curriculares para o Ensino Médio  |
| <b>PISA</b>     | Programa Internacional de Avaliação dos alunos  |
| <b>PCNEM</b>    | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                                       |
| <b>PCNs</b>     | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PNE</b>      | Plano Nacional de Educação  |
| <b>PPETI</b>    | Pedagógico de Educação em Tempo Integral  |
| <b>PPP</b>      | Projeto Político Pedagógico   |
| <b>SEDUC-MT</b> | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso   |
| <b>SEE</b>      | Secretária de Estado de Educação  |
| <b>TDICs</b>    | Tecnologias Digital da Comunicação e Informação   |
| <b>ZDP</b>      | Zona de Desenvolvimento Proximal  |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>CAPÍTULO I - REVENDO OS ELEMENTOS BASILARES DA AÇÃO LEITORA.....</b>                        | <b>20</b>  |
| <b>1.1 Concepções de leitura: do impresso ao digital.....</b>                                  | <b>20</b>  |
| <b>1.2 A formação de leitores e o processo de significação da leitura.....</b>                 | <b>29</b>  |
| <b>1.3 A formação do professor para o ensino da leitura.....</b>                               | <b>34</b>  |
| <b>1.4 Os documentos oficiais.....</b>   | <b>39</b>  |
| <b>CAPÍTULO II - OS CAMINHOS QUE DIRECIONARAM À INTERLECCÃO DESSE ESTUDO.....</b>              | <b>45</b>  |
| <b>2.1 Abordagem.....</b>  | <b>45</b>  |
| <b>2.2 <i>Lócus</i> e sujeito de pesquisa.....</b>   | <b>47</b>  |
| 2.2.1 <i>Lócus</i> .....   | 48         |
| 2.2.2 Participantes da pesquisa.....   | 51         |
| <b>2.3 Os instrumentos.....</b>  | <b>56</b>  |
| 2.3.1 Questionário: docente.....   | 57         |
| 2.3.2 Observação Não Participante.....   | 58         |
| 2.3.3 A entrevista .....   | 61         |
| <b>2.4 Perspectiva teórica para análise de dados.....</b>                                      | <b>62</b>  |
| <b>CAPÍTULO III - OS POSSÍVEIS (RE)ENCONTROS ENTRE AS TATEAÇÕES E AS PALAVRAS.....</b>         | <b>65</b>  |
| <b>3.1 Escola Plena e Escola Regular: possíveis olhares para as concepções de leitura.....</b> | <b>65</b>  |
| 3.1.1. Categoria de análise: Formação de Leitores.....   | 67         |
| 3.1.2. Categoria de análise: Formação de professores.....                                      | 84         |
| 3.1.3 Práticas de leitura: desafios e possibilidades.....                                      | 97         |
| <b>ALGUMAS REFLEXÕES.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>109</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>   | <b>114</b> |

## INTRODUÇÃO

A sociedade como todo compreende a importância que é dada à leitura devido aos incontáveis proveitos que ela propicia ao indivíduo que dispõe a utilizá-la em suas práticas diárias. Nesse sentido, é preciso enfatizar que os diversos objetivos da leitura se relacionam e implicam, diretamente, as concepções a ela associada. Assim sendo, dentre outros aspectos, há aqueles que leem para obterem informação precisa, para construir conhecimento – em resposta, muitas vezes, a uma solicitação de professores –, e outros, por puro prazer. Desse modo, o propósito de quem lê, tanto os conteúdos impressos quanto os veiculados em suportes digitais, pode ser muito variado e dependerá de cada proposta e finalidade de leitura. Entretanto, é preciso salientar que o ato de ler deve estabelecer total interação entre o texto lido e o leitor, já que a ação leitora se constitui de um processo de construção de sentidos e pertencimento sobre aquilo que está sendo lido. Para isso, é preciso que se considerem os conhecimentos prévios desse leitor.

A escolha do tema “Formação de leitores: um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura” tem por objetivo avaliar a prática pedagógica utilizada pelo professor de Língua Portuguesa no processo de formação de estudantes de duas escolas da rede estadual que ofertam o ensino na modalidade Regular e Integral (Escola Plena).

A escola Plena foi instituída no Estado de Mato Grosso em 24 de outubro de 2017, por meio da Lei nº 10.622. A concepção de seu currículo fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), além de considerar os eixos estruturantes das Orientações Curriculares (OC). Essa modalidade de ensino traz um currículo que articula as práticas pedagógicas às competências/habilidades da Base Nacional Comum Curricular com os eixos estruturantes das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, sendo eles: trabalho, cultura e conhecimento. Aliam-se, também, aos Princípios Educativos: a educação interdimensional, os quatro Pilares da Educação, o protagonismo e a pedagogia da presença. Ao considerar esses documentos norteadores, o currículo das Escolas Plenas questiona o modelo tradicional de ensino, proposto pela escola regular e promove a construção de conhecimentos aos estudantes de forma que estes tenham condições de atuar sobre o mundo em que vivem. Os conhecimentos passam de mera reprodução para serem problematizadores e criadores de espaços-tempo de posicionamento dos estudantes sobre quaisquer questões políticas, sociais, culturais, dentre outras. O currículo, em uma

perspectiva crítica, aloca questões ligadas, diretamente, aos problemas sociais do mundo do trabalho, dando condições aos estudantes de pensarem, criticamente, sobre aspectos da nova ordem mundial e das competências do século XXI, bem como sobre a possibilidade de criticar aspectos considerados como exploradores em torno do mundo atual.

Nessa modalidade de ensino, o educando estuda em tempo integral com uma carga horária de até 40 horas semanais, com uma matriz curricular composta por 16 (dezesseis) componentes curriculares, em que 08 (oito) compõem a base comum e os demais componentes dizem respeito à base diversificada, em que visam ampliar as oportunidades formativas, de modo a ofertarem condições para a formação social de estudantes autônomos, solidários e competentes perante o processo de construção do conhecimento. Nesse viés, a escola trabalha em consonância com o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral (PPETI), documento que contempla o regimento das escolas Plenas de Mato Grosso.

Sobre a pesquisa, convém informar que ela ocorreu na Escola Plena Estadual Djalma Ferreira de Souza (EEDFS) e na Escola Estadual Presidente Médici (EPPM), ambas localizadas em Cuiabá-MT. Convém salientar que o contato com as referidas escolas ocorreu devido ao fato de eu já se ter atuado como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II nestas unidades escolares, o que contribuiu inteiramente para refletir e avaliar as práticas utilizadas no ensino da leitura em sala de aula, posto que, costumeiramente, vivenciei, junto com os demais docentes da língua materna, as diversas inquietações trazidas pelo fato de os estudantes não gostarem de realizar as leituras sugeridas em sala de aula, na maioria das vezes, propostas pelos livros didáticos. Além disso, foi possível perceber que a leitura dos textos impressos não fazia parte da rotina dos estudantes fora do ambiente escolar, sobretudo, no meio familiar.

Em virtude disso, o estudo pretende analisar, nas referidas escolas, as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras de Língua Portuguesa para despertar nos estudantes o interesse pela leitura. Entretanto, é indispensável que se faça uma reflexão sobre a concepção da leitura no tocante à cultura da leitura digital, presente na rotina de jovens que, muitas vezes, acabam sendo rotulados pelos próprios professores como indivíduos não leitores.

Em contraposição a essa ideia, é indispensável advertir que o ato de ler não deve estar condicionado apenas à leitura impressa. Ademais, em se tratando da leitura ofertada em sala de aula, essa não pode limitar-se apenas aos clássicos literários apresentados pelos



livros didáticos e paradidáticos, pois, se for assim, alguns questionamentos precisam ser trazidos para reflexão: as leituras realizadas pelos meios digitais não podem ser consideradas como leitura? Ler está condicionado apenas aos livros e materiais impressos? Configuram-se leitura somente os grandes clássicos literários apresentados tradicionalmente nas aulas de literatura? Considerando tais indagações, é importante frisar que as concepções que muitos docentes de Língua Portuguesa têm a respeito do ensino de leitura precisam ser (re)pensadas, pois estudantes leem de tudo e o tempo todo. Sendo assim, relacionar o ato de ler apenas aos materiais impressos torna-se completamente obsoleto.

Sobre esses aspectos, cabe frisar o pensar de Coscarelli e Ribeiro (2007) quando enfatizam que as tecnologias digitais não trazem a solução para todos os problemas envolvendo a educação nem pretendem suprimir o papel e sua devida importância, mas são de extrema importância para facilitar o cotidiano das pessoas. Para a autora, mesmo que o professor não tenha familiaridade com a tecnologia, ele pode apropriar-se dessa ferramenta tão indispensável para o desenvolvimento de inúmeras tarefas e, ainda, poder aprender a manuseá-la junto aos estudantes.

Essa tônica discursiva denota a motivação da escolha do tema deste trabalho e, com base nas inquietações pessoais e profissionais relacionadas aos tradicionais métodos e suportes de leitura, propiciou uma reflexão e possibilitou um novo olhar para o ensino da leitura e suas ramificações, que se estendem do papel impresso aos aparatos digitais. Faz-se oportuno, ainda, deslindar, enquanto pesquisadora deste estudo, o percurso trilhado até então, iniciado com a entrada para Universidade, onde ocorreram os primeiros olhares para a diversidade de possibilidades e perspectivas a serem constituídas.

O exultante encontro com a literatura trouxe o descortinar de elementos ainda encobertos, proporcionou o encantamento pelos clássicos literários e, ainda, aprimorou as construções críticas no que diz respeito às questões histórico-sociais. No caso da formação de professores, em geral, esse contexto também contribuiu para que o processo de “estar se constituindo enquanto leitor” ocorresse com maior intensidade, pois, ao se ingressar em um curso de licenciatura em Letras, é preciso que o futuro professor tenha consciência das responsabilidades atribuídas à profissão docente, dentre elas, tem-se como enfoque o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As vivências e experiências já trazidas, enquanto leitora, somaram-se a esse processo construtivo, entretanto o contato com sala de aula apresentou uma realidade trazida por muitos estudantes que se diziam não gostar de ler, mas, ainda que

involuntariamente, liam constantemente. No entanto, os clássicos literários lidos aos montes, durante o período de graduação, contribuíram de modo abundante para que o ato de ler estivesse inteiramente associado à leitura de clássicos dispostos nos livros impressos, estabelecendo, assim, uma visão tradicionalista acerca da leitura.

Nesse ínterim, ocorrem inúmeros entraves, inquietações pessoais e embaraços com os estudantes, vistos como desinteressados pela leitura proposta em sala de aula. As falas ecoadas pelos demais colegas também contribuíram para que essas angústias se elevassem, posto que era uma problemática enfrentada pelos demais professores de Língua Portuguesa. No intento de suprir esses desafios encontrados para ensinar a leitura, foram realizadas diversas leituras que elucidavam possíveis soluções para a problemática, mas que se mostraram pouco satisfatórias. De outro modo, o ímpeto de realizar uma pesquisa social sempre se fez presente. Logo, definiu-se que essa inquietante questão, aqui mencionada, seria objeto de estudo e, tão logo, possível de ser concretizada por meio destas laudas que se seguem.

Desse modo, buscou-se compreender o processo de formação docente e as concepções das professoras participantes da pesquisa acerca da leitura impressa e digital, assim como a relação delas com o ato de ler; fatores esses vistos como essenciais para compreender as diversas formas de leituras e utilizá-las em sala como práticas pedagógicas, buscando, assim, desenvolver e estimular nos estudantes a prática leitora. Ademais, compreender o processo de formação docente é elemento indissociável para a retomada e o pensar reflexivo sobre as práticas a serem desenvolvidas, assim como o lidar com os desafios diários enfrentados no exercício da profissão. Por fim, será tecido um paralelo entre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa da escola plena e escola regular, ambas pertencentes à rede estadual de ensino que, dentre outros aspectos, se distinguem em relação à grade curricular, carga horária e práticas pedagógicas.

Um outro aspecto a ser considerado, referente ao ensino da leitura, está relacionado ao processo de alfabetização no país, tendo em vista que ele não foi estimulado desde a época colonial, período em que apenas a elite brasileira tinha acesso aos livros e “por isso a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, estimular leitores críticos, com saberes que ultrapassem a sala de aula, para que saibam lidar com suas especificidades” (DELMANTO, 2009). Frente a isso, é importante destacar que o processo de ensino da leitura e escrita no país foi entendido apenas como decodificação e transmissão do saber durante muito tempo, considerando a

introdução da habilidade leitora apenas como um ato mecânico, como afirma Brandão (1994), quando diz que ler não deve restringir-se apenas a um ato automático, em que apenas se decodifica uma palavra; ler vai bem mais adiante e é um processo um pouco mais complexo, dependendo da compreensão do mundo de quem ocupa esse papel.

Nesse sentido, para que ocorra a efetivação da prática leitora, é preciso que aspectos que tangem o ensino da leitura sejam preponderantes à realidade inserida no cotidiano do estudante, com textos e temáticas que façam sentido para que ele se sinta inserido no processo mediante o meio em que vive. No pensar de Lajolo (1994, p. 59), “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir significado, conseguir relacioná-lo a todos outros textos significativos para cada um [...] entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista”.

Diante de tal concepção, é necessário retomar os estudos de Vygotsky (1988), em que o homem se constitui na sua relação com os outros, podendo ser inferido que não há nada que possibilita a compreensão de que o conhecimento se dá pelas relações entre o indivíduo e o mundo exterior e se desenvolve num processo histórico, sendo que a aprendizagem da leitura, por exemplo, ocorre por uma mediação social, em que a linguagem assume um papel predominante. Vale ressaltar que é de suma importância considerar a leitura empírica do indivíduo, respeitando as práticas, experiências e particularidades vividas com o mundo a sua volta, uma vez que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, conforme enfatiza Freire (1988).

Nessa perspectiva, especifica-se que esse trabalho está estruturado de maneira a apresentar 03 (três) capítulos, sistematicamente, organizados. O Capítulo I apresenta a fundamentação teórica e as profícuas contribuições dos autores basilares para a composição deste trabalho. Ainda nesse capítulo, está disposta uma importante reflexão acerca da concepção da leitura e suas constantes modificações ao longo do tempo, compreendendo a leitura impressa à digital. Discorre-se, também, a respeito da formação do estudante leitor e do professor leitor, aspectos indissociáveis para que ocorra o processo de formação leitora. Por fim, elaborou-se uma síntese sobre os documentos oficiais que regulamentam a matriz curricular, que compreendem as competências e habilidades da leitura.

A disposição do Capítulo II se deu de forma a contemplar a escolha da abordagem que atenda as especificidades da pesquisa, apresentação do *lócus* e dos participantes, assim como dos tipos de instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Por fim, o

Capítulo III tratou da análise dos dados coletados ao longo da pesquisa por meio dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, questionário diagnóstico docente, observação não participante, anotações em caderno de campo e conversas informais, com os quais se pode extrair e avaliar os diálogos dos participantes da pesquisa.

Em virtude dos fatos mencionados, é oportuno frisar que a análise dos dados está pautada na metodologia da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que estabelece 03 (três) etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados, que se tornam indispensáveis para o êxito deste trabalho. Sendo assim, foi possível compreender a concepção que o professor tem acerca da leitura, fatores de supra relevância para que se tenha êxito no percurso do ensino da leitura. Também foram emitidas reflexões finais acerca do que se buscava deste estudo, que tem a intencionalidade de contribuir com o ensino da leitura por meio da utilização das práticas pedagógicas, considerando os suportes de leituras impressas e digitais.

## CAPÍTULO I

### REVENDO OS ELEMENTOS BASILARES DA AÇÃO LEITORA

Esse capítulo tem por objetivo apresentar os referenciais teóricos pelos quais essa pesquisa se fundamenta. Inicialmente, ancora-se na concepção de Coscarelli e Ribeiro (2007) que trazem reflexões acerca do letramento digital e suas contribuições para o uso de novas tecnologias. Nos estudos de Solé (1987), encontra-se amparo para debater o processo de significação da leitura e as possíveis estratégias utilizadas para ensiná-la. Das contribuições de Nóvoa (1992), destaca-se a relevância das constituições históricas referentes ao professor, sua formação enquanto formador de novos leitores e sua veemente colaboração para expandir o ensino leitura. Em concomitância com o pensar de Dominicé (1990), o professor reflexivo contribuirá com mais propriedade para formação de estudantes leitores ao emitir relatos de suas experiências leitoras. Sobre isso, Vieira (2004) também contribui, significativamente, ao salientar que a formação do leitor deve ser iniciada como forma de lazer, ainda no ambiente familiar.

Por fim, discorre-se acerca dos documentos oficiais que visam organizar os currículos das escolas de ensino básico, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Documento de Referência Curricular (DRC-MT) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas do Ensino Fundamental que serviram como *locus* dessa pesquisa.

#### 1.1 Concepções de leitura: do impresso ao digital

*“A história do escrito e do livro não pode ser escrita ou compreendida a não ser a longo prazo”.*

*Frédéric Barbier (2008)*

A história do livro impresso está relacionada ao contexto histórico, político, econômico e às correntes de pensamentos religiosos. Com o decorrer do tempo, passou por inovações técnicas que permitiram que as pessoas pudessem manuseá-lo, trazendo maior facilidade no acesso à informação, cultura e à leitura por lazer. Acerca do contexto envolvendo o livro, sabe-se que tudo começa na antiguidade com o surgimento da escrita e, mais tarde, com o papiro, que originou o termo livro, do pergaminho e do códice

(quando se começou a pensar no livro como objeto). É sabido também que, na Europa, durante a Idade Média, o livro sofre fortes consequências, devido ao excessivo fervor religioso, e passa a ser considerado um objeto de salvação para a sociedade medieval. Surgem, ainda nesse período, os textos didáticos, com forte ênfase na doutrinação religiosa.

Dentro desse contexto, cabe reforçar que a vertente de que o vocábulo “livro” é muito peculiar em meio a sociedade, convive-se com ele há tanto tempo, acostuma-se a vê-lo aos montes em diversas categorias, mas defini-lo pode ser algo um tanto quanto complexo. Segundo o dicionário Houaiss, “livro” pode ser definido como:

coleção de folhas de papel, impressas ou não, cortadas dobradas e reunidas em cadernos cujos dorsos são unidos por meio de cola, costura etc., formando um volume que se recobre com capa resistente. 2. livro (cap.1) considerado tb. do ponto de vista de seu conteúdo: obra de cunho literário, artístico, científico, técnico, documentativo etc, que constitui um volume [segundo as normas de documentação da ABNT] e organismos internacionais, o livro é a publicação com mais de 48 páginas além capa.<sup>1</sup>

Dessa forma, ficam evidentes algumas definições trazidas por Houaiss, ao apontar que um livro pode ser composto por folhas impressas, ou não, e que, para ser considerado um livro, precisa ser publicado e ter uma quantidade específica de laudas. No entanto, a informação trazida pelo enciclopedista, acerca das “folhas não impressas”, chama atenção para a reflexão dos livros de enfoque atual, os digitais.

Traçando um percurso etimológico, segundo Barbier (2008) e Araújo (2008), livro vem do latim *liber*, que remete à película de uma árvore que fica entre a casca exterior e a madeira, que teria servido de suporte para escrita. Araújo (2008, p. 343) também escreve sobre a origem do termo em questão; nas palavras dele: “Livro, do latim, liber, libiri, ‘entre cascas das árvores’, (mais apropriadamente capa vegetal intermediária entre a cortiça e a madeira) de onde “livro” com os significados de obra, escrito, e de divisão interna de uma obra ou escrito”. Sendo assim, é evidente a anuência que se faz presente entre os estudiosos sobre a definição de que de fato seja um livro.

Acerca dos estudos da história deste instrumento fundamental para o desenvolvimento intelectual, cultural e espiritual de uma sociedade, o historiador francês Frédéric Barbier (2008) afirma que:

---

<sup>1</sup> Edição consultada UOL. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=livro&styp=k>. Acesso em 22 de fev. 2020.

Estudar a história da escrita na sua articulação com as categorias sociais, políticas, culturais e econômicas dominantes a cada época, dito de outro modo, na sua função de mediação. Para fazer isso, nós compreendemos sob a definição de livro todo objeto impresso, independentemente de sua natureza, de sua importância e de sua periodicidade, assim como todo objeto portador de texto manuscrito e destinado, ao mesmo implicitamente, a uma certa publicidade (BARBIER, 2008, p. 19-20).

Para se chegar a uma definição congruente, é necessário entender um pouco mais sobre essa história, ou seja, o marco inicial da escrita, que foi atribuído aos sumérios da Mesopotâmia, por volta de 3700 a.C, que tinham como necessidade a comunicação e o aprimoramento dos sistemas contábeis, administrativos, medicinais e nas ligações com astronomia (FISHER, 2009, p. 32). Para este autor, a escrita tem, por finalidade, preencher três requisitos: comunicação, presença de marcas gráficas sobre um suporte durável e, por fim, articulação da fala de modo que a comunicação seja alcançada. Como se sabe, para se ter um escrito, precisa-se de um suporte, que, nem sempre, foi a folha tal como se tem conhecimento. De acordo com Paiva (2010) e Katzenstein (1986), antes que o livro impresso fosse composto tal como é hoje, os escritos eram feitos em argila ou barro, na Mesopotâmia; madeira, em Egito, China, Grécia, Roma e Mesopotâmia; ossos de animais e carapaça de tartaruga na China e no mundo árabe; além de bambu e seda, também, na China.

Os livros, propriamente ditos, nascem como *Volumén*, espécie de rolos feitos com papiro, espécie de erva aquática com caules, triangulares, altos e flexíveis, com folhas aciculares que se apresentavam em formas de páginas compiladas. Os rolos, isto é, os manuscritos que existiam nas bibliotecas de Alexandria (a.C), já eram considerados livros, no entanto, pode-se dizer que o livro, tal como se conhece hoje, surgiu há mais de cinco séculos, com a difusão do *Volumén* para o Códice, manuscritos gravados em madeiras.

No século XV, houve a revolução da imprensa e o surgimento da prensa tipográfica, uma espécie de máquina de imprimir, pensada por Johannes Gutenberg (1396-1468). Assim, uniam-se três elementos indispensáveis: a prensa, os caracteres móveis e a tinta espessa. Inicialmente, o papel europeu era feito de trapo, cola e muita água (FEBVRE MARTIN, 1992, p. 76). Esta transposição e os avanços a respeito dos livros são tão significativos que Chartier (1999) defende que as grandes transformações vividas pela sociedade de hoje, como os livros digitais, por exemplo, não se comparam com a invenção da prensa. Entretanto, Barbier (2008) considera que a tecnologia pode

facilitar a produção e a reprodução de livros, superando, facilmente, a evolução da prensa apresentada por Gutenberg durante a Idade Média.

Sabe-se que o acesso ao computador e à *internet* tem alterado diversas atividades da vida contemporânea. Essas mudanças também têm ocorrido no espaço educacional, interferindo, assim, no processo de ensino e aprendizagem. Isso fez com que alguns estudiosos da educação, como Xavier (2002) e Coscarelli e Ribeiro (2007), refletissem e pesquisassem acerca das consequências das novas tecnologias, dentre as quais estão as novas práticas e o uso da linguagem na sociedade.

No tocante a isso, sabe-se que é crescente o número de pessoas que adquirem e utilizam, em sua vida social e/ou profissional, dispositivos tecnológicos, como celulares, computadores, *smartphones*, *tablets*, cartão eletrônico, dentre outros. Isso tem exigido destes consumidores diversas transformações referentes à aprendizagem, a comportamentos e a desempenhos peculiares. Desse modo, alguns estudiosos passaram a discutir sobre o surgimento de novos modos de ler e escrever, visto como um novo paradigma ou novas práticas de letramento: o letramento digital (XAVIER, 2002).

Antes de conceituar letramento digital, é preciso compreender um pouco mais sobre o que é letramento e como ocorrem os processos que se relacionam com o desenvolvimento e uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais. Esse termo, letramento, já ocorria nos interiores do campo educacional, mas não com essa nomenclatura, que passa a ser utilizada com mais frequência em debates sobre educação. Quanto aos estudos desse conceito, na literatura brasileira, a palavra letramento não aparece ainda na maioria dos dicionários, pois há certa imprecisão quanto à diversidade de olhares em relação ao fenômeno “letramento(s)”. No Brasil, Mary Kato (1986) foi a primeira pesquisadora a citá-lo, destacando sua origem advinda do termo *literacy*, que já tinha sido anunciado por Heath (1983) e Street (1984). Desde então, o conceito de letramento assume caráter mais social e ideológico, e os debates que objetivam a compreensão do que institui o letramento e sua relevância ganham destaques nos diferentes contextos sociais.

Esses diálogos envolvem ainda várias contribuições teóricas que surgem de áreas como Sociologia, Psicologia, História, Etnografia e da própria Pedagogia. Dentre essas abordagens, há um maior interesse pelas que são ancoradas pela Antropologia, Etnografia e Linguística Aplicada. No tocante ao letramento, Tfouni (1995) foi uma das primeiras autoras a utilizar e a definir esse termo, que o conceitua em confronto com a alfabetização e pontua que “[...] enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um



indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Desta forma, constata-se que letrar está muito além do ato de alfabetizar, ou seja, aprender a ler e escrever, pois o letramento está relacionado com questões mais profundas, já que letrar consiste em compreender a abordagem socio-histórico-cultural, ou seja, devem ser considerados a leitura de mundo, os conhecimentos prévios e os valores que um indivíduo traz consigo, mediante a construção de sua trajetória, vivências e saberes.

Nesse contexto, as autoras Tfouni (1995) e Soares (1998) também aclaram que o letramento é estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e da escrita participativa em eventos de letramento. Soares (1998) pontua que, apesar de reconhecer letramentos, no plural, dedica-se a abordar o letramento que se restringe à esfera escolar, grafando-o no singular (letramento). Pertinente a isso, Kleiman (2005) declara:

O letramento abrange os processos de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita resultando outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Partindo dos pressupostos acentuados pela autora acerca dos sistemas que envolvem os letramentos, tais como as mudanças sociais e tecnológicas e o surgimento da *internet*, é possível, frisar que o letramento digital deve ser encarado como mais um tipo ou mecanismo de suporte para a leitura e não como um novo paradigma de letramento imposto à sociedade por meio de seus avanços tecnológicos. Desse modo, ancora-se em Xavier (2002, 2007) e Coscarelli e Ribeiro (2007), que desenvolveram pesquisas sobre leitura e escrita em ambiente virtual, assumindo que o hipertexto, os textos digitais e as novas formas de leitura e escrita ocuparam, em larga escala, a vida da sociedade contemporânea. Xavier (2007) afirma que:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2007, p. 8).

A fala do autor evidencia, com muita clareza, a importância e a facilidade que os mecanismos digitais de leitura trazem à vida das pessoas. O acesso às informações é instantâneo, o mundo dos negócios se torna mais prático e ágil, transações bancárias

ocorrem de forma eficaz, *e-mails* são lidos e respondidos instantaneamente. E no campo educacional, tem-se mais um aparato para se produzir conhecimento, já que o estudante estará utilizando, em sala de aula, os mesmos mecanismos que utiliza no seu cotidiano, sendo atraído para os estudos por um meio peculiar.

Coscarelli e Ribeiro (2007, p. 9), por sua vez, asseguram que “[...] Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Por certo, é que o pode ser notado diariamente em *sites*, páginas, *blogs*, *vlogs*, plataformas, *links* e mais *links*, além de uma infinidade de textos nesses ambientes virtuais que possibilitam aperfeiçoar práticas de leitura e escrita.

Levando em consideração esse contexto, é muito importante salientar que as práticas de leitura e escrita estão em constante processo de rotação, sendo que acompanham os avanços tecnológicos e sociais do mundo globalizado. Por essa razão, acede-se ao pensamento de Coscarelli e Ribeiro (2007), quando afirmam que:

[...] a prática do leitor fornece subsídios para que os produtores de material escrito e/ou de dispositivos para leitura possam repensar, reprojeter e reinventar matérias e recursos, de acordo com a demanda constante do leitor, que busca conforto, eficiência, portabilidade e compreensibilidade. E o leitor vai se conformando ao objeto de ler, num ciclo retroalimentado e retroalimentador (COSCARRELLI e RIBEIRO, 2007, p. 126-127).

Assim sendo, fica evidente que esses avanços tecnológicos trazem diversos ganhos para o público leitor, pois está propenso a ganhar em comodidade, agilidade, praticidade e, sobretudo, perante as ações leitoras a serem desenvolvidas. Conforme as concepções de Coscarelli e Ribeiro (2007), os adeptos a esse novo modelo tecnológico terão mais conforto e eficiência em suas leituras e escritas. Entretanto, tratando-se do livro eletrônico é preciso atentar-se a alguns detalhes julgados como importantes pela autora, pois, para que o conteúdo do livro digital seja lido, será necessário um suporte que esteja com a tecnologia atualizada.

A respeito da definição do que, de fato, seja um livro digital, há de serem consideradas as preponderantes contribuições de Paiva (2010), o qual salienta que um livro digital pode ser definido como:

Um e-book [...] é livro em formato digital que pode ser lido em equipamentos eletrônicos, tais como computadores, PDAs [Personal Digital Assistant ou computador de bolso] ou até mesmo celulares que suportam esse recurso. O e-book quer tornar-se um método de armazenamento de pouco custo e de fácil acesso devido à propagação da internet. Pode ser vendido ou até mesmo disponibilizado free para download em alguns portais de internet (PAIVA,

2010 p. 84-85).

Portanto, os equipamentos eletrônicos mencionados pelo autor são exemplos sólidos de um livro digital e são pontuados como de fácil e rápido acesso para que ocorra a leitura digital. Ainda em se tratando desse extenso e do percurso que teceu o processo de construção dos livros, é preciso considerar seus avanços paulatinos, invenções e descobertas memoráveis, e, ainda, os entraves ocorridos na Alemanha Nazista que levaram ao ignóbil ato que resultou na queima de milhares de livros. Essas reflexões fazem-se necessárias para compreender a dimensão que o livro tem sobre a humanidade, pois suas laudas trazem muito mais que informação e cultura, elas apresentam laudas que vão do sagrado ao profano, trazendo intensas inquietações à humanidade.

Sobretudo, é preciso explicar algumas indagações que intrigam o público leitor, em suma, as que compõem o campo educacional, dentre as quais, tem-se, como destaque, a seguinte: os livros digitais vão suprimir os escritos? Ao considerar esse questionamento, e as concepções que envolvem os caminhos que direcionam à leitura, corrobora-se com o pensar de Eco e Carrière (2010) a respeito do livro impresso, quando adverte que:

[...] das duas, uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura, ou existirá uma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais quinhentos anos. [...]. O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é (ECO e CARRIÈRE, 2010, p. 16-17).

As afirmações dos autores contribuem para retomar a importância histórica do livro impresso, posto que suas funções gerais são de extrema relevância para a humanidade e permanecem contribuindo com a difusão de saberes. Os suportes de leitura passaram por inúmeras variações e desafios desde os primeiros impressos, já que apresentam possibilidades de acesso à cultura, diálogo e informação, extrapolando tempo e espaço, propiciando, sobretudo, um alargamento de mundo (MARIA, 2008, p. 25).

Cabe ressaltar que a tradicional forma de leitura se consolida com muito prestígio dentre os leitores adeptos. Para eles, o contato com o livro, o passar das páginas, as marcações e as anotações, que podem ser feitas com o livro impresso, são inenarráveis.

Outro dado relevante sobre esse aspecto foi apontado por uma pesquisa realizada pela Folha de São Paulo, em que muitas pessoas demonstram o interesse de ler no formato digital, mas, aqui no Brasil, apenas 5% dos livros vendidos são digitais (LOPES, 2017). Desse modo, vê-se que o interesse pela leitura impressa segue dominante entre os leitores

brasileiros, fazendo com que o livro digital ainda tenha um longo caminho a percorrer, principalmente nas unidades escolares que ainda apresentam, em suas práticas pedagógicas, consideráveis restrições e limitações quanto ao uso de aparatos tecnológicos.

Debater a respeito dos meios de leitura leva à compreensão de que é necessário (re)pensar e (re)adaptar os suportes tecnológicos de acesso à leitura, principalmente nas escolas, em razão de estarem diretamente inseridas no processo de civilização humana, pois elas têm, como primícia, acompanhar e participar historicamente de diversos contextos voltados para o progresso da sociedade, seja ele no âmbito tecnológico, econômico, político e sociocultural.

Sob esse prisma, a escola e o profissional docente devem reconhecer que o ensino precisa aproximar-se ao máximo da realidade de uma sociedade em constante processo de transformação, tendo como primazia que a formação de seus estudantes seja construída dentro dos contextos históricos aos quais eles, de fato, estão inseridos. Sendo assim, as unidades escolares de ensino devem possibilitar e oferecer aos educandos o contato com diversos meios para a construção do conhecimento, ofertando-lhes, por exemplo, variados gêneros textuais e digitais, além de suportes para a realização da ação leitora. Logo, o questionamento a respeito da predominância do tipo de leitura, seja ela impressa ou digital, torna-se trivial.

Considerando as contribuições de Vieira (2007), destaca-se que a tecnologia é uma importante ferramenta de auxílio ao trabalho pedagógico. Entende-se que ela não substitui outros recursos, nem os indivíduos a eles envolvidos, sendo assim, o que se espera das políticas públicas educacionais voltadas para o ensino das unidades escolares é que haja a integração das mídias de ensino tradicionais com as mais modernas, considerando a qualidade e a eficácia de ambas para contemplar o ensino da leitura e os demais campos de atuação. No entanto, para que esse processo de integração ocorra, a escola precisa refletir seu papel perante a cultura digital no espaço escolar.

Em virtude disso, sabe-se que é cada vez mais crescente o número de leitores digitais, principalmente os pertencentes ao público jovem, geração que está inteiramente ligada aos dispositivos tecnológicos, realizando múltiplas funções, das quais podem ser citados a socialização, o entretenimento, as pesquisas, as leituras, a realização trabalhos escolares, dentre outros. De acordo com Vera (2011), esses jovens apresentam, como características, o imediatismo e o desempenho de multitarefas, são dinâmicos, inovadores, defensores do meio ambiente, versáteis e flexíveis, ademais buscam por

praticidade e otimização do tempo, o que faz com que desenvolva múltiplas funções ao mesmo tempo.

Acerca das concepções da leitura impressa às digitais, tem-se uma considerável reflexão a ser feita, ponderando todo o insigne processo que remete à história do livro, desde a antiguidade (com destaque aos grandes marcos da Idade Média) até os inúmeros avanços tecnológicos alcançados na atualidade. Diante disso, a concepção de leitura adotada nesta pesquisa é a interacionista, asseverada por Bakhtin (2006). Nessa perspectiva, a interação é um ato responsivo realizado pelos sujeitos, em que os signos, ideologicamente construídos, moldam a percepção da realidade, pois são mediadores de processos culturais socialmente estabilizados. Para o autor, é entendida como um movimento único e irrepetível, pois somente ela é capaz de recuperar e atualizar os mecanismos ideológicos da língua.

Isso acontece porque, na dinâmica da interação, os signos não apenas refletem, mas principalmente refratam a realidade, o que significa dizer, na concepção bakhtiniana, que a significação está na interação enviesada a partir de seus resultados semânticos socio-historicamente construídos, atualizados pelas escolhas sígnicas responsivas realizadas pelos sujeitos no contexto discursivo da interação. Essa concepção sustenta a ideia de que a função de um texto possibilita múltiplos sentidos a serem desvendados, contemplando uma relação interativa que resulta em um processo de construção de sentidos entre leitor e autor, compreendendo que, ainda que um texto estabeleça limitações durante a fase de interpretação, não há como prever os possíveis sentidos e significados que ele terá, pois trará entendimentos e repertórios distintos para cada leitor.

A interação, portanto, na visão bakhtiniana, é um jogo de tensão social, em que os sujeitos defendem posicionamentos valorativos acerca da realidade, pois “[...] o enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Nesse aspecto, esse processo interativo, endossado por meio de processos semânticos, signos e significantes, ideologicamente constituídos, desde a infância até a vida adulta, permitem um leque de possibilidades que se dialogam entre si, no que condiz aos múltiplos sentidos a serem desvendados em um texto. Pertinente a isso, Santos-Théo (2003) acentua que:

Entende-se, assim, que ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de

abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler. (SANTOS-THÉO, 2003, p. 2).

Assim, a partir dessa teorização, pode-se afirmar que a leitura é uma atividade por meio da qual o sujeito compreende a si mesmo, isto é, autocompreende-se. Essa interpretação decorre do fato de, como Bakhtin (1993) afirma, o sujeito só compreender os objetos a partir das posições em que se encontra, isto é, a partir de suas perspectivas sociais já experienciadas.

Partindo dessa tônica, é preciso que se compreenda que o processo interpretativo ocorre quando o leitor parte para uma abordagem ligada à habilidade de se atentar para as “pistas” e/ou “marcas” que o autor vai deixando ao longo do texto. Assim, elas permitirão que ele chegue às múltiplas possibilidades interpretativas que esse autor construiu no decorrer de suas escritas, tão pronto, irão oportunizar que o leitor faça inferências que lhe farão algum sentido.

Apresentadas as considerações supracitadas acerca das concepções e dos suportes de leitura, assim como os seus respectivos formatos (impresso e digital), cabe enfatizar que um suporte de leitura não supre o outro, pois ambos se complementam em um processo de modernização e de avanços tecnológicos no campo da leitura e escrita. Logo, como já salientado ao longo dessas laudas, cabe à escola apresentar aos estudantes os suportes de leituras e, ao leitor, escolher o instrumento de leitura que lhe parecer mais satisfatório.

## **1.2 A formação de leitores e o processo de significação da leitura**

*“Ler é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?”*

*Bartolomeu Campos de Queirós (2012)*

Considerando o processo de formação de leitores, cabe aqui lançar uma indagação necessária. Afinal, o que é ler? Possivelmente, tem-se como respostas que ler é atribuir sentido direto a algo que está escrito. Ler é questionar algo que está escrito a partir de uma expectativa e questionar um escrito é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados pelo próprio leitor, que deverá se desenvolver por meio de uma estratégia de

leitura. Para Solé (1998), ler é um processo de interação entre o texto e o leitor que busca obter uma informação pautada nos objetivos que guiam a leitura.

O leque de objetivos encontrados a respeito da leitura é imensurável, posto que, por meio dela, é possível experimentar sensações prazerosas como o ato de devanear, construir sentidos e conhecimentos, refletir acerca de concepções, aprofundar e adquirir conhecimentos prévios, dentre outras possibilidades que estão diretamente elencadas e associadas aos desígnios do ato de ler.

Por meio dos escritos, também se alcança a fruição e a detenção dos saberes, pois descobre-se o encoberto através da leitura. Entretanto, dependerá dos objetivos a serem traçados e direcionados para cada tipo de leitor. É o que afirma Solé (1998, p. 22), quando pontua que “os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos que nossa lista fosse exaustiva, haverá tantos objetos como leitores em diferentes situações e momentos de uma leitura”. Ainda no que tange ao processo de leitura, é importante destacar que ele deve ir muito além da decodificação, ou seja, identificação das letras e dos grafemas. Sciliar-Cabral (1992) salienta que a leitura nada mais é do que um processo de total criatividade, em que o indivíduo externaliza todo o conhecimento já adquirido, a fim de colher novos enfoques e visão do mundo, reestruturando sua própria cosmovisão.

Nesse aspecto, ler associa-se muito aos conhecimentos prévios e aos objetivos de leituras que o leitor traz consigo, posto que as informações primárias, trazidas por quem lê, são de extrema importância para que o processo de leitura ocorra, ocasionando fluidez e rápida compreensão do que está sendo lido. No entanto, deve-se considerar que o processo de leitura é interativo, visto, por alguns pesquisadores, como hierárquico e agrupado em modelos ascendentes e descendentes. Solé (1998) explica que:

[...] se considera que no primeiro modelo, o leitor perante o texto processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com palavras e frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseado no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois considera que o leitor pode compreender o texto [...] O modelo descendente afirma o contrário: o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las (SOLÉ, 1998, p. 23).

Diante do exposto, observa-se que quanto mais informações prévias o leitor obtiver acerca do texto a ser lido, melhor se dará o processo de construção de sentidos, que deve ser tecido entre autor e leitor na busca pela interpretação e compreensão do que

se lê, já que os conhecimentos espontâneos que esse leitor traz consigo é de total relevância para facilitar o entendimento frente ao texto proposto, fazendo com que gere inferências, isto é, associando informações que são apresentadas no texto e construindo coerências que lhe façam efeitos e sentidos.

A respeito da construção dos conhecimentos prévios, Koch (2002) frisa que eles são constituídos por três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o enciclopédico, ou de mundo, e o interacional. Para a autora, o primeiro sistema de conhecimento abrange a gramática e o conhecimento lexical, compreendendo a organização do material linguístico e o uso dos meios coesivos para se atingir a sequência textual. O segundo sistema de conhecimento refere-se às informações gerais sobre o mundo, por exemplo, as vivências pessoais e toda a bagagem cultural construída mediante processos de significação que permitem que ocorram os efeitos de sentido dentro de um texto.

O terceiro e último sistema de conhecimento refere-se às formas de interação por meio da linguagem e se subdivide em: *conhecimento ilocucional*, que permite ao leitor reconhecer os objetivos pretendidos pelo produtor do texto, ou seja, as informações explícitas; *conhecimento comunicacional*, que se refere ao número necessário de informações, para que ocorra uma situação comunicativa; *conhecimento metacomunicativo*, que se utiliza de variadas ações linguísticas ao longo do texto, tal como a introdução de sinais de articulação ou apoio textuais, como palavras com letras garrafais, estrangeirismos, interjeições, por exemplo. Para finalizar esta subdivisão, tem-se o *conhecimento superestrutural* ou *conhecimento sobre os gêneros*, que possibilita a identificação e a distinção dos textos, adequando-os aos interesses da vida social e conectando o leitor aos objetivos pretendidos, tendo, como exemplo, os gêneros textuais.

Em meio à sociedade, o professor é o principal mediador no processo de formação de leitores, e cabe ao profissional docente intermediar o exercício da leitura, desde a educação infantil até os primeiros anos da alfabetização, de forma que ative, nos estudantes, informações que lhes serão úteis para a formação de sentido, isto é, despertar a busca pelos conhecimentos prévios. Esse processo deve ocorrer de forma natural, por meio de indagações como: que experiência o estudante já vivenciou acerca de um determinado tema? Qual seu repertório de textos?

Entretanto, é imprescindível que ele discuta alguns conceitos, fatos e pressupostos necessários para que o leitor em formação construa saberes, crie significados, faça inferências, enfim, desenvolva conhecimentos primários que facilite sua compreensão e



tenha o texto como uma unidade de sentido. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

De acordo com o documento, há uma grande preocupação em reestruturar a concepção de leitura que se tem nas Escolas de Ensino Básico, já que os textos selecionados para o ensino da leitura são constantemente utilizados como pretextos para o ensino da gramática, realização de cópias e simples resumos, negligenciando, dessa maneira, a real função da leitura, conforme cita o documento a seguir:

O tratamento das práticas leitoras na unidade escolar deve considerar o leitor de forma a aceitar seu conhecimento prévio, seja advindo de práticas escolares, seja considerando os textos que circulam em seu meio, ampliando seu repertório com textos que estão presentes em outras esferas sociais, tais como: textos jornalísticos, científicos, literários, artísticos culturais, publicitários, midiáticos, e outros que sirvam de aporte para discussões e formação de opinião acerca de temas como diversidade, política, preconceito e outros temas [...] (MATO GROSSO, 2018. p. 18)<sup>2</sup>.

No tocante à leitura, fica evidente que, para que ela ocorra de maneira significativa, o professor precisa oportunizar meios para que o estudante entre em contato com outros tipos de textos que possibilitem vivências e relações de significação e sentido entre o que está sendo lido e a própria vida cotidiana. Conforme os PCNs (1997, p. 56), “para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles, e participar de atos de leituras; de fato é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto [...] recebendo ajuda de leitores experientes”.

Considerando a importância da leitura, não se pode abordá-la sem que esteja associada a uma unidade escolar de ensino, campo primordial para se formar leitores. Em virtude disso, concorda-se com Yunes (1994) quando afirma que a escola é a etapa mais importante no processo de formação de leitores, logo, deve estar estruturada por meio de

---

<sup>2</sup> Trata-se do Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC/MT) - Área de linguagem - Ensino fundamental anos finais.

políticas públicas educacionais que assegurem estruturas físicas e pedagógicas para o desempenho de sua função, caso contrário, o processo de leitura e escrita continuará a esbarrar-se em entraves que impendem o desenvolvimento educacional no país.

Ainda em conformidade com o pensamento da autora a respeito do papel da escola na formação de leitores, é indispensável destacar a importância da biblioteca escolar nesse processo, pois ela tem como principal função significar o desenvolvimento e a capacidade leitora, seja essa leitura impressa ou digital. De acordo com Silva (1986), ensino e biblioteca não se excluem, muito pelo contrário, complementam-se, desencadeando um instrumento categórico para que o estímulo da leitura aconteça.

Sobre esse aspecto, alia-se ainda os diversos entraves encontrados para que o processo da leitura impressa ocorra na maioria das bibliotecas escolares que, muitas das vezes, apresentam acervos limitados e ultrapassados para atenderem aos interesses de leitura de estudantes e professores, fator esse que pode vir a contribuir para desestimular o interesse pela leitura de livros propostos pelo professor.

No tocante à função da biblioteca escolar, cabe salientar, ainda, que ela se configura como principal referência de leitura para muitos leitores inexperientes, sendo vista como local apropriado para se ter contato com os livros e para que o estudante tenha fácil acesso a suportes de leitura digital, por exemplo, o contato com os livros lhe será de suma importância para que desencadeie memórias de leitura, ao passo que, ao se tornar mais experiente, terá subsídios para compreender que a leitura ocorre a qualquer hora e em qualquer lugar.

Entretanto, a fim de que se reflita mais sobre a importância e, conseqüentemente, a ausência de bibliotecas nas escolas públicas, faz-se âncora no seguinte questionamento: “Que acontece então se o indivíduo que vai à escola não consegue alcançar uma convivência permanente com a leitura? Se a própria escola, antes, mais afasta o livro do que leva a desfrutar a leitura?” (YUNES, 1994, p. 16).

Os questionamentos da autora oportunizam que essa questão seja direcionada para outras reflexões tangentes ao espaço de leitura, pois, ainda que se reafirma a importância da biblioteca escolar e seu papel frente à promoção da leitura, cabe aqui discorrer e enfatizar alguns apontamentos no sentido de que a ausência de bibliotecas nas unidades escolares não deve ser tomada como pretexto para que não sejam lidos os textos. A leitura deve ocorrer independentemente desses espaços. Uma escola que desenvolve com maestria a função de formar leitores vê seus estudantes fazendo de ambientes escolares –

corredores, pátios, quadras esportivas, refeitórios, pontos de ônibus e os próprios transportes públicos – verdadeiros espaços de leitura.

Portanto, é preciso considerar os referidos expostos quanto aos espaços de leitura de forma dosada, reflexiva e consciente de que o ato de ensinar a ler independe apenas de um único aspecto, até por que, se for levada em consideração apenas a relevância da biblioteca no espaço escolar, esbarra-se em entraves ainda encontrados a respeito desse espaço de leitura, em que muitos estudantes o toma como enfadonho, tachado como um local silencioso, em que não se poder conversar, impedindo com que haja diálogos e compartilhamento de ideias. Sobre tudo, é indispensável que a escola desenvolva sua genuína função que tange em socializar conhecimentos de modo a ofertar condições necessárias para construção de saberes e formação intelectual.

Contudo, precisa ser enfatizado que formar leitores está plenamente associado à concepção e significação que a leitura tem para o professor atuante nesse processo. Assim sendo, de acordo com os contextos teóricos e as informações supraditas, a leitura não deve ser entendida apenas como um ato decodificador, em que textos são utilizados como mero pretextos para desencadear outros tipos de conhecimentos, a leitura integra-se a um trabalho ativo de construção de significados por parte de quem a lê, de modo a atuar no desenvolvimento moral dos estudantes, formando cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e, sobretudo, leitores.

### **1.3 A formação do professor para o ensino de leitura**

*“Para acompanhar a formação do aluno-leitor é indispensável, que o professor tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, uma história de leitor”.*

***Luiza de Maria (1994)***

Tem-se como ponto de partida a concepção de que o ensino da leitura presume refletir acerca da formação do professor leitor, fator primordial para o desenvolvimento e a identidade profissional docente, já que, para ensinar, é preciso deter saberes referentes ao que será ensinado. Em se tratando do ensino da leitura, cabe ao professor pedagogo e ao professor de Língua Portuguesa, uns dos responsáveis por exercerem a função de letrar, terem ou estarem adquirindo para si boas práticas leitoras. É o que afirma Maria (1994, p. 117), a qual diz que “para acompanhar o processo de formação do aluno-leitor é

fundamental que o professor tenha construído ou esteja construindo, para si próprio, “uma história de leitor”. É necessário que ele esteja, a cada momento, lendo e relendo a realidade a sua volta”.

À vista disso, é sabido que a leitura é uma ferramenta impreterível para que se desenvolva um bom trabalho enquanto profissional docente, pois não se desassocia o profissional da vida pessoal, já que, quando não está exercendo a função de professor em sala de aula, seus saberes, suas crenças, vivências e concepções de mundo não são desfeitos. Sobre isso, Nóvoa (1992) atenta para a “atenção para a vida dos professores [...] Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Nesse sentido, ser professor é estar envolvido em um fenômeno holístico que propõe ressignificar seu papel enquanto profissional docente, pois seus conhecimentos empíricos e científicos se mesclam constantemente, de modo que suas experiências leitoras, história de vida e concepções de mundo se entrelaçam com suas formações contínuas, seus conhecimentos científicos e com suas experiências profissionais, resultando em um mútuo processo formativo que contempla sua realização pessoal e profissional, fazendo com que, enquanto auxilia na construção de saberes de seus alunos, também agregue conhecimento para si próprio.

Como já abordado, fica evidente que o professor formador de novos leitores precisa estar familiarizado com leitura e literatura, em especial, com aquelas que ascendem o processo histórico e cultural do país em que vive. Conforme aponta Yasuda (1991), o professor leitor e mediador não se prende apenas às leituras feitas ao longo de sua formação, mas está em constante processo de autoformação leitora, indicando textos significativos para si e para seus alunos.

Para Lajolo (1993), há uma série de atributos necessários para que ocorra o desenrolar de um trabalho que envolva a formação de leitores:

O professor deve dispor de uma noção de ampla linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos antropológicos e políticos. Deve ser um usuário competente da modalidade da culta da língua portuguesa [...] Deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura, particularmente da brasileira, portuguesa e da africana de expressão portuguesa [...] O professor de português deve estar familiarizado com a história do ensino da língua portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira, pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa e nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o procederam como ainda sinalizar os caminhos dos que o sucederão (LAJOLO, 1993, p. 21-22).

A condição de leitura do professor no Brasil tem sido muito discutida por diversos pesquisadores e em seminários que abordam questões educacionais. O 11º Congresso de Leitura no Brasil (MARINHO, BATISTA, 1998) trouxe um considerável questionamento: “O professor é um não-leitor?”. Os dizeres direcionados para a pouca leitura ou para a não realização dela, por parte daqueles que deveriam tê-la como fonte primordial para a realização de um excelente trabalho docente, acabam sendo externados também em meio a autores e editores de livros didáticos que apontam que os professores leem pouco ou não sabem ler, fator que dificulta e, até mesmo, impossibilita o processo de ensino e aprendizagem que interfere diretamente na realização de interpretações e resoluções das atividades propostas pelo livro didático, por exemplo, de modo que vivem totalmente dependentes das respostas das atividades encontradas no manual do professor, além disso, compromete o posicionamento crítico e as práticas reflexivas, indispensáveis para sua formação pessoal e profissional.

Sobre isso, Soares (2001, p. 75) afirmou que “[...] a concepção que se tem hoje do professor de português é que ele tem pouca familiaridade com a leitura, não é um bom leitor, a quantidade, qualidade do que lê. [...] os professores não sabem ler, portanto, não sabem formar leitores”. A esse respeito, Coenga (2010) acredita que a natureza das práticas sociais está diretamente interligada no processo que constitui a formação leitora de um professor. A trajetória por ele traçada, juntamente com as experiências vivenciadas no meio familiar, o acesso às diversas manifestações culturais e, por conseguinte, a leitura deleite, interferem e influenciam diretamente em suas concepções enquanto formador de leitores.

Para o autor, essas práticas envolvem percepções e configurações singulares que constituem a história de vida e as práticas de atividades que ocupam o cotidiano pessoal e profissional de um professor. No entanto, antes de julgá-lo como um não leitor, deve-se considerar as condições sociais, culturais e econômicas que lhe foram ofertadas ao longo de seu processo formativo, pois compreende-se que para formar novos leitores, o profissional docente enfrenta inúmeros desafios, por isso, é comum que muitos professores reclamem que seus alunos não gostam de ler ou demonstrem pouco apreço pelos livros, o que limita a construção de saberes.

De acordo Kleiman (1995), o texto deve ser escolhido espontaneamente pelo futuro leitor, visto que, para grande parte dos alunos, a leitura é difícil demais, justamente, porque, na maioria das vezes, os textos propostos acabam sendo impostos pelo professor,

sem que os objetivos daquela leitura sejam aclarados. Assim, a leitura não traz nenhum sentido de pertencimento ao jovem leitor. A esse respeito, muitos professores também relatam que a família não participa ativamente da vida escolar dos alunos, não os ajudando nos deveres que são encaminhados para casa, tampouco os incentivam a ler, o que acarreta em redução no rendimento escolar. Logo, o convívio com a família é fator primordial para que haja a interação social que subsidiará os conhecimentos prévios que servirão de profícuas contribuições na vida pessoal e profissional de um indivíduo. Para Terzi (1994), o lar também é o espaço onde se inicia o processo de letramento, principalmente quando o seio familiar possui práticas leitoras e hábitos de contações de histórias, indispensáveis para despertar o imaginário.

Em contrapartida, essa questão familiar conduz para que sejam retomadas situações que levaram ao empecimento da democratização do acesso à educação no Brasil, por se esbarrar em um processo diretamente ligado à aspectos sociais, oriundos de caráter constitucionais, pois, se for lembrado o que foi estabelecido na primeira constituição republicana em 1981, vê-se que a educação era tema quase ausente. Desse modo, a população ficava desassistida de leis que estabelecessem seus direitos e deveres, sendo limitada a ter acesso ao conhecimento e às ascensões sociais, culturais e econômicas.

Por outro lado, cabe frisar que a primeira constituição brasileira trazia como maior destaque a questão do analfabetismo e o voto popular, estabelecendo que os analfabetos não tinham direito de exercer esse ato de cidadania. Esse cenário, que envolve o processo histórico da educação no país, direciona para que alguns questionamentos e reflexões sejam levantados. Como elevar o acesso ao ensino se a população era isenta de políticas públicas que as oportunizassem possibilidades de mudança de posicionamentos políticos, críticos, sociais e financeiros? De que modo reduzir o número de analfabetos no país, se as leis eram feitas para que eles se multiplicassem cada vez mais?

Esses embates fazem-se precisos devido à necessidade de se compreender melhor o contexto histórico e educacional no país, sobretudo, as lacunas que se criaram ao longo do tempo, que ainda respigam no atual cenário que envolve a efetiva participação da família na vida escolar dos estudantes. Nesse contexto, é preciso que os profissionais docentes reflitam sobre suas falas, ações e concepções acerca do papel dos familiares em meio a vida escolar dos estudantes. É fundamental que se compreenda que muitos dos que possuem maior idade e compõem o meio familiar não tiveram acesso ao ensino, personificando-se naqueles analfabetos acometidos pelo tardio processo de alfabetização,

resultando em inúmeras pessoas com pouquíssimo ou nenhum acesso à leitura e escrita, pois tiveram seus direitos renegados durante um longo período da história da educação no país.

Outra problemática que atravança o trabalho docente está centrada nas próprias unidades de ensino, pois muitas possuem estruturas precárias e carecem de suportes essenciais para que se desenvolva a formação do aluno-leitor. Em muitas escolas, não há bibliotecas, e as que disponibilizam esse espaço de leitura possuem um acervo muito limitado e extremamente defasado.

Diante de todo o exposto acerca dos desafios e das limitações enfrentadas cotidianamente, o profissional docente precisa ser um incentivador, propagando bons hábitos de leitura, criando, em sala de aula, ambientes prazerosos e sempre sugerindo obras literárias a seus alunos, influenciando seus estudantes a gostarem de livros que devem ser escolhidos por eles próprios, tomando, como base, sua vivência de mundo, de forma a considerar sua formação social. É o que orientam Dwyer e Dwyer (2001):

Os professores devem criar dentro de cada sala de aula uma atmosfera positiva, uma forma de vida que conduza o aluno ao encontro da leitura através do afeto positivo. Os professores positivos são realísticos, mas sempre procuram o melhor em seus alunos. Esses profissionais são professores competentes, em constante luta para aprimorar suas habilidades. Eles percebem que afeto positivo, juntamente com um alto nível de capacidade de ensino, promove o máximo desempenho de seus alunos (DWYER e DWYER, 2001, p. 86).

Cabe ao professor, ainda, apropriar-se das práticas reflexivas e transformá-las em ações, de forma a aproveitar a leitura de mundo do aluno e oportunizá-la positivamente para um universo paralelo – a leitura da palavra. É de extrema relevância, também, que os professores incentivem a leitura levando seus livros de leituras diárias para a sala de aula, tendo, como principal objetivo, o despertar da curiosidade em seus alunos. Para Silva (1991), é papel do professor desencadear situações que desenvolvam nos estudantes três movimentos de consciência, que consistem em: constatar, cotejar, ou seja refletir, e transformar, o que possibilitará a interação do aluno com o texto.

Desse modo, é necessário que esse leitor em formação busque suas próprias aptidões leitoras, pois, escolhendo seus livros, estará sendo conduzido a uma atmosfera de significação que constituirá em suas práticas reflexivas. Schön (1992) salienta que uma atitude de prática reflexiva pode ser traduzida como uma reflexão na ação e, para além disso, em uma reflexão sobre a ação. Nessa perspectiva, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao se questionarem, ao tentarem

compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro, ao serem mais flexíveis e, enfim, ao buscarem o como e o porquê das coisas, através de um processo crítico.

Dessa maneira, as ideias aqui levantadas salientam que, diante das práticas culturais de uma sociedade, a leitura é frequente e essencial ao cotidiano das pessoas, posto que há leitura em todos e em tudo, pois lê-se o que se é e o lugar social em que se ocupa. Nesta perspectiva, a escola é agente propagadora para a formação social e, concomitantemente, o professor tem a função percussora no processo de construção e reconstrução de saberes. Desse modo, para que ocorra formação docente para o ensino da leitura e de respectivos novos leitores, é preciso primeiro que o professor reflita suas práticas de leituras e (re)pense seus métodos de ensiná-la.

Tomando como consequência os aspectos abordados, pensar a formação de professores para a formação de leitores é enfatizar a concepção de teóricos como Bueno, Catani e Sousa (1998), que veem a necessidade de ofertar a formação em que professores sejam constantes pesquisadores, constituídos por meio da teórica ação-reflexão-ação, de modo a refletir suas práticas, compreendendo os distintos suportes de aprendizagens. Ao assim fazê-lo, contribuirá, sobretudo, para a formação crítica reflexiva dos seus alunos.

#### **1.4 Os documentos oficiais**

*“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”*

*Constituição Federal do Brasil (1988)*

Para que as aulas sejam organizadas de maneira a ofertar qualidade no ensino, a escola e os profissionais docentes precisam se preparar de forma a considerar a formação de um aluno participativo, reflexivo e autônomo. É o que orienta os estudos e pesquisas feitas por Friederich, Kruger e Nehring (2009) e, para que isso ocorra, é preciso que práticas pedagógicas sejam realizadas a partir da intencionalidade do docente e da comunidade escolar, tendo como alvo alcançar as habilidades e competências propostas pelos Documentos Oficiais, dos quais destacam-se a BNCC e DRC/MT, devido a sua inteira relevância ao nortear as necessidades pedagógicas das unidades escolares de ensino, dentre elas, as que atuam como *locus* dessa pesquisa.



Com o objetivo de compor a matriz curricular das instituições de ensino e referenciar planejamentos e ações didáticas de professores do Ensino Fundamental, a partir do final dos anos de 1990, o Ministério da Educação disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais se propõem a apresentar orientações gerais sobre o ensino nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, considerando as diferenças étnicas e culturais de cada aluno e possibilitando, ainda, que os estudantes se adequem a qualquer realidade escolar.

Em suma, a finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais é garantir que crianças e jovens tenham direito a uma educação básica de qualidade e acesso a conhecimentos necessários para se integrarem à sociedade como cidadãos participativos, reflexivos e conscientes de suas ações (BRASIL, 1997). De acordo com os próprios PCNs, seu principal objetivo é:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 7).

Fundamentada na LDB (Lei nº 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora e preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e tem, por finalidade, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento educacional. A BNCC é um documento de caráter normativo aplicado inteiramente à educação escolar, que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para que o estudante desenvolva ao longo das etapas de ensino as modalidades da Educação Básica em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento oficial está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação integral e à construção de uma sociedade organizada de forma justa, democrática e inclusiva. Assim sendo, o documento normativo visa nortear currículos e conteúdos das escolas de Educação Básica do país, com a pretensão de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

Cabe aqui frisar que a BNCC é regida por dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da educação básica, por isso,

permeiam cada um dos componentes curriculares. Desse modo, é definida por três grupos que estão inter-relacionados e passam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos estudantes durante toda a formação da Educação Básica, as quais se classificam como: competências pessoais, sociais e comunicativas. Assim sendo, essas competências “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 4).

As concepções que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia, pressuposto pertencente a uma fala multiculturalista que defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade dentre outros. A esse respeito, a Base defende que:

[...] para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporação, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superação de discriminações (BRASIL, 2016, p. 27).

Partindo disso, verifica-se a necessidade da efetivação de um currículo que contemple as necessidades sociais da comunidade escolar, respeitando seus processos culturais, as diversidades humanas e as questões econômicas, enfim, respeitando as especificidades de cada instituição de ensino. Desse modo, é de extrema importância discutir o currículo proposto pela Base de forma a considerá-lo como elemento fomentador da própria cultura. No entanto, não se deve ignorar a importância da autonomia que a escola precisa ter para estudar a melhor proposta de trabalho frente a seus estudantes.

Nesse sentido, entende-se que “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 2001, p. 27). A esse respeito, o pensar de Moreira (2007) assinala ainda que “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA, 2007, p. 19).

Essa autonomia que a escola necessita ter, para conduzir o trabalho pedagógico de forma a ofertar um ensino de qualidade, está pautada no artigo 12 da LDB, “os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas” (BRASIL, 1996). Com isso, a escola deve de forma autônoma, organizar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP),

documento esse que irá conduzir diretrizes de trabalhos desde a organização pedagógica à administrativa da instituição de ensino.

Para Veigas (2001), o PPP é entendido como a organização e o trabalho pedagógico da escola e devem ser considerados os seguintes aspectos: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação. Portanto, esse documento aponta os caminhos que a escola seguirá, o que a escola é, e o que ela se tornará com a ação coletiva e colaborativa.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, o que resulta em uma melhor condução do trabalho docente e na construção de instrumentos avaliativos adequados e eficazes.

Entretanto, é imprescindível que exista espaço para as particularidades e especificidades de cada unidade escolar, e esse espaço democrático ocorre por meio o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que deve ser construído de forma coletiva, envolvendo a comunidade e os representantes de todas as esferas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o PPP é um documento que caracteriza a identidade da escola – dando sentido e significado para toda a comunidade escolar em relação ao local em que se situa – e dos grupos e indivíduos que a constitui.

O Projeto Político Pedagógico das escolas precisa estar em consonância com o DRC/MT, que, homologado em 2018, tem suas políticas educacionais voltadas para ser implementado por meio do PPP de cada unidade escolar e pela formação continuada dos profissionais da educação. O documento apresenta, como proposta, a contribuição para o desenvolvimento do currículo por meio de estratégias para promover processos pedagógicos e metodológicos, visando à construção de conhecimento e saberes dos estudantes, respeitando sua cultura, tempo de aprendizagem e suas diversas potencialidades. “Nesse sentido, para que haja uma aprendizagem significativa, necessitamos planejar, repensar, refletir e avaliar as ações pedagógicas e, assim, propiciar mais qualidade na educação” (MATO GROSSO, 2018, p. 5).

O documento propõe ainda a apresentação de possibilidades didático-pedagógicas para que os docentes possam garantir o desenvolvimento dos estudantes, a partir de práticas e estratégias no espaço da escola, recriando ações educacionais que garantam a construção do ensino público de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano e

integral. De acordo com a BNCC (2017, p.05), “as instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação”.

Por fim, entende-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) interrelacionam-se com a finalidade de direcionar as matrizes curriculares quanto à construção de saberes, tendo, como premissa, o respeito às diversidades humanas e culturais do campo social e educacional, configurando documentos oficiais, extremamente, importantes para uma educação pública de qualidade, pautada em uma aprendizagem desenvolvida por meio de competências e habilidades indispensáveis para a construção de currículos que irão mediar o conhecimento de cada estudante.

Às faces disso, é oportuno frisar que a Base Nacional Comum Curricular preconiza que o ensino da leitura seja trabalhado nas escolas de maneira a considerar a prática de linguagem leitura/escuta por meio dos respectivos campos de atuação, que apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar e para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Ainda de acordo com o documento, a leitura pode ser compreendida por meio das práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos, podendo ser exemplificada pela fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública, dentre outras possibilidades.

A seguir, no quadro 1, serão dispostos os gêneros textuais propostos pela BNCC, para serem trabalhados com os estudantes do 9º Ano.

**Quadro 1** – Gêneros textuais propostos pela BNCC

|                         |   |                        |
|-------------------------|---|------------------------|
| <b>Gêneros textuais</b> | Gêneros textuais a serem contemplados em atividades de leitura: |                        |
|                         | ➤ Notícia   | ➤ Comentário           |
|                         | ➤ Álbum noticioso   | ➤ Debate               |
|                         | ➤ Carta de leitor   | ➤ Vlog noticioso       |
|                         | ➤ Entrevista  | ➤ Vlog cultural        |
|                         | ➤ Reportagem  | ➤ Meme                 |
|                         | ➤ Reportagem multimidiática                                     | ➤ Charge               |
|                         | ➤ Fotorreportagem   | ➤ Charge digital       |
|                         | ➤ Foto-denúncia   | ➤ Political remix      |
|                         | ➤ Artigo de opinião   | ➤ Anúncio publicitário |
|                         | ➤ Editorial   | ➤ Propaganda           |
|                         | ➤ Resenha crítica   | ➤ Jingle               |
|                         | ➤ Crônica   | ➤ Spot                 |

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)

Faz-se necessário salientar também que, para que o ensino da leitura ocorra de forma significativa, é indispensável a utilização de diversos gêneros textuais, desde os típicos letramentos impressos até os multissemióticos e hipermidiáticos, que colaboram, prontamente, com a cultura digital, muito vivenciada pelo público juvenil.

## CAPÍTULO II

### OS CAMINHOS QUE DIRECIONARAM À INTERLECCÃO DESSE ESTUDO

*“Etimologicamente, a palavra metodologia vem do grego metà, que significa ‘na direção de’, hodós, que significa ‘caminho’, e logos, que significa ‘estudo’”.*

**Rodrigues (2006, p.19)**

Este capítulo tem por objetivo a apresentação dos pressupostos metodológicos basilares para esta investigação. Desse modo, torna-se pertinente retomar o objetivo calcado como elemento direcionador desta pesquisa. Assim sendo, o objetivo primário configura-se em analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores de Língua Portuguesa da Escola Plena e do Ensino Regular no processo de formação de leitores.

Nesse viés, é importante enfatizar que os procedimentos metodológicos baseiam-se na abordagem qualitativa/descritiva, que se caracteriza em um conjunto de fenômenos humanos que compreendem a realidade social. Para isso, foram utilizados os procedimentos metodológicos dispostos a seguir.

#### **2.1 Abordagem**

*“o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões [...] está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.”*

**Richardson (1999)**

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa descritiva, de cunho interpretativo que defende o estudo do homem, considerando-o como um ser atuante que interpreta, continuamente, o mundo em que vive, encaminhando os estudos que têm, como posicionamento teórico, a vida humana, sendo vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada por meio de contato com outros indivíduos.

Nessa concepção, Minayo (2010) aponta que esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir

da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Para a autora, um dos principais focos da pesquisa qualitativa é tanto a exploração do conjunto de opiniões quanto as representações sociais sobre o tema que se pretende investigar.

Ainda que a pesquisa tenha caráter qualitativo, não será descartado o instrumento quantitativo, a exemplo do questionário diagnóstico docente, que será utilizado como coleta de dados nesta pesquisa, pois, assim como Godoy (1995, p. 62), considera-se que pesquisadores podem distinguir pesquisas de cunho quantitativo daquelas de cunho qualitativo, no entanto as diferenças de abordagens não apresentam relação de oposição, uma vez que os dados gerados por instrumentos quantitativos auxiliam na análise dos dados gerados por instrumentos qualitativos.

O estudo tem, como procedimentos, o levantamento de dados que se dará por meio de pesquisas bibliográficas, análise documental e pesquisa de campo, visando propagar saberes para a indução prática, direcionada à solução de problemas com objetivos pré-estabelecidos, seguindo o caráter exploratório. Os procedimentos metodológicos utilizados foram compostos pelos instrumentos de coleta de pesquisa de campo desenvolvidos com a aplicação de uma entrevista semiestruturada gravada e transcrita; de observação não participante com roteiro e registro em caderno de campo; além de um questionário diagnóstico docente com questões abertas e fechadas objetivando traçar o perfil dos participantes.

No que tange às questões procedimentais, o trabalho terá, como sustentáculo, o estudo comparativo que se organiza através de uma investigação empírica, visando analisar o uso de diferentes parâmetros, métodos, metodologias, estratégias, entre outros, na aplicabilidade de determinados segmentos.

O *lócus* desta pesquisa se constitui de duas escolas estaduais, ambas com turmas de Ensino Fundamental e localizadas em Cuiabá-MT. As respectivas escolas foram selecionadas, pois atendem às necessidades pré-estabelecidas para o desenrolar da pesquisa, que visa a um estudo comparativo entre as práticas pedagógicas utilizadas nas unidades da rede estadual de ensino básico que possuem currículos organizados com base em sistema de ensino regular e integral. A unidade que compõe o ensino regular é a Escola Estadual Presidente Médici, já o ensino integral é ofertado pela Escola Estadual Plena Djalma Ferreira de Souza. Desse modo, essas escolhas propiciam atender aos objetivos propostos neste estudo. Como participantes de pesquisa, temos 4 (quatro) professores de Língua Portuguesa do 9º ano, sendo dois de cada unidade escolar.

Para análise dos dados coletados, buscou-se respaldo na Análise do Conteúdo (AC) de Bardin (2006), que divide a pesquisa em três etapas: 1) Pré-análise, 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, Inferência e Interpretação. Destarte, os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças.

Na primeira fase, o material analisado foi organizado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A segunda fase consiste na exploração do material com a definição de categorias, ou seja, os sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro e de contexto nos documentos. Esta etapa é de suma importância por permitir, ou não, o valor das interpretações e inferências, a partir da descrição analítica do material textual gerado, que passará por uma observação minuciosa, orientada pelo referencial teórico. Sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase. Por fim, na terceira etapa, ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento no qual se faz o uso da intuição crítica.

Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato entre pessoas, sendo assim, acredita-se que a utilização desses procedimentos metodológicos contribuirá de maneira factual para desenvolver a pesquisa que, de forma intrínseca e afincada à abordagem qualitativa, propiciará relações empíricas de abrangência sociocultural, de forma a contribuir para que se compreenda melhor as relações de valores histórico-culturais a partir de hábitos humanos, visando interpretar a realidade social.

## **2.2 *Lócus* e participantes da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa, foi de suma importância compreender fatores essenciais, como o *corpus*, por exemplo, que se configura como fator de grande relevância nesse processo, pois atua como o cerne da pesquisa. Para Bauer e Aarts (2002), ele é constituído por uma seleção representativa e dá início ao levantamento de dados, considerando, no entanto, que toda pesquisa empírica deve desenvolver uma seleção sistemática, pois possíveis falhas infringem prestação de contas públicas da pesquisa que será desenvolvida. Nesse aspecto, é relevante apresentar a incorporação das modalidades



de educação na concepção de educação básica do Estado de Mato Grosso, local onde se encontra o *corpus* da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) busca responder aos desafios de transformar a escola em um espaço propício para a aprendizagem de todos, respaldando-se na Lei de Diretrizes (LDB/1996) e Bases, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e no artigo 22 da LDB, no qual consta que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, o que reafirma os princípios da educação nacional e assegura a organicidade da Educação, através do princípio da integração das etapas seguintes etapas da Educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e das modalidades e especificidades – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena.

Na esteira de reduzir o alto índice de evasão escolar e de modo a considerar as diferentes realidades e especificidades dos estudantes mato-grossenses, o Ensino Fundamental e Médio de MT, por meio do decreto 5154/04, passa a ser inserido no ciclo de formação humana, sistema educacional que busca uma ruptura com os currículos e metodologias tradicionais. A seguir, apresentamos o *lócus* e os sujeitos da pesquisa.

### **2.2.1 Lócus**

Esta pesquisa tem como *Lócus* as escolas estaduais Presidente Médici e Djalma Ferreira de Souza, ambas situadas em regiões centrais de Cuiabá, as quais foram selecionadas para participarem desse estudo por atenderem públicos de regiões adjacentes e periféricas.

A escola Estadual Presidente Médici, localizada na Av. Mato Grosso - Araés, Cuiabá - MT, 78030-385, foi constituída por meio do Decreto nº 1975/74, e seu nome é uma homenagem ao presidente da república vigente no ano de sua inauguração, General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). A escola passou por diversos processos e mudanças pedagógicas e estruturais. Dentre as mudanças na estrutura física, destaca-se a ocorrida no ano de 2015, quando a unidade recebeu a implantação de sistemas de controle contra incêndio, visando oferecer maior segurança e acessibilidade à comunidade escolar.

Atualmente, a Escola Estadual Presidente Médici oferece o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) nas modalidades de ensino regular e técnico-integrado. O

Ensino Médio atende à demanda de 1.205 discentes, sendo 531 na primeira série, 314 na segunda e 360 na terceira, conforme relata o Projeto Político Pedagógico (PPP) que, conforme verificado, encontra-se completo e atualizado no ano de 2019. No que tange à Área de Linguagens, o PPP apresenta campos que aderem aos direcionamentos para a formulação do currículo escolar propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda no tocante ao PPP da escola, foi possível observar que as práticas pedagógicas propostas para o Ensino Fundamental atendem aos eixos articuladores, às capacidades e aos descritores para cada área do conhecimento, conforme instrui as Orientações Curriculares. Além disso, vê-se uma considerável atenção voltada para a área de Linguagem, em específico, para o componente curricular Língua Portuguesa, que tem, como enfoque, os campos de atuação e objetos de conhecimento e habilidades que prezam por consolidar e ampliar a aprendizagem, conforme propõe a BNCC.

Em suma, a escola apresenta realizar um trabalho regido por um PPP que se ajusta à Base Nacional Comum Curricular, o que qualifica o campo do conhecimento de maneira a integrar-se com um ensino unificado que preza pelo avanço na qualidade do ensino público.

Quanto à formação dos professores, constatou-se a existência do projeto “A formação das/nas unidades escolares de Mato Grosso”, desenvolvido para promover o aperfeiçoamento dos profissionais docentes. O programa é fomentado pela Secretaria de Estado de Educação e desenvolvido na escola com o acompanhamento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO). Dentre as melhorias que devem atender às necessidades da escola, o projeto de formação dos professores prevê que “A capacitação para os professores do Ensino Fundamental, anualmente, é de suma importância para desenvolver o ensino/aprendizagem no ciclo de formação humana, visando ou buscando excelência”.

Sobre a formação dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB), nº 9.394/96, em seu Artigo 61, dispõe que:

a formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Constam, ainda, no projeto de formação da escola, as necessidades formativas

previstas na LDB em seu Artigo 32, que garante a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito, com duração de 9 (nove) anos, na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Seu objetivo é a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

A Escola Plena Djalma Ferreira de Souza, localizada na Av. Djalma Ferreira de Souza, S/N – Morada do Ouro, Cuiabá - MT, 78030-385 –, também atuará como *locus* desta pesquisa. A unidade escolar foi inaugurada, em 12 de fevereiro de 1987, e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) – mediante o decreto 2.455/87, a autorização nº 293/91 e o reconhecimento nº 3.277/92 – e está subordinada à Secretaria de Estado de Educação.

O nome da escola é uma homenagem ao funcionário público e sindicalista Djalma Ferreira de Souza, que participou da criação da Associação dos Servidores Públicos do Estado de Mato Grosso (ASPEMAT) e participou como primeiro presidente eleito. Criou, também, a Federação dos Servidores Públicos do Estado de Mato Grosso e a Cooperativa Habitacional dos Servidores Públicos, deixando, com sua morte, o bairro Morada do Ouro em construção, com 1045 unidades habitacionais destinadas, prioritariamente, aos servidores públicos do Estado.

No ano de 2018, a Escola Estadual Djalma Ferreira de Souza foi Projeto Piloto da Escola Plena de Ensino Fundamental, escola em tempo integral, ofertando o 3º ciclo e a 3ª fase do 2º ciclo (6º Ano), que abrangem a faixa etária de doze a catorze anos, contando com um público de, aproximadamente, 300 estudantes.

A unidade escolar atende a adolescentes, em fase de pleno desenvolvimento e formação identitária, e organiza suas bases curriculares em consonância com as orientações do Ministério da Educação, através das Orientações Curriculares (OC). No entanto, programas e objetos dos conhecimentos são planejados e atualizados pelos professores dos respectivos componentes curriculares. As concepções e princípios do trabalho pedagógico são pautados pela BNCC, que orienta o ensino por competências e habilidades, em consonância com o Documento de Referência Curricular (DRC), e utiliza as metodologias ativas como uma de suas principais propostas pedagógicas.

Sobre o método avaliativo, a unidade de ensino busca articulá-lo a um planejamento elaborado visando um ensino formativo que ultrapassa o sentido de verificação. Hoffmann (2015, p. 13) diz que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões

com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Nesse modo, o ato de avaliar deve ser objetivo, constante e sistemático, possibilitando o acompanhamento e os registros dos avanços ocorridos no processo de ensino.

De acordo o Projeto Político Pedagógico, a escola tem, em suas políticas pedagógicas, o hábito de colocar a família dos estudantes à serviço da melhoria da educação, que se apresenta, em demasia, em reuniões semestrais e dos projetos, pois realizados pela comunidade escolar, para a gestão pedagógica da escola, essa parceria é imprescindível para manter a presença dos estudantes, coibindo a infrequência e possíveis evasões. A unidade de ensino também conta com as parcerias do Conselho Tutelar da região e com o Programa Rede Cidadã. É citado no PPP que a escola possui o projeto biblioteca integradora, porém não é abordado se está ativo e nem como funciona.

Diante do exposto, foi possível conhecer os contextos históricos e as políticas pedagógicas utilizadas pelos locais que serviram como *lócus* para a realização desta pesquisa. Ainda é possível ressaltar que as informações aqui apresentadas foram encontradas no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares cedido pela coordenação e direção de ambas as escolas.

### 2.2.2 Participantes de pesquisa

*“Não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor”.*

*Marília Amorim (2004, p. 16)*

Os sujeitos participantes são de extrema relevância para compor o cerne da pesquisa, pois ocupam significativos espaços em meio a sociedade em que está inserido, fazendo com que ofereça contribuições pessoais e profissionais. Nesse sentido, o diálogo torna-se ferramenta fundamental para amparar as interações sociais da pesquisa. A esse respeito, Mikhail Bakhtin e Machado (2001) advertem que “o ato dialógico como um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado” (MACHADO, 2001, p. 225).

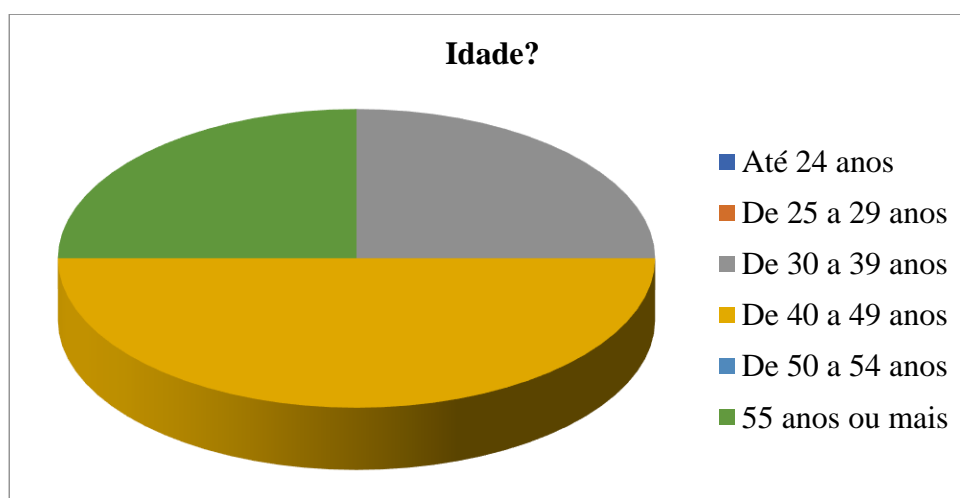
Ter o outro como parte do processo da pesquisa torna-o sujeito do processo, o que implica compreender sua visão de mundo através de seus horizontes sociais, suas crenças, experiências de vida e expectativas. Nessa concepção, é possível assegurar que o indivíduo pensa, constrói signos e significantes e transforma seus pensamentos mediante

interações e diálogos com outros. A voz de um sujeito está carregada de outras vozes, de modo que as vozes e experiências alheias penetram as nossas próprias, que somente existem e ganham sentido quando relacionadas ao outro (BAKHTIN, 1992).

A respeito dos participantes desta pesquisa, tem-se 04 (quatro) professoras de Língua Portuguesa, sendo 02 (duas) de cada escola. As professoras foram selecionadas por lecionarem para estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental. As respectivas docentes aceitaram participar, voluntariamente, deste estudo, contribuindo com diálogos de caráter profissional que se estenderam para o pessoal, emprestando suas vozes para emitir esta que está sendo narrada em forma de capítulo. Para Minayo e Sanches (1993, p. 247), “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”, gerando, desse modo, confiabilidade ao utilizar instrumentos do método qualitativo, como o questionário diagnóstico docente e a entrevista semiestruturada.

A seguir, será apresentado o perfil das participantes, alcançado a partir da aplicação do questionário diagnóstico docente.

**Gráfico 1 – Idade do participante**

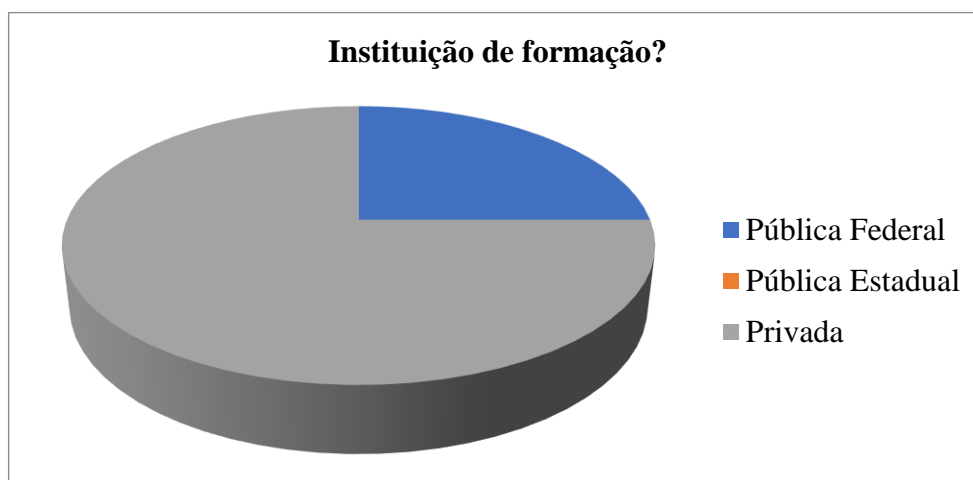


**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

A faixa etária das professoras entrevistadas está entre 40 e 49 anos. O que também consente com os dados do último Censo Escolar (2018), divulgado pelo Ministério da Educação, referente à distribuição dos docentes que atuam na educação básica, “as professoras são maioria na educação básica, representando 80% de todos os docentes. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais

de 40 anos de idade<sup>3</sup>”.

**Gráfico 2 - Instituição de formação dos participantes**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

A oferta de vagas e de cursos de formação de professores para o ensino básico aumentou, nos últimos anos, nas universidades públicas (ARAUJO e VIANNA, 2011; GATTI e BARRETO, 2009), tanto na modalidade presencial quanto na Educação a Distância, no entanto o número de matriculados nos cursos de licenciatura é predominante nas instituições privadas de ensino. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI e BARRETO, 2009).

No tocante aos aspectos que envolvem os participantes de uma pesquisa científica, têm-se, como esteio, as concepções de Bogdan e Biklen (1994). Os autores orientam sobre a necessidade de se manter sigilo absoluto sobre os participantes envolvidos na pesquisa, a fim de defender princípios éticos e psicológicos, evitando identidades assim, possíveis transtornos e prejuízos. As contribuições de Lüdke e André (1986) também advertem sobre a necessidade de os pesquisadores informarem aos participantes pesquisados que as informações colhidas “[...] serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 37).

Ancorando-se nas orientações pontuadas pelos respectivos autores acerca das

<sup>3</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em 15 jan. 2020

questões confidenciais que envolvem a pesquisa, foram utilizados pseudônimos para identificar os participantes, pretendendo, assim, corroborar com as primícias de um estudo ético e genuíno que, sobretudo, atua na manutenção do conhecimento. Sendo assim, os participantes pesquisados serão identificados como professoras Clarice, Lígia, Graça e Anastácia. A seguir, nos quadros de 02 a 05, será feita uma breve apresentação das docentes que atuaram como sujeito de pesquisa desse estudo.

**Quadro 2** – Apresentação do sujeito de pesquisa

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>Professora Clarice</b> | <i>Clarice tem entre 40 e 49 anos, realizou sua graduação em uma instituição privada em regime presencial. É professora da rede estadual de ensino há aproximadamente 10 anos e, atualmente tem uma jornada de 40 horas semanais na escola plena. A docente diz ter participado de cursos de capacitação nos últimos 03 anos e sempre que possível os utilizam como suporte para a elaboração de seus planejamentos. Dentre os gêneros mais trabalhados em sala de aula estão: crônicas e contos de suspense e terror, por despertar maior interesse nos estudantes. Para ela, os conhecimentos espontâneos dos estudantes são indispensáveis para elaborar seus planos de aula que sempre buscam direcionar os educandos a terem maior contato com a leitura.</i> |
|---------------------------|--|

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

**Quadro 3** – Apresentação do sujeito de pesquisa

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p><b>Professora<br/>Lígia</b></p> | <p><i>Lecionando há 04 anos como professora de Língua portuguesa, Lígia acredita que toda construção do conhecimento é baseada em leitura, já que ela impulsiona a proficiência dos estudantes. A professora tem entre 30 e 39 anos de idade, concluiu sua graduação em uma instituição pública e realizou pós-graduação em Ciências Sociais. Considera-se uma profissional com perfil conservador, acessível e reflexiva. Atualmente faz parte do corpo docente da escola plena e acredita que a biblioteca da unidade ensino ainda que tenha um espaço físico limitado, e um acervo insuficiente e defasado é essencial para construir o conhecimento dos estudantes.</i></p> |
|------------------------------------|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

**Quadro 4** – Apresentação do sujeito de pesquisa

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <p><b>Professora Graça</b></p> | <p><i>A biblioteca da escola em que a professora Graça trabalha possui um acervo que supre as necessidades de professores e alunos. Segundo a professora, os estudantes são direcionados a cada 15 dias para o ambiente, realizando momentos de leituras e reflexões. Em suas práticas pedagógicas, a docente utiliza vários gêneros textuais, dentre eles a música por estar muito presente no cotidiano dos alunos, além de produções e interpretações de texto. Graça tem mais de 55 anos de idade, atua como docente há aproximadamente 10 anos, graduou-se em uma instituição privada de forma presencial, é pós-graduada em educação e participou de formações continuadas e de capacitação nos últimos 03 anos, trabalha em apenas uma escola e sua carga horária é de até 20 horas semanais.</i></p> |
|--------------------------------|--|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).



**Quadro 5** – Apresentação do sujeito de pesquisa

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>Professora<br/>Anastácia</b> | <i>Com uma carga horária de até 20 horas semanais, a professora ministra aulas no período que compreende de 05 a 10 anos, possui especialização na área de linguagens e concluiu sua graduação de forma presencial em uma instituição privada. A docente diz não ter participado de nenhuma formação, capacitação ou treinamento nos últimos 03 anos. Entende que a leitura é imprescindível durante as aulas de língua portuguesa, e tem como práticas pedagógicas: rodas de leitura, leitura silenciosa e leitura fragmentada. Além disso, semanalmente desenvolve um projeto de leitura. Anastácia, considera-se uma professora reflexiva, organizada e acessível.</i> |
|---------------------------------|---|

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

Por meio dos quadros susoditos, evidenciou-se uma breve apresentação contendo dados pessoais, profissionais e acadêmicos, extremamente, peculiares aos participantes que atuaram como sustentáculo para o desenrolar deste trabalho. Cabe salientar, ainda, que todos os profissionais docentes envolvidos na pesquisa mostraram-se inteiramente engajados a colaborar com todas as informações necessárias, colhidas por meio dos instrumentos que estarão predispostos a seguir.

### **2.3 Os instrumentos**

Com o propósito de levantar dados iniciais que fundamentem este estudo, recorreu-se aos instrumentos de pesquisa, elementos primordiais para que se avalie e alcance as ações propostas. Referente a isto, Bauer, Gaskell e Allum (2002) orientam para que se tenha uma olhar mais cauteloso e holístico quanto à pesquisa de cunho social, tendo, como primazia, as relações que envolvam o contexto do ambiente pesquisado, as falas e as ações dos participantes envolvidos na pesquisa. Nesse viés, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário diagnóstico docente, entrevista semiestruturada e observação não participante.

Antes de iniciar a coleta de dados, realizou-se o pré-teste, por entender que “o pré-teste pode ser aplicado a uma amostra aleatória representativa ou intencional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 165). Nesse sentido, observa-se que essa prática pode

ser muito necessária para o pesquisador, pois pode revelar possíveis falhas e apontamentos, o que permite a reformulação e (re)adequação do questionário definitivo. Pertinente a isso, pode-se relatar que a realização do pré-teste foi de extrema relevância, já que foi preciso realizar algumas adequações no questionário diagnóstico docente, por entender que algumas questões faziam-se desnecessárias, ao mesmo tempo que foi preciso inserir outras.

### 2.3.1 Questionário: docente

O questionário diagnóstico docente foi selecionado para compor os instrumentos da pesquisa por configurar-se como o meio mais adequado para levantar dados referentes aos docentes envolvidos neste estudo, pois possibilita que eles se expressem de maneira confortável e realizem apontamentos e contribuições referentes à vida acadêmica e profissional, bem como aos anseios e reflexões acerca de políticas públicas educacionais.

É essencial que o questionário seja elaborado de modo a priorizar clareza nas perguntas, evitando possíveis dúvidas, dualidades de interpretações e interferências do pesquisador, o que pode acarretar alterações nas respostas. É o que adverte Rummel (1981, p. 103), quando diz que, “[...] se a técnica do questionário é proporcionar dados válidos para a investigação, o pesquisador deve construir o seu questionário de maneira a suscitar informação fidedigna e autêntica”.

Nessa conjectura, ao passo em que as questões são formuladas de modo que contemplem a objetividade, não há lacunas para respostas incoerentes ou incompletas, resultando em falta de informações e alterações no resultado final da pesquisa. O questionário diagnóstico docente desta pesquisa (apêndice A) foi elaborado de modo a priorizar clareza nas informações, sendo estruturado e submetido à apreciação de uma especialista para, posteriormente, ser aplicado aos participantes interessados. É composto por 17 (dezessete) questões fechadas que têm, por finalidade, o levantamento de informações a respeito da formação pessoal, acadêmica e profissional dos professores; contém ainda mais 03 (três) questões abertas que abrangem, especificamente, práticas pedagógicas relacionadas à leitura. A esse respeito Triviños (1995) enfatiza que:

[...] as perguntas do questionário aberto devem ser poucas: entre duas e cinco interrogativas são suficientes. Não esqueçamos que os respondentes deverão, geralmente, escrever suas ideias, o que exigirá deles tempo e esforço. O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as

indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema. Isto exige do pesquisador uma atividade prévia de contato com o meio no qual se realizará o estudo (TRIVIÑOS, 1995, p. 171).

Diante do exposto, fica evidente que, se articulado de maneira sistemática e objetiva, o questionário diagnóstico contribui significativamente para o levantamento de informações sobre o estudo de um tema. Cabe ressaltar ainda que, mesmo que esta pesquisa seja discorrida sobre o método qualitativo e interpretativo, o cunho quantitativo não foi descartado, já que algumas questões foram prontamente tabuladas, viabilizando o levantamento dos dados.

Nesse contexto, é oportuno sintetizar a ordenação sequencial dos instrumentos de pesquisa aplicados na realização desse estudo. De início, realizou-se o questionário diagnóstico docente, a princípio, com as professoras Clarice e Lígia, que lecionam na Escola Plena. Foi explicada para ambas a finalidade do questionário; quando indagado se havia alguma dúvida quanto aos questionamentos, as docentes disseram que não; o espaço utilizado para responderem o questionário foi a sala dos professores e, assim que terminaram de responder, devolveram prontamente para a pesquisadora.

### 2.3.2 Observação não participante

Seguindo os critérios salientados por Lüdke e André (1986) sobre a utilização da observação não participante, compreendeu-se que ela possibilita contato direto e pessoal entre pesquisador e sujeito da pesquisa, por isso foi escolhido este tipo de observação para ser utilizada neste estudo. O pesquisador não participa ativamente das ações, apenas observa, fazendo os apontamentos (nota de campo) que julgar necessário, conforme as ações envolvendo os participantes da pesquisa vão se desencadeando.

No entanto, para que a observação ocorra de maneira exitosa, é indispensável que ocorra um planejamento por parte do pesquisador, que deve estar munido com um tópico guia e voltar-se para os reais objetivos da pesquisa, atentando-se para distinguir o crucial, do que se apresentar como informação secundária. É o que adverte Costa (1997). Para ele, observar significa saber dissociar, em meio às circunstâncias da vida social, aquilo que é periférico daquilo que é essencial e condiz com os interesses do problema investigado.

Ainda no que se refere ao planejamento para a realização da observação não participante, Lüdke e André (1986) afirmam que “[...] para que se torne um instrumento

válido e fidedigno de investigação científica, a observação é, antes de tudo, controlada e sistemática, o que implica a existência de planejamento cuidadoso do trabalho e preparação rigorosa do observador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Desse modo, entende-se que organizar e planejar a observação determina com antecedência o foco da investigação, e é neste momento, também, que se define a duração da observação e o grau de participação do observador. Portanto, estabelecer o cumprimento desses fatores torna-se primordial para que sejam obtidos dados fidedignos, coerentes e significativos, que irão colaborar, inteiramente, com a pesquisa.

Além disso, o pesquisador precisa estar atento a detalhes de extrema relevância antes de sua ida a campo, tal como verificar se está portando todos os materiais físicos que julgar necessário e fazer uma autorreflexão sobre seu preparo intelectual e emocional, uma vez que poderá se deparar com situações adversas ao longo do processo de observação. É preciso, ainda, que haja total concentração por parte de quem está realizando o estudo, para que não se distraia e perca informações minuciosas, mas que não deixam de ser relevantes para a pesquisa.

Para a realização da observação não participante, buscou-se estar em consonância com a visão desses autores, de modo que se utilizou um tópico guia contendo direcionamentos acerca do que se propôs observar para mediar os desafios deste estudo. Dentre eles, destacam-se as questões sobre a relação entre professor e aluno, as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura, a utilização de livros didáticos e paradidático, a diversificação de gêneros textuais, o uso da biblioteca escolar, o aproveitamento do conhecimento prévio dos estudantes e o tempo de duração das aulas.

Durante a observação, utilizaram-se também notas de campo, as quais foram registradas a partir de situações e conversas informais ocorridas durante a permanência no *lócus*, de detalhes referente à rotina da escola, bem como à percepção que se teve sobre o campo e os participantes da pesquisa.

A primeira aula de Língua Portuguesa observada foi na escola de modalidade integral (Escola Plena), ministrada pela professora Lígia e distribuída da seguinte maneira: 02 (duas) aulas seguidas, com duração de 1 hora cada aula, que ocorreram no período vespertino com a turma do 9º Ano B. A aula tinha, como objetivo, o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de texto, tendo, como temática, “a legislação brasileira, os direitos e os deveres do cidadão”. Para a realização da aula, a professora direcionou os estudantes ao laboratório de informática.

De início, a docente promoveu uma discussão em forma de questionamentos sobre a temática da aula, a fim de provocar debates, incentivando, constantemente, a participação dos estudantes. Muitos deles mostraram-se acanhados, no entanto a persistência e o estímulo, por parte da professora, fizeram com que começassem a se posicionar sobre o que compreendiam do tema da aula, expondo seus conhecimentos espontâneos, ao mesmo tempo que iam construindo novos saberes junto com a professora e os demais colegas da classe.

O uso do laboratório ocorreu para que os estudantes realizassem pesquisas acerca do tema proposto, entretanto problemas em algumas máquinas e a falta de *internet*, *mouse*, teclado e, até mesmo, de cadeiras para comportar todos os estudantes sentados, impediram que a aula ocorresse como planejado, pois muitos estudantes começaram a se dispersar e tumultuar a aula, que logo foi sendo direcionada para o encerramento.

Nessa mesma escola, também ocorreu a observação não participante de 02 (duas) aulas seguidas de Língua portuguesa lecionadas pela professora Clarice com a turma do 9º Ano A, tendo como tema “Leitura de crônicas. A proposta da aula era fazer um paralelo entre a Rua do Ouvidor, localizada no Rio de Janeiro, e Beco do Candeeiro em Cuiabá/MT. No primeiro momento, ocorreu uma proposta de trabalho interdisciplinar, juntamente com o professor de História da escola, que foi convidado a participar da aula para explicar o contexto dos respectivos períodos históricos mencionados na crônica em estudo.

Observou-se que houve pouca participação por parte dos estudantes, que apresentaram estar com sono ou cansados. Devido a aula ter ocorrido logo após o horário de almoço, muitos deles estavam debruçados sobre as carteiras, parecendo que estavam dormindo. Ainda assim, a professora os incentivava, continuamente, a participarem da aula, puxando-os para debates sobre o assunto trabalhado e solicitando que realizassem leituras orais e produções escritas.

A outra escola em que as aulas de Língua Portuguesa foram observadas pertence à modalidade regular de ensino, na qual foram acompanhadas 02 (duas) aulas da professora Graça com a turma do 9º Ano C, no período vespertino. Ao iniciar a aula, a docente fez uma fala referente aos problemas interpessoais que alguns estudantes da escola vinham enfrentando, já que, em levantamento feito por coordenação pedagógica, os professores e os próprios estudantes constataram que havia inúmeros casos de *bullying* entre os estudantes. Sendo assim, a professora trabalhou um texto sobre “Regras básicas de cidadania”.

A princípio, a turma foi organizada em círculo e o processo de leitura do texto ocorreu da seguinte maneira: um trecho do texto foi lido em voz alta pela professora que, posteriormente, direcionou os estudantes para que dessem continuidade, lendo, um por vez, de maneira a fragmentar o texto. Em seguida, foram feitas algumas reflexões acerca do assunto em debate, no entanto os estudantes se dispersavam com muita facilidade conversando entre si, atrapalhando o desenrolar da aula.

Observou-se, também, nesta mesma unidade escolar, 02 (duas) aulas de Língua Portuguesa da professora Anastácia, com a turma do 9º Ano B, no período vespertino. A aula também teve como proposta dialogar sobre “questões sociais”. No primeiro momento, os estudantes foram direcionados ao auditório da escola com a finalidade de assistir uma palestra sobre “respeito e cidadania”. Houve um debate entre a professora e os estudantes acerca do assunto abordado e, em seguida, eles fizeram leitura individual e compartilhada de um texto com a mesma temática e ainda responderam no caderno alguns exercícios propostos pela docente. A aula foi muito bem conduzida pela professora e decorreu com muita tranquilidade e com participação de grande parte dos estudantes.

É importante salientar que as notas de campo, registradas pelo pesquisador durante as observações, foram necessárias para verificar se as práticas e as concepções de leitura dos participantes de pesquisa coincidem com informações apresentadas durante a entrevista semiestruturada.

### 2.3.3 A entrevista

De acordo com as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Sendo assim, será por meio dela que o pesquisador manterá um contato mais direto com o sujeito da pesquisa, fator este que favorece para que a investigação consiga esclarecer prontamente fenômenos pré-estabelecidos para estudo.

Para este trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada, por entender que daria suporte para obter as informações desejadas para a pesquisa, já que “[...] se desenvolve mediante um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Esse tipo de entrevista possibilita que o investigador obtenha informações desejadas, trate

de assuntos de natureza estritamente pessoal e profissional, assim como toque em temas de natureza complexas e individuais.

No entanto, é necessário que o pesquisador estimule o fluxo natural das informações pontuadas por parte do entrevistado, de modo que não interfira, tampouco encaminhe as respostas para determinada direção, mas que assegure um clima de confiabilidade e tranquilidade, para que o informante se sinta à vontade para se expressar com liberdade. Cabe salientar, ainda, que, além de se atentar às respostas que vai obtendo ao longo da entrevista, por meio de um roteiro pré-estabelecido, é imprescindível que sejam observados gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações e alterações de ritmo.

Como vantagem, a entrevista possibilita o tratamento de assuntos e temas de natureza complexa, assim como de escolhas nitidamente individuais, estritamente pessoais e íntimas referentes ao entrevistado, o que contribui para a elucidação de diversos paradigmas presenciados pelo pesquisador, durante o período em que estiver realizando o trabalho de campo, além de proporcionar informações para suplementar outros métodos de coleta da pesquisa. Cabe frisar que o Tópico Guia (apêndice B) teve por finalidade conduzir a entrevista semiestruturada, elemento indispensável para coletar dados que serviram de desdobramento para as inclusões desta pesquisa.

## **2.4 Perspectiva teórica para a análise de dados**

Para que a descrição e a análise de dados levantados, por meio da entrevista semiestruturada, do questionário docente e da observação, fossem laboradas, utilizou-se, como esteio, a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2000). A técnica da AC surgiu devido às inúmeras necessidades existentes nos campos da psicologia e da sociologia, marcadas pela sistematização de regras e interesses políticos dos Estados Unidos entre os anos de 1940 e 1950, ocasionando, assim, o alargamento de aplicações de técnicas para diferentes contextos, bem como pelo surgimento de problemáticas referentes ao campo metodológico na segunda metade do século XX.

Consideram-se, ainda, como fatores primordiais para o surgimento da técnica da AC, três importantes fenômenos que afetaram diretamente as investigações e as análises: o recurso de computador, os estudos sobre comunicação não verbal e os trabalhos linguísticos iniciados em 1960 que perpetuam na atualidade. Nesse período, estudos sobre análise do conteúdo visavam incidir em diferentes fontes, tais como material jornalístico,

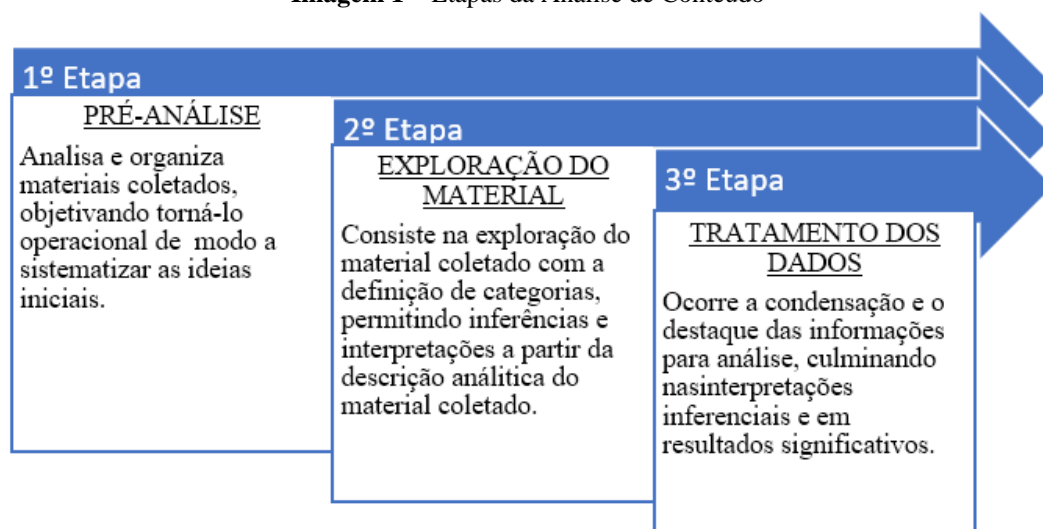
discursos políticos, cartas, publicidades, romances e relatórios oficiais, preocupando-se com a objetividade nas análises, superando-se as incertezas e o enriquecimento das leituras o que pode ser definido como o método empírico.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a conteúdos extremamente diversificados. Nesse viés, a autora adverte que tudo aquilo que é dito ou escrito está sujeito à análise do conteúdo, de forma que os dados são classificados em categorias que necessitam que os elementos de tópicos comuns sejam agrupados, de modo que a análise de conteúdo pode ser conceituada como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2000, p. 42).

Seguindo esse parâmetro, a análise foi organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados. Sendo assim, na primeira etapa, foi realizado o sistema organizacional das informações que foram levantadas durante a pesquisa; na segunda etapa, foram identificadas as recorrências e as possíveis discrepâncias; e, por fim, foram explorados os materiais selecionados, de modo a fazer adequações e recortes em unidades de contexto e de registro, possibilitando condição de interpretação e realizações de inferências para dar procedência na análise. As etapas da Análise de Conteúdo (AC) estruturam-se da seguinte maneira:

**Imagem 1** – Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).



Para efetivação dos estudos dos dados coletados, dividimos essa pesquisa em 03 (três) categorias de análise: concepção de leitura; formação de leitor; formação de professor. No que tange à concepção de leitura, temos o seguinte quadro sistematizado:

**Quadro 6** – Categorias para análise

| <b>CATEGORIA</b>               | <b>SUBCATEGORIA</b>  |
|--------------------------------|--|
| <b>Formação de Professores</b> | A satisfação do professor com a formação ofertada pela instituição superior de ensino. |
|                                | A formação do professor e o processo de efetivação da profissão docente.               |
|                                | Concepção de Leitura: relação entre professor e a leitura.                             |
| <b>Formação de Leitores</b>    | As práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura.                               |
|                                | O ensino da leitura nas aulas de Língua portuguesa.                                    |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

A respeito das categorias e subcategorias apresentadas acima, foi possível compreender as questões estruturais que envolveram o processo de mediação e influência do professor leitor na formação de novos leitores; as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula para que ocorra o ensino da leitura e, ainda, o processo de formação de professores, que tem por finalidade contribuir com o desenvolvimento das devidas competências e habilidades, dentre elas, o destaque à formação leitora do estudante, que deve explorar aspectos essenciais, como o gosto, o hábito e o despertar crítico.

Posto isso, é indispensável que se reflita sobre os parâmetros que envolvem as concepções que os profissionais docentes, participantes desta pesquisa, têm acerca da leitura, já que, quando se pensa em formar novos leitores, há que se refletir sobre a formação desses profissionais, tanto para atuar nos componentes curriculares que lhes competem quanto na formação específica para o ensino da leitura, seja impressa, seja digital, visto que esse processo formativo interfere diretamente no processo de formação de novos leitores.

### CAPÍTULO III

## OS POSSÍVEIS (RE)ENCONTROS ENTRE AS TATEAÇÕES E AS PALAVRAS

*“Entre palavras circulamos, nascemos, vivemos e morremos e também palavras somos”.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Este capítulo tem, por finalidade, a apresentação das análises dos dados coletados no *locus* da pesquisa, tais como: questionário docente, observação não participante e entrevista semiestruturada. No que se refere aos processos metodológicos para o desenrolar da análise dos dados, utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2000).

Essa metodologia tem, como proposta, a investigação do texto desenvolvido nas ciências empíricas centralizadas nos tipos, qualidades e distinções presentes no *corpus* do texto, entretanto é preciso frisar que parte da Análise de Conteúdo quantifica, criteriosamente, determinadas características que se fazem presentes no material coletado. Desse modo, constata-se que a AC torna-se híbrida, já que descarta irrelevantes debates acerca de métodos qualitativos e quantitativos e suas possíveis vertentes.

Dessa maneira, entra-se em concomitância com Bardin (2000), quando afirma que tudo aquilo que é dito ou escrito está sujeito à análise de conteúdo, ou seja, é preciso que se realize uma análise cautelosa do *corpus* da pesquisa a fim de detectar os pontos comuns que permitam o agrupamento dos elementos essenciais.

### **3.1 Escola Plena e a Escola Regular: possíveis olhares para as concepções de leitura**

A finalidade desse tópico é apresentar e analisar um panorama acerca da concepção que a Escola Plena Djalma Ferreira de Souza e a Escola Estadual Presidente Médici têm sobre a formação de professores e formação de leitores.

Dentre os componentes curriculares ofertados no currículo da Escola Plena, encontra-se o Estudo Aplicado de Língua Portuguesa (EALP), que tem, como ponto de partida, as experiências/vivências do mundo letrado em que os estudantes estão inseridos, ou seja, as necessidades formativas dos estudantes dependerão das diferentes situações de uso da linguagem, e o planejamento de ensino deverá ser pensado e elaborado de forma a atender as especificidades dos estudantes, com propostas de atividades em diferentes

níveis de conhecimentos.

Dessa forma, em relação ao que compete às práticas de leitura, viu-se que a escola tem, como proposição, o desenvolvimento de projetos de leitura e produções de leitura e escrita, planejados juntamente com os estudantes, de modo a fazer circular as suas produções, para além da avaliação do professor. Por fim, a escola acredita que as aulas de Estudo Aplicado de Língua Portuguesa promovam aprendizagens dos conhecimentos que os estudantes necessitam, em particular, as capacidades voltadas para a leitura e escrita.

A Escola Estadual Presidente Médici consolida suas concepções acerca das práticas de leitura por meio do Projeto Político Pedagógico. A instituição de ensino salienta que está apoiada nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para atender às características específicas da clientela, que contempla o Ensino Fundamental e Médio, e lançar novos desafios para que os serviços oferecidos atendam às necessidades de direitos inalienáveis de toda pessoa, bem como a elevação da escolaridade de seus alunos.

No tocante às melhorias a serem desenvolvidas pela escola, conforme consta o Projeto Político Pedagógico (PPP), a unidade de ensino apresenta as seguintes necessidades que se relacionam diretamente com o ensino da leitura: faz-se necessário um projeto de projeto de leitura para o ensino fundamental e ensino médio, a biblioteca da escola encontra-se com um acervo significativo, porém desatualizado; e falta incentivo por parte dos professores na utilização adequada da biblioteca, de maneira que direcionem os estudantes para o espaço.

Ademais, constam, como propostas a serem desenvolvidas pela escola, a realização de projetos de leitura e a aquisição de livros paradidáticos para atender o projeto de leitura, com temas específicos, como adolescência, drogas, gravidez, autoestima, *bullying* dentre outros.

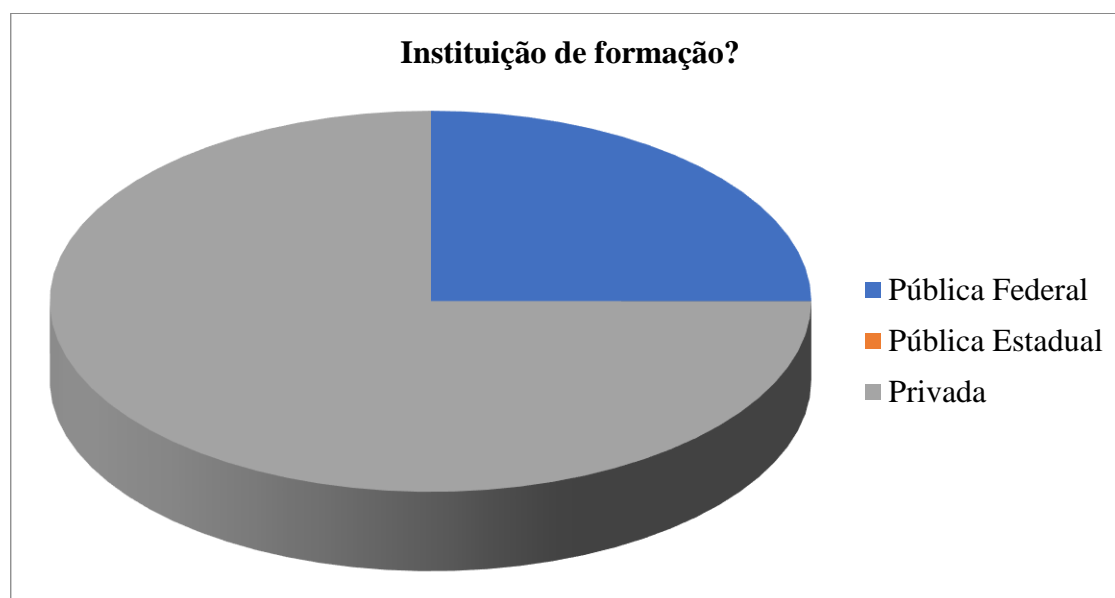
Por fim, a unidade escolar entende que o ensino da leitura deve estar pautado em práticas pedagógicas que contemplem eixos articuladores, de maneira a se apropriar dos sistemas de representações das linguagens e das capacidades de codificar, decodificar e ressignificar esses sistemas, com base em descritores que permitam a leitura autônoma de variados textuais gêneros.

### 3.1.1. Categoria de análise: Formação de professores

Este tópico tem como propósito apresentar a categoria da Formação de Professores, que visa compreender os pressupostos constituídos e estabelecidos para a formação dos docentes atuantes como participantes de pesquisa deste trabalho. Inicialmente, será exposto o perfil de formação inicial dos participantes da pesquisa para, na sequência, analisarmos as subcategorias de formação de professores.

Os gráficos 4 e 5, a seguir, destacam a instituição e a modalidade pela qual as participantes desta pesquisa realizaram a sua formação inicial.

**Gráfico 3-** Instituição de formação



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

De acordo com as informações presentes no gráfico 3, constata-se que 75% das participantes desta pesquisa realizaram a formação superior em uma instituição privada, enquanto 25% delas formaram-se em instituição pública. Esse cenário está inteiramente relacionado com o processo de políticas públicas educacionais de ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES), pois, na maioria das vezes, as instituições públicas oferecem um número reduzido de vagas e o ingresso a essas universidades é bem mais rigoroso. Pertinente a isso, dados extraídos do Censo da Educação Superior 2017 comprovam que a maioria dos professores brasileiros são formados em faculdades particulares.

**Gráfico 4 - Modalidade de realização do ensino superior**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As informações dispostas, no gráfico 4, mostram que 100% das entrevistadas realizaram a formação superior por meio da modalidade presencial de ensino. De acordo com Censo de Educação Superior 2017, isso se mantém estagnado nos últimos 10 (dez), e grande parte dos acadêmicos de licenciatura, ao escolher um curso superior, opta pela modalidade tradicional de ensino.

O quadro 7, a seguir, contempla as falas dos participantes de pesquisa acerca da subcategoria: “A satisfação do professor com formação ofertada pela instituição de superior”.

**Quadro 7 – Formação de professores**

| SUBCATEGORIA  | ELÓQUIO DO PROFESSOR<br>Escola Plena   | ELÓQUIO DO PROFESSOR<br>Escola Regular   |
|---|--|--|
| <b>A satisfação com a formação ofertada pela instituição de ensino superior</b> | <p><b>Professora Clarice</b></p> <p><i>Na época que cursei, a minha graduação tinha excelente nota. Foi um curso que atendeu a todos os requisitos, tinha excelentes professores mestres, doutores na grande maioria. Estruturalmente com bons laboratórios de audição, minha graduação também</i></p> | <p><b>Professora Graça</b></p> <p><i>Antes mesmo de se ingressar em uma faculdade de Letras tinha minhas expectativas [...] Esperava professores bons, e boas disciplinas... Ao passar uns 6 meses a turma percebeu uma certa dificuldade da coordenação do curso, pois era a primeira turma, então a equipe tinha que tirar “de</i></p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p><i>era em Língua espanhola, biblioteca que nos atendia nas pesquisas.</i></p>  | <p><i>letra” em relação a grade curricular e quadro de professores, mas foi o que aconteceu, passou um ano indo com falhas diante das disciplinas e os profissionais não eram adequados para o curso.</i></p>  |
|  | <p><b>Professora Lígia</b><br/> <i>Na instituição em que me formei, há uma grade de disciplinas que me possibilitou avaliar a teoria e a prática. Os professores procuraram atuar da melhor forma possível para nos atender e os teóricos estudados também foram de grande valia. Apesar de ter vivenciado um período de greve pelos profissionais da instituição, consegui concluir com êxito e estar preparada para atuar no ensino da língua portuguesa.</i></p> | <p><b>Professora Anastácia</b><br/> <i>Acredito que foi fraca, gostaria que os professores tivessem exigido mais da turma, foram muitas chances, notas fáceis de conquistar, hoje vejo que foi muito fácil. Na Especialização aprendi muito mais que na graduação.</i></p> |

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

Nesta subcategoria, procurou-se compreender o quão satisfatória é a instituição de ensino, para as participantes desta pesquisa. Para isso, primeiramente, serão analisadas as falas das professoras da Escola Plena e, em seguida, os discursos das professoras da Escola Regular, conforme os excertos a seguir:

Excerto 1:

*Foi um curso que atendeu a todos os requisitos, tinha excelentes professores mestres, doutores na grande maioria (Professora Clarice – Escola Plena).*

Excerto 2:

*Na instituição em que me formei, há uma grade de disciplinas que me possibilitou avaliar a teoria e a prática. Os professores procuraram atuar da melhor forma possível para nos atender e os teóricos estudados também foram de grande valia” (Professora Lígia – Escola Plena).*

O ato de avaliar se constitui de maneira implícita nas atividades humanas, interferindo nos distintos âmbitos que compreendem a vida profissional e pessoal do docente. Nos aspectos profissionais educacionais, por exemplo, avalia-se constantemente

planos, projetos, desempenhos de colaboradores, execuções de demandas, cronogramas de trabalho, investimentos, cursos e inovações, com o intuito de atribuir a melhor maneira para que ocorra a profissionalização e a formação continuada. No entanto, sabe-se que o ato de avaliar ultrapassa os muros da escola e faz parte do cotidiano de cada indivíduo e, de maneira constante, a sociedade acostuma-se a dar valor às coisas, e tudo é avaliado.

O termo avaliar vem do latim “*a valere*” e significa dar valor a algo, e essa atribuição de valor implica um julgamento qualitativo, em que ocorre um pronunciamento quanto à tomada de decisões favoráveis ou não. Recorrendo às falas das professoras Clarice e Lígia, expostas nos excertos supracitados, constata-se que a avaliação de ambas, em relação à instituição formadora de ensino, foi satisfatória, já que, no caso da professora Clarice, a instituição mantinha, em seu quadro de docentes, mestres e doutores que têm, como uma de suas delegações, a função de elevar o nível e a qualidade de ensino ofertado; para Lígia, o currículo disponibilizado pela instituição de ensino possibilitou-lhe unificar teoria e prática, fazendo com que o processo da efetivação docente fosse mais completo. No entanto, essa não é a concepção ou avaliação de todos os graduandos ou graduados das instituições de ensino que contemplam o campo da docência.

Observe as falas das professoras Graça e Anastácia, que serão apresentadas a seguir.

Excerto 3:

*Esperava professores bons, e boas disciplinas... Ao passar uns 6 meses a turma percebeu uma certa dificuldade da coordenação do curso (Professora Graça – Escola Regular).*

Excerto 4:

*Acredito que foi fraca, gostaria que os professores tivessem exigido mais da turma, foram muitas chances, notas fáceis de conquistar, hoje vejo que foi muito fácil (Professora Anastácia - Escola Regular).*

Essas falas exemplificam a relação conflituosa e o descontentamento que ainda se fazem muito presentes entre os discentes e com relação à instituição superior de ensino. Ao investigar a relação entre o professor e a instituição formadora, Andrade (2004) relata que o diálogo entre ambos ainda se mostra muito restrito e com pouquíssimas aberturas a diálogos e aproximações, já que, para muitos professores, como exemplificado na fala da professora Anastácia, o curso é avaliado como “fraco”, uma vez que o professor formador exige muito pouco da turma, ao mesmo tempo que se esforça pouco para realizar uma aula considerada de qualidade.

É possível avaliar que a professora Anastácia também pontua a questão do sistema

de notas adotado pelas instituições formadoras, na qual são adquiridas com muita facilidade, visto que são ofertadas várias chances de consegui-las ou recuperá-las. A professora Graça, por sua vez, traz em sua explanação uma importante questão, pertinente a ser abordada por se tratar do coordenador do curso de graduação, personagem indispensável para que ocorra o profícuo engajamento do corpo docente e da grade curricular a ser ofertada aos discentes.

Ao se reportar sobre o interesse na construção do conhecimento e do aprendizado, Peter Drucker (1993, p. 156) salienta que eles devem ser “atraentes e trazer em si uma grande satisfação”, e considerar a satisfação discente é um aspecto muito importante no aprendizado vitalício dos cursos de graduação, já que não atender às expectativas do acadêmico pode gerar baixos níveis de desempenho, integração e ingresso à instituição; além de abandono do curso em andamento e, até mesmo, a desqualificação e o sentimento de despreparo para o exercício da profissão (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Ainda no tocante à satisfação dos participantes desta pesquisa acerca do curso de graduação voltado para docência, constatou-se que diversos fatores podem ocorrer consideravelmente para que ela ocorra ou não. De acordo com os estudos de Camargos, Camargos e Machado, (2006), isso dependerá de diversos aspectos, dentre eles, o modo pelo qual o acadêmico vê a si mesmo e o ambiente em que está inserido, pois envolve suas experiências, vivências e concepções. Trata-se, também, da percepção em relação ao ensino, que pode ser entendida como a forma de ele visualizar a realidade no cotidiano e formar juízo de valor, baseado na sua leitura de ações, gestos, elóquios, normas e nas atitudes de funcionários, direção e professores.

Portanto, acredita-se que a satisfação ou a insatisfação com a instituição formadora, seja em aspectos relacionados à grade curricular, ao corpo acadêmico, ao material acadêmico, à infraestrutura, dentre outras particularidades, que estão diretamente relacionadas com as experiências que cada docente que terá ou não, as suas expectativas e ansiedades serão supridas a depender das concepções socioculturais nas quais estiver inserido. No quadro 8, veremos como se deu o processo de formação docente das participantes.



Quadro 8 – Formação de professores

| SUBCATEGORIA   | ELÓQUIO DO PROFESSOR Escola Plena   | ELÓQUIO DO PROFESSOR Escola Regular  |
|--|---|--|
| <p><b>A formação do professor e o processo de efetivação docente</b></p> | <p><b>Professora Clarice</b><br/> <i>Eu comecei antes mesmo de me formar, comecei em escola do município, eu acho que como principiante eu tive alguns erros e eu fui aprendendo aos pouquinhos com os erros, eu tive coordenadoras muito boas, desde os primeiros passos, como ser uma professora, que carrego até hoje, é... e eu acredito que evolui bastante, cresci bastante. Hoje eu gosto de lecionar. Acho que as coordenadoras pedagógicas ajudam muito.</i></p> | <p><b>Professora Graça</b><br/> <i>Olha, eu iniciei com língua espanhola, de 2006 até 2010 e depois e eu comecei a dar aulas de Língua portuguesa, e desde que eu comecei a dar aulas de Língua portuguesa eu me identifiquei bastante com a língua, e procurei sempre me aperfeiçoar fazendo cursos, sala do educador, cursos que me trazem benefícios para cada vez mais poder ensinar.</i></p>  |
|  | <p><b>Professora Lígia</b><br/> <i>Então, na área da educação eu iniciei trabalhando como técnica, então quando eu já estava cursando a faculdade, eu já trabalhava como técnica na escola, então eu já percebia ali como era o dia a dia dos professores, mas a prática docente mesmo, né, é quando a gente vai para essa função que a gente pode entender e falar com mais propriedade.</i></p>   | <p><b>Professora Anastácia</b><br/> <i>É o seguinte... No meu caso eu tive um intervalo muito grande, fiquei 10 anos fora da sala de aula. Mas assim que me formei e, logo em seguida fui para sala de aula, me deparei com dois extremos fundamental e EJA. Com o fundamental fiquei apenas 03 meses, então não dá pra avaliar muita coisa, mas já com EJA eu fiquei mais tempo, quase 02 anos e eu gostei bastante, por que são pessoas mais velhas, adultas, mais interessadas.</i></p> |

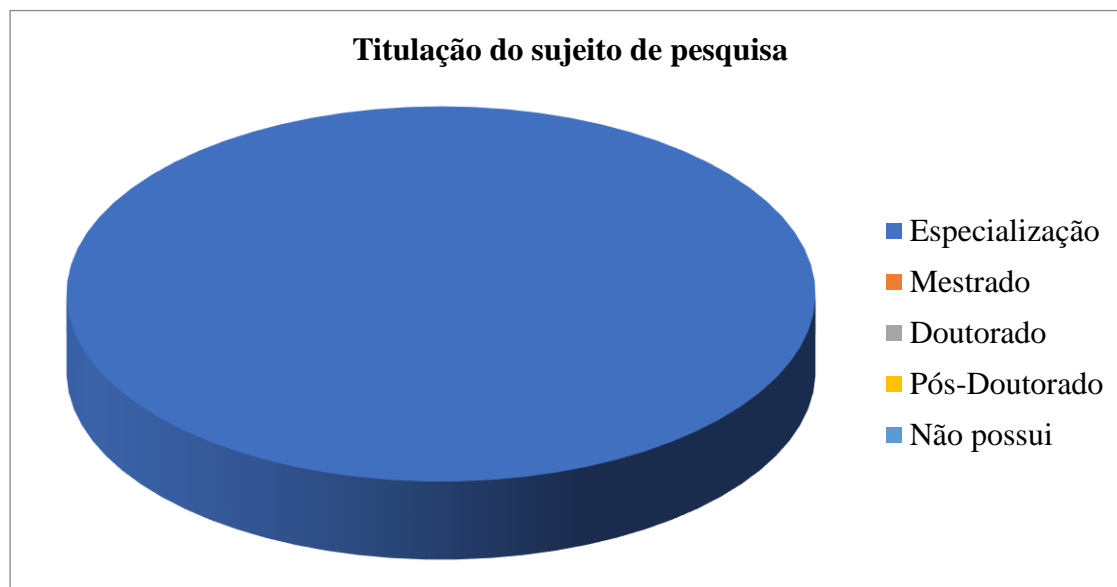
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Por meio dos dados coletados na entrevista semiestruturada e no questionário diagnóstico docente, foi possível acumular dados para avaliar o processo de formação e efetivação da profissão docente dos participantes de pesquisa. As entrevistadas disseram ter cursado uma faculdade presencial e alegaram atuar como professoras de Língua Portuguesa, no período que compreende entre 04 e 10 anos. Ademais, afirmam participar, constantemente, de cursos de formação continuada com o intuito de se aperfeiçoarem

profissionalmente.

O gráfico a seguir elucida questões voltadas para titulação das docentes que compõem este trabalho.

**Gráfico 5 - Titulação**

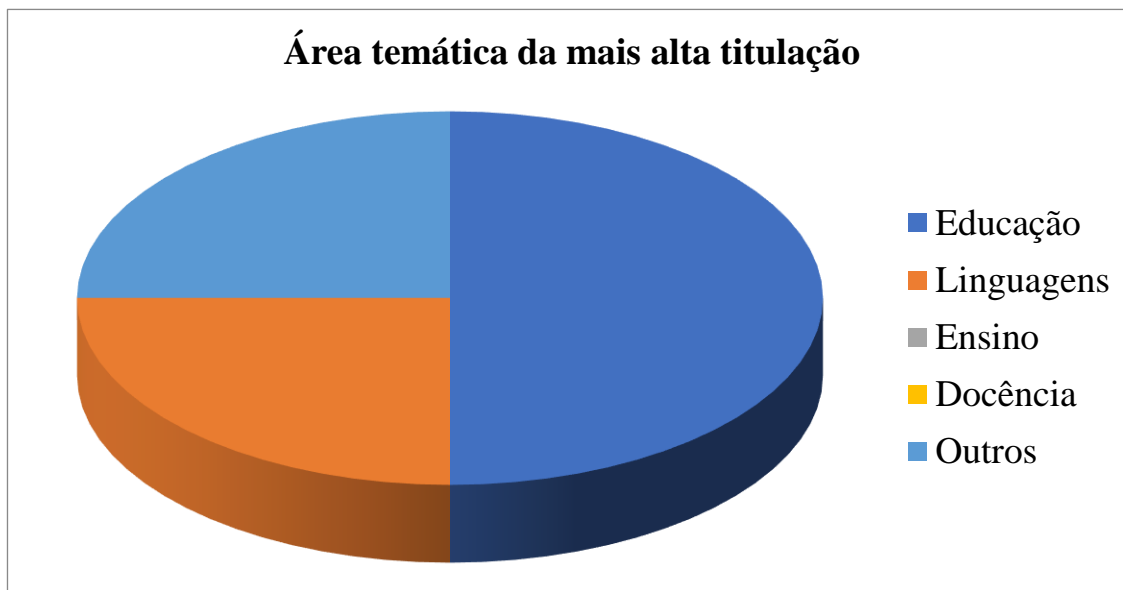


**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

O ingresso em programas de mestrado e doutorado no país ainda é muito restrito, e isso ocorre devido a poucas instituições que ofertam os cursos e ao limitado número de vagas disponíveis, sendo assim, a titulação mais alta que grande parte do professorado das redes básicas de ensino possui ainda é a especialização. De acordo com os dados tabulados através do gráfico 5, é possível verificar a maior titulação sendo a especialização, totalizando 100% das entrevistadas.

Dentre as temáticas da área da mais alta titulação, apontadas no questionário diagnóstico respondido pelos participantes de pesquisa, têm-se: educação, linguagens, ensino docência, em que 50% dos entrevistados responderam que se especializaram em educação, 25% em linguagens e os outros 25%, em outros temas. Esse fator é primordial para acentuar que os 75% dos profissionais docentes possuem capacitações em suas respectivas áreas de atuação, colaborando, assim, para uma educação de qualidade. A seguir, no gráfico 6, verifica-se a área da temática da titulação.

Gráfico 6 – Temática da titulação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As falas apresentadas pelas professoras, no quadro 6, a respeito de suas respectivas formações e efetivação da função docente, contribuem para que se faça uma síntese reflexiva sobre a formação dos professores no país, visto que, após finalizar a graduação, o caminho que o educador deverá percorrer, até adentrar em uma sala de aula, ainda será bem árduo. Neste caminho, o momento em que se dará início às construções profissionais, as relações de vivências e as experiências em sala de aula, enquanto profissional docente, são essenciais para sua profissionalização, já que o curso de graduação lhe proporcionou os suportes e aportes teóricos que constituíram sua formação acadêmica, até o engajamento da proficiência.

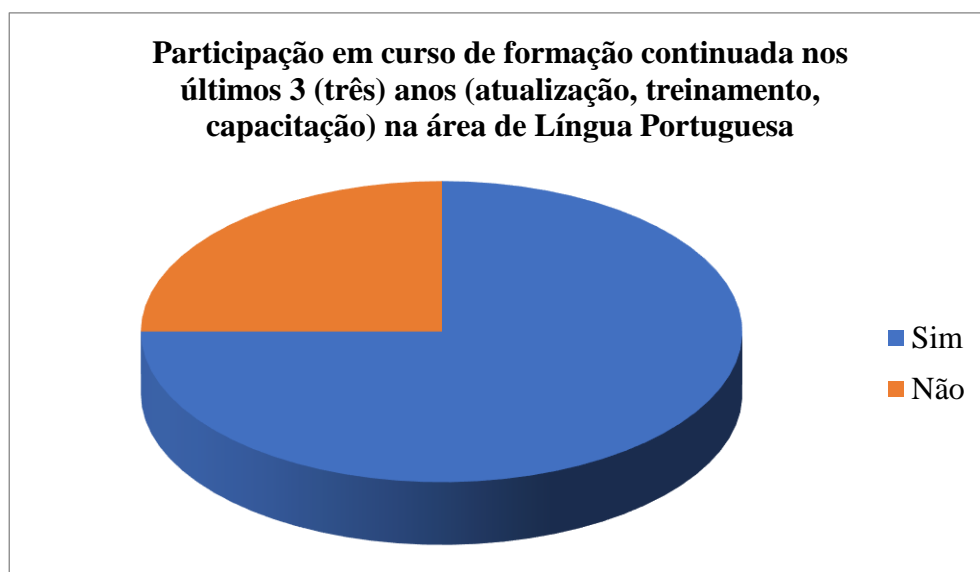
As propostas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 90, trazem vistas para a reorganização do trabalho escolar, pois estão situadas em um contexto histórico de movimentos sociais, pedagógicos e de consideráveis renovações teóricas que visam refletir sobre os princípios, a função da educação escolar e o papel do docente, intrinsecamente, inserido nesse espaço. Decorrente disso, é visto que a formação ofertada aos professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, de modo que tem havido uma confusão entre “formar” e “formar-se”, já que não tem ocorrido a compreensão lógica da atividade educativa, que, nem sempre, coincide com as dinâmicas próprias da formação.

De acordo com Dominicé (1990, p. 66), torna-se insuficiente “mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, faz-se extremamente necessária a criação

de redes de (auto)formação permitindo a compreensão global do docente”. Para o autor, o professor deve assumir e encarar a formação como um processo reflexivo, dinâmico e interativo, em que a troca de experiências e a partilha de saberes com outros docentes consolidem espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Segue o gráfico que apresentará um panorama acerca da formação continuada das docentes de Língua Portuguesa.

**Gráfico 7– Formação continuada do professor**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

Verifica-se, no Gráfico 7, que grande parte das professoras entrevistadas participou de formação continuada nos últimos três anos, o que pode denotar a preocupação das educadoras com sua formação como parte importante do fazer pedagógico. Os cursos de formação/capacitação são extremamente importantes para manter o profissional docente atualizado e informado acerca de temas que envolvam a sua área de atuação. Quando isso ocorre, o profissional se torna mais preparado e capacitado para desenvolver seu trabalho, no entanto, o maior beneficiado é o estudante que terá maior absorção do conteúdo a ser aplicado.

Alarcão (1996, p. 18) frisa que “o processo formativo baseia-se na prática como fonte permanente de conhecimento, baseia-se na experimentação e baseia-se na reflexão como instância integradora de competências”. Logo, o professor precisa desempenhar, seu papel como um ser reflexivo que possui conhecimento adquirido na prática e o utiliza

para a solução de diferentes questões enfrentadas cotidianamente.

Adiante, verificam-se os excertos acerca da efetivação da profissão docente das professoras entrevistadas.

Excerto 5:

*[...]Eu acho que como principiante eu tive alguns erros e eu fui aprendendo aos pouquinhos com os erros, eu tive coordenadoras muito boas, desde os primeiros passos, como ser uma professora, que carrego até hoje[...]* (Professora Clarice – Escola Plena).

Excerto 6:

*[...]mas a prática docente mesmo, né, é quando a gente vai para essa função que a gente pode entender e falar com mais propriedade[...]* (Professora Lígia - Escola Plena).

Excerto 7:

*eu me identifiquei bastante com a língua, e procurei sempre me aperfeiçoar fazendo cursos, sala do educador, cursos que me trazem benefícios para cada vez mais poder ensinar* (Professora Graça – Escola Regular).

Excerto 8:

*Mas assim que me formei e, logo em seguida, fui para sala de aula, me deparei com dois extremos: fundamental e EJA* (Professora Anastácia Graça – Escola Regular).

Os textos supraditos, acerca de como se deu o início do exercício da profissão docente, comprovam uma prática vista em diversas teorias, em que os conhecimentos científicos aprendidos, durante a formação inicial de professores, são de fato considerados apenas suportes teóricos, vistos como elementos suplementares para encontrar-se com a experiência e a efetivação da prática cotidiana em sala de aula, a qual irá permitir que as reflexões feitas, durante as inúmeras leituras teóricas realizadas na graduação, façam, ou não, algum sentido. A esse respeito Dominicé (1990) contribui enfatizando que:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

Portanto, compreende-se que, a construção da experiência é, de fato, indissociável do processo formativo do profissional docente, devendo ser melhor considerada e respeitada pelos membros que compõem as vertentes educacionais, visto que esse processo remete sentido e significação às formulações teóricas. De acordo com Ginsburg

e Spatig (1991) e Popkewitz (1987), a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é, muitas vezes, desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida cotidiana, cada vez mais, controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas.

Essa perspectiva, encontra-se em concordância com Mezirow (1990), ao inferir que o único processo que pode conduzir a uma transformação é apostar na singularidade de produções emitidas pelos professores de saberes reflexivos e pertinentes. Para Finger (1989), Ball e Goodson (1989), a formação está, indissociavelmente, ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

Nesse viés, a formação do professor não se constrói apenas com acúmulos de cursos, de conhecimentos teóricos ou de técnicas, mas também se efetiva com base em um trabalho voltado para a reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de experiências/ vivências e de uma identidade pessoal, portanto é preciso estimular o desenvolvimento da perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Para Nóvoa (1992), as opções que cada um nós temos de fazer enquanto professores cruzam a nossa maneira de ensinar e a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu pessoal do eu profissional. Sendo assim, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional. A seguir, no quadro 9 serão apresentadas as concepções de leitura e a relação que o professor teve com ela durante seu processo leitor em formação.

**Quadro 9** – Formação de professores

| SUBCATEGORIA   | ELÓQUIO DO PROFESSOR<br>Escola plena  | ELÓQUIO DO PROFESSOR<br>Escola Regular  |
|--|---|---|
| <b>Concepção de Leitura: relação entre professor e a leitura</b> | <p style="text-align: center;"><b>Professora Clarice</b></p> <p><i>O meu pai, apesar de não ter uma graduação, ele era leitor. Ele... desde, acho de eu começar ir para a escola, ele lia muitos livros para nós, lá em casa sempre teve muitos livros, do todos os gêneros possíveis, até aqueles que não era de crianças a gente lia, ele... (risos) gostava de ler aquele... Tex, já viu esse livro? Ele era</i></p> | <p style="text-align: center;"><b>Professora Graça</b></p> <p><i>Olha, minha relação com a leitura se deu quando eu iniciei fazer faculdade, né? Iniciei após os 45 anos, que aconteceu esse processo, né? Aí eu me incentivei a ler bastante e, assim a me atualizar</i></p> |

|  |  |
|--|--|
| <p><i>apaixonado e, a gente... ele lia todas as histórias, e a gente quando aprendeu a ler a gente lia os livros, e a minha mãe ficava muito brava, por que é evangélica, né? Imagina criança lendo Tex?! Lendo Conan! E Conan não é pra criança. Imagina, a gente com 07, 10 anos já lia isso aí?, então, ele eu acho que ele foi um grande incentivador, era um cara muito inteligente, e ... como eu disse, apesar de não ter faculdade, ele era leitor de tudo, ciência, curiosidade, lia de tudo.</i></p>   | <p><i>bastante, porque assim eu comecei a dar aulas, né? Aí eu precisava estar atualizada.</i></p>   |
| <p><b>Professora Lígia</b><br/> <i>Bom, desde a primeira infância, né? Quando a gente vê os irmãos mais velhos indo para escola, já fazendo os deveres de casa, já fiquei instigada à leitura, né?! Sempre procurava que meu pai e minha mãe me ensinassem a ler, já queria aprender a ler o mais rápido possível, né?! Então, durante a minha trajetória escolar sempre gostei principalmente dos livros de história, das histórias contadas por eles, e... a minha leitura era mais basicamente a leitura que eu aprendi na escola que era passada, sugerida pelos professores, nas atividades. Depois, eu iniciei a minha faculdade, entrei na universidade, escolhi curso de letras e, dentro do curso de letras também eu lia as obras sugeridas pelos professores e sempre que possível, eu ia em busca de outras literaturas para aumentar o repertório cultural.</i></p> | <p><b>Professora Anastácia</b><br/> <i>Na verdade eu fiz o curso de língua portuguesa, por que eu tinha certeza que eu iria aprender a escrever, e eu pensei que aprenderia na faculdade, mas foi um grande engano, por que lá você já tem que saber, né? Só seria um aperfeiçoamento, por que pra mim foi duro, sinceramente, por que eu não gosto de ler, leio o necessário para minha formação, mas falar que eu gosto de ler, é mentira, eu não gosto! E eu resolvi fazer por que não gostava de ler, muito menos de escrever [...] então, com o encontro da literatura, foi ali que eu tive o despertar para leitura.</i></p> |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

Ao analisar os expostos apresentados na categoria que analisa a formação do professor, verificou-se que as docentes da Escola Plena relataram que os primeiros contatos que tiveram com a leitura partiram do estímulo encontrado no seio familiar, onde se tinha o hábito de realizar leituras e contação de histórias, o que, para elas, foi de grande contribuição para se constituírem leitoras e, por meio de seus repertórios culturais e de

experiências leitoras, pudessem contribuir para formação de novos leitores.

Por outro lado, as professoras da escola Regular destacam como iniciaram o processo de leitura no período universitário: “[...] minha relação com a leitura se deu quando eu iniciei a fazer faculdade, né?” (Professora Graça). Percebeu-se, nas falas de ambas as professoras da Escola Regular, um desenvolvimento pessoal de leitura relacionado mais à necessidade de formação profissional do que a leitura por prazer, como deixa claro a Professora Anastácia, quando diz: “eu não gosto de ler, leio o necessário para minha formação”.

Logo, as docentes da Escola Regular apresentam, em suas falas, que o encontro com a leitura aconteceu de forma tardia, ao adentrarem na universidade, momento em que foram incentivadas e estimuladas a ler. Foi lá, também, que tiveram maior contato com os livros literários; iniciaram a aptidão pela leitura por prazer e, posterior a isso, passaram a refletir e a construir suas concepções acerca da leitura. Solé (1998) enfatiza que os mediadores da leitura precisam estar preparados e trazer consigo estratégias que incentivem e facilitem para que o estudante leia e compreenda, com total tranquilidade, o texto proposto, sempre considerando a construção de efeito de sentido para o leitor.

Diante disso, serão apresentados fragmentos dos apontamentos do quadro 9, que abordam a relação com a leitura das professoras de Língua Portuguesa da Escola Plena e Regular.

Excerto 9:

*O meu pai, apesar de não ter uma graduação, ele era leitor. Ele... desde, acho de eu começar ir para a escola, ele lia muitos livros para nós, lá em casa sempre teve muitos livros, de todos os gêneros possíveis (Professora Clarice).*

Excerto 10:

*Bom, desde a primeira infância, né? Quando a gente vê os irmãos mais velhos indo para escola, já fazendo os deveres de casa, já fiquei instigada à leitura, né?! (Professora Lígia)*

Nos elóquios das professoras, destacam-se o papel e a importância da participação da família em relação à construção de conhecimentos da criança, que passa a interpretar melhor os textos e contextos, além de desenvolver a criticidade com maior facilidade e autonomia. Sobre isso, Vieira (2004) pontua que:

O leitor formado na família tem um perfil um pouco diferenciado daquele outro que teve o contato com a leitura apenas ao chegar a escola. O leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com os signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um



senso crítico mais cedo, o que é realmente importa na sociedade (VIEIRA, 2004, p. 06).

Nesse prisma, fica evidenciada a relevância que o contato precoce com a leitura tem na vida de um indivíduo, principalmente, quando se tratar de um futuro formador de leitores, haja vista que as leituras e experiências trazidas do ambiente familiar e informal contribuirão, significativamente, para a construção do processo de formação dos leitores que ainda estão por vir.

É sabido que, juntamente com o professor, a escola é essencial para fomentar o ensino da leitura, dentre outras habilidades essenciais para o despertar crítico, entretanto cabe à família apresentar e estimular mecanismos que propiciem o contato da criança com os livros, visto que o ser humano é um ser que se forma em contato com o outro e o meio em que se vive, o que influencia, diretamente, no seu desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2002), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” e sua formação ocorre mediante a relação e o contato direto com os aspectos socioculturais, fazendo com que um indivíduo se modifique e modifique o que está a sua volta (VYGOTSKY, 2002, p. 235).

Por isso, é de suma importância fazer menção à teoria que envolve a aprendizagem segundo o socioconstrutivismo, apresentado pelo autor, que parte do entendimento de que a criança se desenvolve e aprende a partir de um ambiente que determina e internaliza o que irá aprender, uma vez que o conhecimento a ser desenvolvido ocorre mediante a convivência com o outro e com as diversas estruturas internalizadas, tal como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo o autor, “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas ainda seguem em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2002, p. 97). Logo, esta etapa se destaca por ser a fase intermediária entre o desenvolvimento real, já construído pela criança, e o que ela ainda tem potencial para aprender, entretanto essa capacidade de desenvolver outras competências só será possível com o intermédio de um adulto.

Tais formulações trazidas, acerca do desenvolvimento de uma criança, são essenciais para que, também, se compreenda o processo de construção das habilidades de leitura, tal como foi possível verificar nas experiências leitoras das professoras Clarice e Lígia, uma vez que crianças imitavam o que membros familiares faziam.

Por meio de conversas informais e anotações em caderno de campo foi possível

fazer os seguintes registros:

Excerto 11:

*Primeiro ele lia, a gente ficava olhando... depois a gente esperava ele ler os livros que comprava, normalmente trazia de diversos gêneros textuais, até aqueles que não eram apropriados para nossa idade, pois tinha uma linguagem mais difícil... E aí, a gente ia lá e lia todos depois que ele terminava de ler (Professora Clarice).*

Excerto 12:

*Sempre procurava que meu pai e minha mãe me ensinassem a ler, já queria aprender a ler o mais rápido possível, né?! Então, durante a minha trajetória escolar sempre gostei principalmente dos livros de história, das histórias contadas por eles (Professora Lígia).*

Inteirar-se de fontes teóricas que se aplicam no desenrolar das capacidades de aprendizagem de uma criança é, de fato, esclarecedor para que se compreenda quanto necessário é a influência de um indivíduo adulto ao seu derredor, pois é por meio deste indivíduo que ela desenvolverá o importante processo de imitação, que lhe possibilita realizar funções por si mesma, conforme adverte o autor.

[...] Por outro lado, ampliamos o significado do termo, empregando o significado da palavra “imitação” aplicando toda a atividade que a criança não realiza por si mesma, mas em colaboração com um adulto ou outras crianças. Tudo que uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto ou com a ajuda de perguntas orientadas, nós incluímos na área de imitação (VYGOTSKY, 1932, p. 268).

Partindo desse princípio, entende-se que a interação entre conceitos cotidianos e científicos está, inteiramente, relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, assim como no desenvolvimento do indivíduo, já que a criança adquire significativas experiências em suas interações sociais cotidianas. Além disso, ainda que inconscientemente, passa a apresentar os sentidos de suas definições verbais, e a ausência dessas vivências cotidianas comprometeria de modo significativo os conceitos científicos apresentados pela escola, que se configura como parte de um sistema organizado de aprendizado com conhecimentos preestabelecidos mediante a comunicação verbal. Ademais, o aprendizado oriundo dos conhecimentos científicos pressupõe uma elevação no desenvolvimento dos conhecimentos espontâneos apresentados pela criança. Frente a isso, Vygotsky (1984) ainda salienta que é na interação com os conhecimentos científicos dos adultos que a criança passa a tomar consciência de seus conceitos cotidianos.

Os expostos teóricos supracitados serviram de mecanismos para nortear e constituir melhor compreensão sobre a subcategoria em análise, a relação entre professor

e leitura. No tocante a isso, observou-se que as falas dos participantes da Escola Plena, que colaboram com esta pesquisa, entraram em total consonância com o discurso apresentado pelo teórico Lev Vygotsky (1984), ao apresentar que, através das experiências e conhecimentos científicos, o meio em que o indivíduo está inserido interfere, diretamente, em seu processo formativo e, no tocante à leitura, uma criança tem mais probabilidades de desenvolver suas habilidades leitoras uma vez que tem influência de uma pessoa adulta, já que a criança passará a imitá-la e reproduzirá as mesmas linguagens, de modo que:

A linguagem é adquirida tanto no ato de fala em que a criança é um dos participantes, como na participação passiva, em que ela observa as falas dos adultos que estão ao seu entorno. A apropriação da linguagem ocorre durante atos em que também “falam” os gestos, os olhares, a postura corporal, o corpo como um todo (BIZZOTO, AROEIRA e PORTO, 2010, p. 56).

Nesse aspecto, a linguagem e a leitura escrita, ouvida ou falada, estabelecem relações e sintagmas que compreendem um processo operatório e formativo, tal como é estabelecida a conexão entre uma criança e um adulto, o qual é tomado como molde e pode contribuir, significativamente, com o aprendizado e o desenvolvimento desse ser em formação.

A seguir serão analisados os excertos com os dizeres das professoras da Escola Regular:

Excerto 13:

*Olha, minha relação com a leitura se deu quando eu iniciei fazer faculdade, né? Iniciei após os 45 anos. [...] Aí eu me incentivei a ler bastante e, assim a me atualizar bastante (Professora Graça).*

Excerto 14:

*E eu resolvi fazer por que não gostava de ler, muito menos de escrever [...] então, com o encontro da literatura, foi ali que eu tive o despertar para leitura (Professora Anastácia).*

Os fragmentos que compõem as falas das respectivas professoras da escola de Ensino Regular encabeçam uma discussão e reflexão a respeito da condição da leitura do professor no Brasil. Esse assunto é tema gerador em inúmeros congressos, seminários, pesquisas e estudos levantados no campo da educação, a exemplo do 11º Seminário sobre Leituras do Professor (MARINHO e BATISTA, 1998) no qual foi indagado se “o professor é um não leitor”. Soares (2001) argumenta que a concepção que se tem hoje é a de que ele tem pouco contato ou familiaridade com a leitura e que não é considerado um

bom leitor, levando em consideração a quantidade e a qualidade dos livros que lê.

A fala apresentada pela professora Graça evidencia o cenário em que muitos professores se encontram, por terem um contato tardio com a leitura, logo não constituíram para si um histórico de leitores. Nesse contexto, não são considerados um sujeito leitor, posto que, em concomitância com o pensar de Orlandi (1998), o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura, isto é, as experiências vivenciadas corroboram muito para que o processo de leitura ocorra.

A fala da professora Anastácia mostra-se harmônica com uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Leitor e o Ibope, em 2015, sobre a condição da leitura no país, a qual mostrou que, dos 1.680 professores entrevistados, 6% declararam que não gostam de ler e 31%, que gostam pouco. Pelos critérios da pesquisa, 16% foram considerados não leitores, já que não leram uma parte de um livro nos últimos três meses. Outros 3% não tinham sequer um livro em casa.

Desse modo, fica subentendido que o professor que não promove o ato de ler, em destaque o de Língua Portuguesa, ao qual atribui-se a função de alfabetizar e conduzir o processo de produção oral e escrita, irá interferir, diretamente, na formação de novos leitores, pois, sem o estímulo e o professor como referência para a prática leitora, o estudante não fará vistas à necessidade e ao papel social que a leitura desenvolve na vida de um indivíduo.

Torna-se de extrema relevância elucidar a questão levantada pela professora Anastácia, quando verbaliza que não gosta de ler. Essa fala ressoa de forma impactante, sob uma ótica lamentável, por entender que a docente acaba sendo inserida na trágica estatística de professores que têm desprestígio por desvendar os sentidos de um texto e, conseqüentemente, seu imenso poder de construção do conhecimento. Essa situação levanta angustiantes questionamentos: como estimular a leitura, se não há gosto por ela? De que maneira sugerir leituras de livros, se muito provavelmente eles não foram lidos? A respeito pensar crítico que todo professor deve aguçar em seus alunos; de que outra forma isso aconteceria, se não pela leitura? E o que dizer a respeito das interpretações, compreensões e inferências textuais sem o processo da leitura?

Por meio dessas indagações retóricas, entende-se que os aspectos levantados não ocorreriam ou ficariam bastante comprometidos, uma vez que a leitura é o elemento basilar para que diversas habilidades e competências ocorram. A leitura liberta, e o professor que não lê ainda está acorrentado e prendendo seus estudantes em condições análogas à ignorância, visto que ele deve ser o leitor mais experiente e servir de exemplo

para os novos leitores, por meio de sua história de leitor, vivências, experiências e construção de saberes.

Diante dos aspectos supraditos, a professora de Língua Portuguesa que não gosta de ler não pode ser considerada apenas um caso, mas um grave problema disseminado em meio à educação, que carece ser repensado no intento de buscar solução, seja de maneira isolada com autoformação, seja em conjunto por meio de capacitações formativas, evitando que ocorra a proletarização dos docentes, que acabam se transformando em mediadores de entrega de conteúdos pré-feitos, o que permite que os jovens leitores sejam desprovidos e expropriados da condição de um ser pensante e intelectual.

Soares (2011) elucida que muitas concepções trazidas por autores são de que “os professores não leem ou não sabem ler e, portanto, não sabem formar leitores”. As experiências relatadas pelas docentes da Escola Regular mostram que o professor não leitor não está condicionado, pelo resto da vida, a não ler ou não gostar de ler. Essa condição de não leitor pode ser modificada mediante o ingresso na graduação e no exercício da profissão docente, que possibilitará a efetivação da leitura, mesmo que seja por necessidade profissional, e os múltiplos olhares que ela é capaz de guiar.

A esse respeito, é preciso salientar que a hipótese mais provável, para aclarar a questão do professor que não apresenta uma cultura leitora, está associada às questões sociais, culturais, econômicas e de políticas públicas engajadas às especificidades de uma educação percussora. No entanto, é necessário que esse professor reflita suas práticas e as funções pertinentes à profissão que desenvolve e que se identifique com a leitura, pois atua como uma indispensável ferramenta de suporte para o aluno em seu desenvolvimento. Logo, a prática da leitura deve ser vivenciada pelo aluno, e o professor deve dar exemplos enquanto leitor mais experiente.

### 3.1.2 Categoria de análise: Formação de leitores

Este tópico tem como proposição trazer uma abordagem acerca das práticas de leitura utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para a formação de novos leitores, precisamente, para estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, assim como as possíveis concepções de leitura trazidas e aplicadas pelas docentes participantes desta pesquisa: Clarice, Lígia, Graça e Anastácia, atuantes nas Escolas Plena e Regular, conforme está disposto no quadro a seguir.

Quadro 10 – Formação de leitores

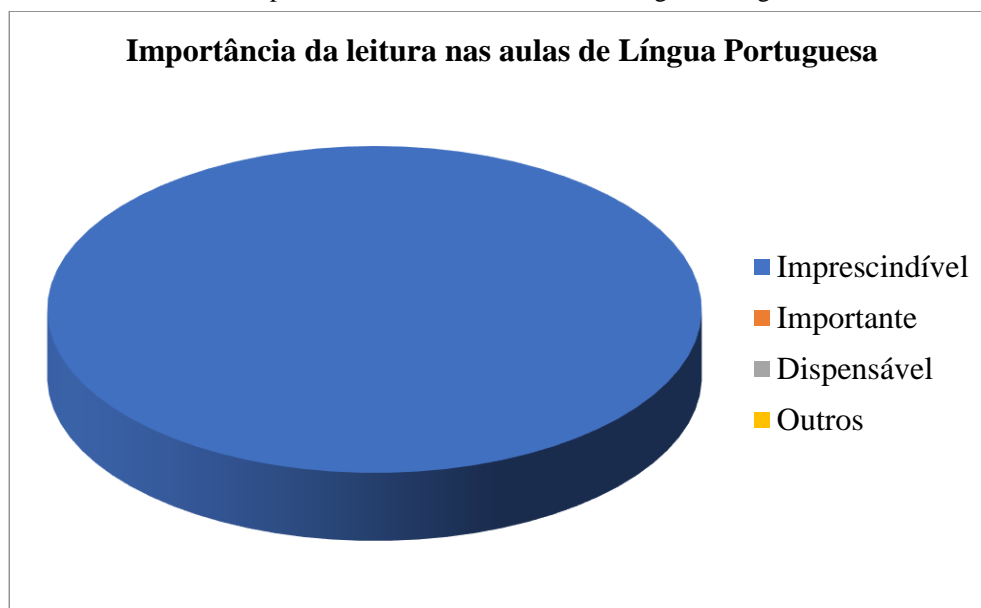
| SUBCATEGORIA                                       | ELÓQUIO DO PROFESSOR Escola Plena   | ELÓQUIO DO PROFESSOR Escola Regular  |
|--|---|--|
| O ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa | <p><b>Professora Clarice</b><br/> <i>Na escola plena a gente precisa fazer aulas diferenciadas e pra isso a gente tenta usar todos os tipos de mídias, som, TV, data show. Nossa biblioteca é bem carente, não supre as necessidades. Então a gente recorre às mídias e realiza leituras em grupos, leitura com a sala toda.</i></p>                          | <p><b>Professora Graça</b><br/> <i>Olha, eu os levo na biblioteca, eles escolhem um livro e uma vez por semana eu os levo à biblioteca e, também faço rodas de leitura. Eu os deixo livre na escolha dos livros, mas às vezes indico crônicas, romance, poemas.</i></p>  |
|  | <p><b>Professora Lígia</b><br/> <i>Em sala de aula, eu trabalho com as mídias digitais e com os gêneros textuais mais próximos da idade deles. Apresento os diversos gêneros textuais a fim de que o estudante escolha aquele com que se identifique; trabalho também com textos literários, leituras literárias e sempre busco livros na biblioteca.</i></p> | <p><b>Professora Anastácia</b><br/> <i>É um processo complicado, porque eles não vêm alfabetizados, a maioria lê mal, escreve mal, não tem como dar andamento, falta a base. Desenvolvo um projeto de leitura, e deixo eles ler o que querem ler para incentivá-los, parto da leitura deleite, mas é muito complicado.</i></p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

“O ato de ler se sobressai à etimologia de simplesmente ‘captar com olhos’ (já que envolve inúmeras outras habilidades)” (LUIS, 2009 p. 93). Ao ler, um indivíduo acrescenta muito de si e de suas vivências, é o que afirma Lajolo (2002):

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela propondo outra não prevista (LAJOLO, 2002, p. 54).

Em outras palavras, ler consiste em atribuir significados para o próprio leitor, que deve associar o texto que está lendo a outros que já foram lidos, relacionando, assim, um misto de sentido e pertencimento àquilo que se lê. Para as integrantes desta pesquisa, o grau de importância da leitura nas aulas de Língua portuguesa se apresenta da seguinte maneira:

**Gráfico 8 – Importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa**

**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

Sabe-se que a leitura é fonte inesgotável do saber, e isso fortalece a necessidade da compreensão daquilo que nos cerca, desse modo, as docentes participantes do questionário acreditam que ela seja imprescindível dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. É necessário, portanto, que os professores apresentem a leitura aos estudantes, de modo que lhes pareça convidativa, dialoguem sobre a importância de ser um leitor assíduo e enfatizem, ainda, que a leitura pode ser prazerosa, uma vez que muitos estudantes a tomam por enfadonha, pois o gosto pela leitura depende muito de como ela é apresentada, de como ela chega até os estudantes. Aliás, é preciso dizer que a leitura é mais que uma prática, pois está vinculada a vida cotidiana e vai muito além de um exercício de decodificação.

Adiante, serão apresentados fragmentos com as falas das professoras da Escola Plena no tocante ao ensino da leitura nas aulas de Língua portuguesa. Cabe ressaltar que foi perguntado às docentes se a quantidade de aulas de Língua Portuguesa é suficiente para contemplar o ensino das habilidades da língua, tal como a gramática, a literatura, o ensino da leitura e a produção de texto. Obtiveram-se as seguintes respostas:

**Excerto 15:**

**PERGUNTA:** O número de aula ofertado pela grade curricular da escola é suficiente para

trabalhar todas as habilidades da língua portuguesa e o ensino da leitura?

RESPOSTA: *Sim, o número de aulas é suficiente para se trabalhar as modalidades que compõe o ensino da Língua portuguesa (Professora Clarice).*

Excerto 16:

PERGUNTA: O número de aula ofertado pela grade curricular da escola é suficiente para trabalhar todas as habilidades da língua portuguesa e o ensino da leitura?

RESPOSTA: *As aulas disponibilizadas são suficientes, sim! Temos 5 (cinco) aulas que compõe a base comum, mais 02 (duas) aulas da base diversificada, a qual trabalhamos diretamente o ensino da leitura (Professora Lígia).*

Excerto 17:

PERGUNTA: O número de aula ofertado pela grade curricular da escola é suficiente para trabalhar todas as habilidades da língua portuguesa e o ensino da leitura?

RESPOSTA: *Eu acho que teríamos que ter mais uma aula, 5 (cinco) aulas por semana, para tirarmos uma aula só para leitura. Isso incentivaria melhor a leitura (Professor Graça).*

Excerto 18:

PERGUNTA: O número de aula ofertado pela grade curricular da escola é suficiente para trabalhar todas as habilidades da língua portuguesa e o ensino da leitura?

RESPOSTA: *Não. De jeito nenhum! São quatro aulas de Língua portuguesa e você tem que dividir entre produção de texto, leitura, gramática e... a parte da literatura que você já coloca trabalhando gêneros, então é pouco (Professora Anastácia).*

Refletir sobre o número de aulas ofertadas que compõe os componentes curriculares das escolas é fator de grande importância para que ocorra um ensino de qualidade, principalmente o da leitura, visto que, muitas vezes, os professores se prendem, ou precisam se prender, ao ensino da gramática. O componente de Língua Portuguesa é considerado uma das disciplinas basilares de sustentação formadora de um estudante, já que é, principalmente, por meio dele que o aluno desenvolve capacidades para a aquisição e a utilização de elementos de interação, como a leitura e a escrita.

Especificamente sobre como ocorre o ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, as docentes responderam que:

Excerto 19:

*Na escola plena a gente precisa fazer aulas diferenciadas e pra isso a gente tenta usar todos os tipos de mídias, som, TV, data show. Nossa biblioteca é bem carente, [...] Então a gente recorre às mídias e realiza leituras em grupos, leitura com a sala toda (Professora Clarice).*



Excerto 20:

*Trabalho com as mídias digitais e com os gêneros textuais mais próximos da idade deles. Apresento os diversos gêneros textuais a fim de que o estudante escolha aquele com que se identifique (Professora Lígia).*

Excerto 21:

*Uma vez por semana eu os levo à biblioteca e, também faço rodas de leitura. Eu os deixo livre na escolha dos livros, mas as vezes indico crônicas, romance, poemas (Professora Graça).*

Excerto 22:

*Desenvolvo um projeto de leitura, e deixo eles ler o que querem ler para incentivá-los, parto da leitura deleite, mas é muito complicado (Professora Anastácia).*

Nas falas das docentes, observou-se que todas elas procuram desenvolver atividades dinâmicas que envolvam os alunos nas aulas de leitura de forma prazerosa. Tais procedimentos encontram amparo na definição de Lajolo (2002) e no conceito proposto por Koch (2007), que veem a leitura como atividade de produção de sentido, e na concepção de Kleiman (2007) de que a leitura é “um ato de construção de significados num contexto que se configura mediante um processo de interação” (KLEIMAN, 2007, p. 49).

Além de desempenhar a função de trazer sentido e significação ao leitor, a leitura deve voltar-se para ele próprio, ou seja, precisa surgir a partir de seus conhecimentos prévios, tal como é pontuado na fala da professora Lígia, pois, de acordo com Kato (1990), vê-se que:

O conhecimento prévio que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A leitura deixa de ser vista como resultado de uma decodificação de sinais gráficos e passa a ser vista como um ato de construção, “os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído”, o que é relevado é como se dá a compreensão, como esta se processa (KATO, 1990, p. 61).

Logo, a leitura não deve ser vista como decodificação de sinais, mas sim precisa trazer sentido a quem se propõe a realizá-la. Nesse sentido, tem-se a compreensão de que a leitura proposta pelas docentes, no tocante ao ensino da leitura que parte do conhecimento prévios dos estudantes, está em total consonância com o pensar de Solé (1998). A autora adverte que é necessário ir ao encontro do texto para emitir sentido e informações, é preciso escutar o que ele tem a dizer, para querer saber mais, para buscar incentivo para a produção de outros textos e, sobretudo, é preciso que o texto seja

prazeroso para esse leitor em formação.

O aluno que não lê, normalmente, buscar justificar-se dizendo que ler é “chato” e cansativo, preferindo realizar outras atividades que ele considera mais prazerosas, como conversar, brincar e fazer uso de jogos eletrônicos, por exemplo. Normalmente, reclamam que os livros são muito extensos, enfadonhos e nada têm a ver com sua realidade. Entretanto, caberá ao professor propor estratégias leitoras que sejam convidativas, partindo de uma busca ativa por meio das explanações dos próprios estudantes, com relatos de suas experiências, contextos e condições sociais.

Sobre as estratégias de leitura, consideram-se as profícuas contribuições de Solé (1998), que entende que o ensino e a aprendizagem da leitura são estabelecidos por três importantes fases, sendo elas a *pré-leitura* – caracterizada pelas atividades prévias estimuladas pelo professor, de modo a conduzir o estudante a subtrair as previsões do texto que será lido, bem como identificar o propósito do texto lido –, a *leitura* – fase em que o aluno projeta seu conhecimento de mundo e o docente deve agir como mediador, dando pistas para que o aluno reflita e emita seu ponto de vista sobre o texto, cabendo, ainda, realizar o esclarecimento de palavras que desconhece a partir de inferências ou consultas no dicionário – e a *pós-leitura* – fase em que ocorre a construção semântica do texto, assim como a reflexão crítica e a emissão do ponto de vista do estudante sobre o texto lido, de modo a confirmar ou discordar da ideia inicial que se obteve na pré-leitura.

Consequentemente, é importante destacar que, para Solé (1998), Carvajal e García (2000) e Lerner (2002), a leitura não deve ser concebida, apenas, como uma ferramenta ou um instrumento para outras aprendizagens, ela deve, também, atuar como um objeto de conhecimento, que exige e possibilita a emergência de formas de raciocínio e reflexões geradas a partir da interação do sujeito cognoscitivo com a leitura e determinadas, tanto pela natureza, pelo contexto e pelas características específicas do indivíduo-leitor.

A análise a seguir tem, por objetivo, o debate a respeito da subcategoria intitulada “Práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura”, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Formação de leitores

| SUBCATEGORIA   | ELÓQUIO DO PROFESSOR<br>Escola plena   | ELÓQUIO DO PROFESSOR<br>Escola Regular  |
|--|--|---|
| <p><b>Práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura</b></p> | <p><b>Professora Clarice</b><br/> <i>Busco o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. Explico o que será lido, indiciando a temática aos estudantes para relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia. Direciono a leitura individual ou em grupo, questiono e estímulo o questionamento dos alunos, explorando o texto na busca de respostas textuais e contextuais que geram uma ação crítica dos mesmos.</i></p> | <p><b>Professora Graça</b><br/> <i>Levo para biblioteca, tiro xerox de leitura para interpretação de texto e produção e utilizo o livro didático. Como não temos os aparelhos de multimídia implantados em sala de aula, procuro trazer textos, variados gêneros textuais.</i></p>  |
|  | <p><b>Professora Ligia</b><br/> <i>Em sala de aula eu trabalho com as mídias digitais e também com gêneros mais próximos da idade deles, dos alunos com os quais eu trabalho, trabalho também com gêneros literários, livros literários, a gente sempre busca livros na biblioteca, faço roda de leitura, leitura de imagem, leitura reflexiva, construção de paráfrase, etc.</i></p>  | <p><b>Professora Anastácia</b><br/> <i>Realizo roda de leitura, leitura silenciosa e leitura fragmentada. Não é possível utilizar os aparelhos multimídia nas aulas pois não temos na escola. Mas Procuro sempre trazer métodos dinâmicos para as minhas aulas, procuro observar como meus colegas ensinam a leitura.</i></p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

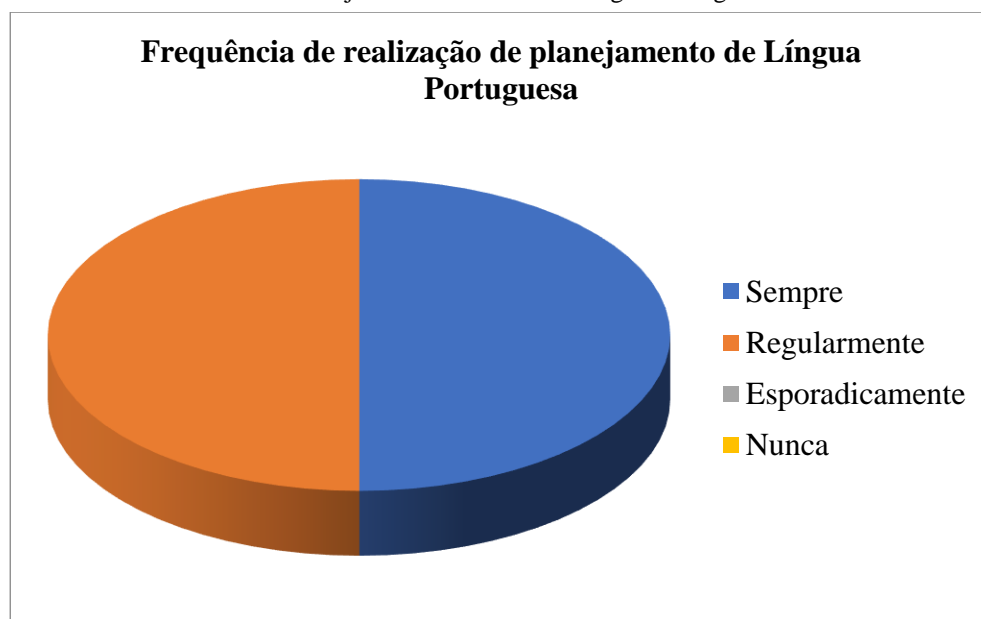
As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, no ensino da leitura, são fatores elementares para desenvolver a formação de leitores, visto que essas práticas têm, como foco, aspectos socioculturais, nos quais o estudante deve ser colocado em papel de destaque, tendo, como primícia, “a leitura do mundo que precede a leitura da palavra” conforme adverte Freire (1988).

Nesse ensejo, o professor deve atuar como um importante mediador de todo o processo de formação de leitores, pois cabe a ele, conforme adverte Solé (1998), a função de exercitar o ensino da leitura de modo que esteja o mais próximo possível da leitura presente na vida cotidiana do estudante. Portanto, é de extrema importância considerar a leitura de mundo trazida pelo educando. A esse respeito, a autora ainda salienta que “o

modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade” (SOLE, 1998, p. 172).

Assim sendo, a autora adverte que o professor precisa ser um leitor assíduo, pois, só assim, despertará em seus estudantes o gosto da atividade leitora, no entanto é preciso que ele planeje as aulas e desenvolva estratégias e práticas pedagógicas que os despertem para a prática da leitura nos estudantes. Ao serem questionadas sobre a frequência dos planejamentos das aulas, as professoras deram as seguintes respostas:

**Gráfico 9 – Planejamento das aulas de Língua Portuguesa**



**Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).**

Sobre a elaboração dos planejamentos para lecionar as aulas de Língua Portuguesa, as participantes responderam que sempre os realizam, ou realizam regularmente. Sabe-se que as aulas planejadas ofertam maior rendimento e é um instrumento primordial para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, caso contrário, serão monótonas, ociosas e desorganizadas, gerando, assim, o desinteresse por parte dos estudantes, indisciplinas e as indesejáveis conversas paralelas. Para Vasconcellos (1996), um ponto que marca muito a vida do professor é o ato de planejar, uma vez que, em primeiro lugar, vem a intenção, em segundo, a exposição desse plano, em terceiro, a que ele vai atingir, por isso que o professor deve, sempre dentro das suas ações, ter o hábito de fazer a ação-reflexão, pois, só assim, ele irá identificar suas dificuldades de maneira a desconstruí-las e reconstruí-las sempre que preciso.

No que se refere à organização da exposição das práticas pedagógicas, ela se dará

da seguinte maneira: inicialmente, serão analisadas as práticas pedagógicas com propostas afins entre as docentes de ambas as escolas; posteriormente, serão dispostas as demais práticas pedagógicas.

A seguir, têm-se as falas das professoras Clarice e Anastácia acerca de suas práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura.

Excerto 23:

*Busco o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. Explico o que será lido, indiciando a temática aos estudantes para relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia (Professora Clarice – Escola Plena).*

Excerto 24:

*Parto do conhecimento prévio dos estudantes para que eles se sintam mais à vontade e despertem interesse pela leitura (Professora Anastácia – Escola Regular).*

Os excertos acima evidenciam uma importante estratégia a ser utilizada para ensino da leitura, de modo que ela se apropria da leitura de mundo, trazida pelo estudante, pautada em vivências e experiências compartilhadas com familiares e a sociedade em que está inserido, para que, posteriormente, seja introduzida a leitura da palavra. Nessa perspectiva, o tipo de leitura ensinada solidifica-se a partir da leitura cotidiana, e cabe ao professor refletir, discutir e proporcionar diversas possibilidades de leitura que levem o estudante a se posicionar criticamente, interrogando, concordando e discordando a respeito do que lhe é proposto.

Para Kleiman (2004), é importante reconstruir a informação e reestruturar o conhecimento prévio com novas informações. Portanto, é preciso oferecer aos estudantes os “textos do mundo”, pois não se forma bons leitores solicitando apenas que leiam os textos propostos pelos livros didáticos em sala de aula.

A seguir será apresentada as falas das professoras Lígia e Graça, acerca de suas práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura.

Excerto 25:

*Em sala de aula eu trabalho com as mídias digitais e também com gêneros mais próximos da idade deles (Professora Lígia - Escola Plena).*

Excerto 26:

*Como não temos os aparelhos de multimídia implantados em sala de aula, procuro trazer textos, variados gêneros textuais (Professora Graça - Escola Regular).*

Apresentar ao aluno um “cardápio” textual, oferecendo variados gêneros textuais, em específico, voltados para o interesse dele, é essencial para que o hábito de leitura comece a fazer parte do cotidiano do estudante, de forma a tornar-se uma prática prazerosa e não, apenas, uma imposição de leituras que não lhe fazem nenhum sentido ou sentimento de pertencimento ao que está sendo lido. As práticas pedagógicas apresentadas pelas professoras contribuem com essa vertente, quando especificam que procuram trabalhar com gêneros textuais mais próximos da idade do estudante, respeitando, assim, o gosto, o nível de conhecimento e as vivências.

Matêncio (1994) diz que a leitura deve ser vista como busca de significado. Nesse caso, a escolha de livros e textos a serem trabalhados deve partir de modo a considerar o grau de dificuldade gramatical e lexical, assim há compreensão de dados implícitos e explícitos por parte dos estudantes de forma a considerar a dialogia textual. Frente a isso, o estudante deve ser um membro participante e ativo dessa ressignificação.

Dessa forma, a escola atua como principal agente e responsável pelo desenvolvimento das competências que envolvem a leitura, já que é, nesse espaço, que os professores de Língua Portuguesa desenvolvem a leitura de variados gêneros textuais e de diferentes portadores de texto, visto que o contato com uma diversidade textual permite que alunos desenvolvam a capacidade de reflexão, além da compreensão leitora e escrita.

Tomando, ainda, como ponto de partida, a fala das docentes, entende-se que o professor deve se atentar para não se prender apenas às leituras impressas e buscar por suportes que possibilitem leituras digitais que estão, cada vez mais, presentes no cotidiano dos educandos. De acordo com Xavier (2002, 2007), Coscarelli e Ribeiro (2007), o hipertexto, os textos digitais, as novas formas de leitura e escrita ocuparam, em larga escala, a vida da sociedade contemporânea.

No tocante a isso, os PCNs (BRASIL, 1997) enfatizam que uma prática constante de leitura na escola pressupõe uma diversidade de objetos que propiciem diversos tipos de leituras e de modalidades de textos que, de fato, caracterizem a efetivação e a significação da leitura, já que diferentes vivências e objetivos requerem diferentes tipos de leituras.

Ao serem questionadas sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, as docentes da Escola Plena responderam o seguinte:

Excertos 27:

*Parto do conhecimento que o estudante traz consigo, e dos gêneros textuais que eles conhecem; Solicito que os estudantes façam leituras silenciosas, posteriormente discussão e produções*

*escritas;*  
*Direciono para leitura em voz alta, individual ou em grupo;*  
*Utilizo as mídias como suporte para o ensino da leitura;*  
*Direciono os estudantes para aula na biblioteca escolar (Professora Clarice).*

#### Excertos 28:

*Ofereço o livre arbítrio para que os estudantes escolham o livro que desejam ler;*  
*Apresento os diversos gêneros textuais a fim de que o estudante escolha aquele com que se identifique;*  
*Seleciono livros da biblioteca do gosto dos estudantes para o incentivo e realização da leitura;*  
*Organizo oficinas de leituras, saraus literários dentre outros eventos que aproximam o estudante do hábito de ler (Professora Lígia).*

Já as docentes da Escola Regular desatacaram as seguintes práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula:

#### Excertos 29:

*Levo para biblioteca;*  
*tiro xerox de leitura para interpretação de texto;*  
*utilizo o livro didático;*  
*trago variados gêneros textuais (Professora - Graça).*

#### Excertos 30:

*Realizo leitura silenciosa;*  
*Faço da leitura fragmentada em voz alta;*  
*Parto do conhecimento prévio dos estudantes;*  
*Utilizo métodos dinâmicos para o ensino da leitura (Professora - Anastácia).*

Diante das práticas pedagógicas utilizadas pelas docentes de ambas as unidades escolares, percebe-se que elas recorrem a múltiplas estratégias para o ensino da leitura. Assim, considera-se que é de grande importância que essas práticas sejam diversificadas, pois são essenciais para alcançar o despertar e o amadurecimento do leitor inexperiente, que, normalmente, se mostra bastante heterogêneo, trazendo consigo diferentes conceitos e aptidões.

Essas estratégias elucidam questões apontadas no documento de referência que norteia as práticas de ensino, tal como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o ensino da língua materna deve proporcionar aos estudantes experiências que oportunizam a ampliação das diversas práticas voltadas para o ensino de ensino da leitura e escrita, de modo que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Vê-se que, essa vertente direciona para uma importante reflexão a ser feita, acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelas docentes participantes desta pesquisa, visto que suas falas supraditas, a respeito das estratégias utilizadas para o ensino da leitura, divergem do que norteia o documento de referência curricular para o ensino da Língua Portuguesa, no que tange às práticas que se voltam para a utilização de gêneros midiáticos no ensino da leitura, gêneros esses indispensáveis para ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes que, em sua maioria, fazem uso continuamente dessas ferramentas digitais.

A esse respeito, BNCC pontua que:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 68).

Frente a esses contrapontos, entende-se que esses suportes tecnológicos se tornam indissociáveis para que ocorra o processo de ensino de leitura, pois possibilitam que os gêneros midiáticos sejam explorados por parte do jovem leitor, permitindo que ele estenda suas possibilidades e capacidades do uso da língua, de maneira mais abrangente e reflexiva. Nesse sentido, é importante destacar que, para a BNCC, a leitura se efetiva de maneira mais ampla, de modo a considerar não apenas o texto escrito, mas também as imagens estáticas, tais como fotos, desenhos, diagramas, pinturas, gráficos, dentre outras. Ainda de acordo com a Base, leitura também compreende as imagens em movimento (filmes, vídeos etc.), além de sons (músicas), pois esses textos se cossignificam em gêneros digitais.

Diante das informações apontadas, compreende-se que a inserção e a ressignificação da prática digital, assim como o uso dos gêneros digitais no ensino da leitura, tal como está disposto no documento de referência curricular, não deve ser apenas de responsabilidade do professor, o qual deverá, sim, (re)ver suas práticas pedagógicas e atentar-se para adequá-las, de acordo com o que estabelece o documento referencial, entretanto é papel da escola refletir seu projeto educativo, qualificando tanto quem nela estuda quanto quem nela ensina.

Desse modo, o Plano Político Pedagógico (PPP), por sua vez, deve estar alinhado ao documento de referência para as matrizes curriculares de ensino, pois, assim como

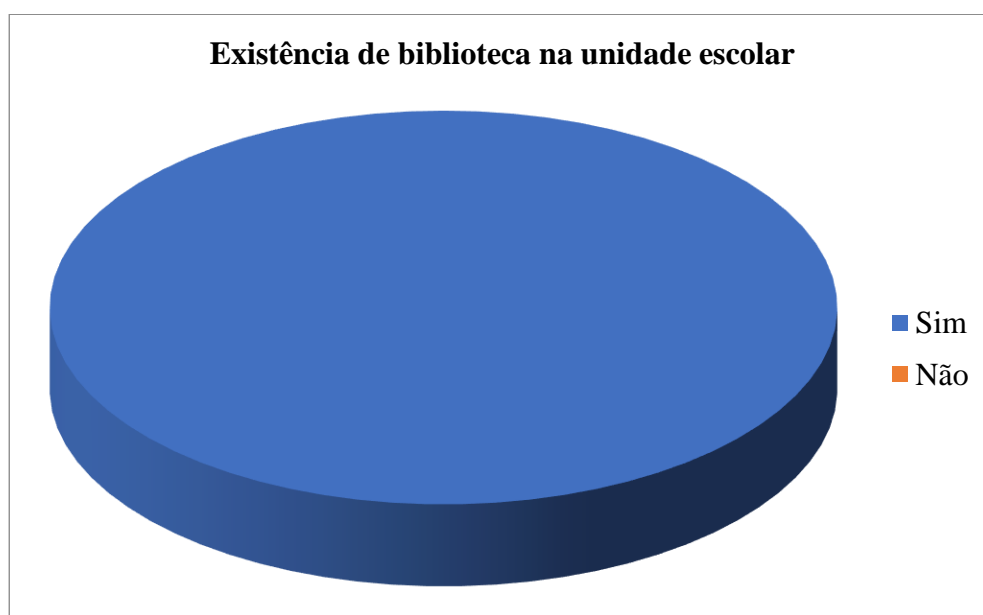


salienta Alarcão (2003), uma escola reflexiva resulta em professores e estudantes reflexivos que têm consciência e capacidade de (re)pensar como um ser atuante e criativo, atento ao que há de mais inovador e eficaz durante o percurso que resulta em ensinar e aprender, buscando, sobretudo, que esse processo não se torne apenas um mero reproduzidor de práticas tradicionais e insatisfatórias.

Sobre as práticas pedagógicas para o ensino da leitura, há que se considerar, também, a importância da biblioteca escolar, que tem função proeminente dentro das unidades de ensino, a qual objetiva fortalecer o Projeto Político Pedagógico e servir toda a comunidade escolar, contribuindo, diretamente, para a ascensão cultural e social. Para Sobral (1982), a biblioteca escolar é definida como uma força propulsora para o processo educacional; um importante instrumento que colabora para as metas propostas para a construção de saberes e, ainda, é responsável pelas diversas atividades empregadas no desenvolvimento do currículo.

Ao serem questionadas sobre a existência desse espaço de leitura nas escolas em que trabalham, as docentes responderam conforme aponta o gráfico disposto. Em resposta ao questionário diagnóstico docente, as entrevistadas disseram, conforme o gráfico 10, a seguir, que as escolas em que elas atuam possuem bibliotecas, o que contribui, socialmente, para a comunidade e para o ensino, o que implica em um possível despertar para a leitura nos estudantes, podendo, ainda, servir como suporte de cultura e informação para a comunidade adjacente.

**Gráfico 10** – Biblioteca escolar



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2021).

Apostar em múltiplas estratégias para a realização de leituras silenciosas, em voz alta, em grupo, fragmentadas, dentre outras, torna-se imprescindível para que a promoção leitora seja de fato efetivada, e a biblioteca escolar é parte crucial para que esse processo seja desencadeado. Assim, conforme aponta o gráfico acima, ela está presente nas unidades escolares que atuaram como *lócus* desse estudo.

### 3.1.3 Práticas de leitura: desafios e possibilidades

As relações que compreendem teorias e práticas voltadas para o ensino da leitura podem ser complexas, caso não sejam levadas, em consideração, as reflexões de estudiosos de diferentes procedências científicas. No entanto, pensar em leitura é elucidar um processo de interação que faça algum sentido para o leitor. Isso pode ser confirmado com o pensar de Solé (2008), quando afirma que ler “é um processo de interação entre o leitor e o texto” e, também, “implica em atribuir significado ao conteúdo em questão” (SOLÉ, 2008, p. 45).

Nessa lógica, pensar na formação de leitores requer que a atenção se volte para as concepções que esse formador tem acerca da leitura e requer, ainda, compreender o real objetivo de um texto proposto, repensar as estratégias utilizadas para ensiná-lo, avaliar os possíveis mecanismos e suportes de leitura e, também, refletir sobre as frequentes afirmações de que o jovem não lê.

Essa afirmativa de que o jovem ou o estudante não lê, ou tem depreciação pela ação leitora, é bastante comum entre os docentes, que, aliás, pode ser vista, repetidamente, em meio as falas das docentes participantes deste estudo, sendo essa uma questão apontada por muitas delas como um dos maiores desafios para que ocorra o ensino da prática leitora. Para elas, trata-se de um problema crônico advindo dos anos iniciais, ainda durante o processo de alfabetização, que se consolida entre o meio familiar, uma vez que muitos pais ou responsáveis não participam da vida escolar dos estudantes, tampouco os incentivam a ler em seus respectivos lares.

No entanto, essas falas precisam ser (re)pensadas, pois o jovem estudante lê, uma vez que está inserido em um contexto social abarcado por diversos gêneros textuais, sejam impressos, sejam midiáticos. Não há como prosseguir com essas afirmativas, aliás, o contexto atual em que a sociedade está vivendo, devido a crise mundial sanitária da

Covid-19<sup>4</sup>, comprova isso, já que os meios de comunicação, que também compreendem a leitura e a escrita, estão, cada vez mais, voltados para as tecnologias digitais.

Dentre os campos inseridos aos ambientes digitais, encontra-se o segmento da educação com ensino por meio de aulas remotas e híbridas. Esses aspectos direcionam para um olhar mais criterioso quanto à ação leitora, por meio dos ambientes digitais, pois estes oportunizam que o estudante busque pela informação, antes mesmo de o professor abordá-la em sala de aula, e permitem que pesquisas solicitadas pelo professor sejam realizadas em instantes, otimizando tempo e possíveis dificuldades, por exemplo. É o que estabelece a BNCC:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

Dispostas essas colocações, fica evidente que não há como determinar se o livro impresso ou o digital será o ideal para o ensino da leitura, visto que o documento que norteia as matrizes curriculares de ensino não privilegia um tipo em específico. Entretanto, os tradicionais gêneros textuais devem continuar sendo utilizados em sala de aula com muita tranquilidade; o que se sugere é que eles sejam complementados pelos gêneros digitais, uma vez que essa mescla é essencial para potencializar, nos estudantes, diferentes habilidades e percepções, atuando na construção de sentidos e nos diferentes tipos de linguagem.

Desse modo, faz-se necessário que a cultura digital seja inserida e (re)significada dentro do ambiente escolar, que não deve coibir, muito menos, deixar de oportunizar que os estudantes se apropriem dos recursos midiáticos dentro dos ambientes escolares, pois ir na contramão dessa “nova onda”, pelo que se percebe, torna-se um retrocesso, desperdício de tempo e de recursos, já que é raro encontrar um aluno entusiasmado com os tradicionais métodos de ensino da escola, em contrapartida, encontra-se com muita

---

<sup>4</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>).

facilidade os que se encantam pelas mídias” (DEMO, 2007, p. 86).

Sabe-se que a questão voltada, em específico, para o uso dos aparelhos celulares na escola e, até mesmo, em sala de aula, ainda acarreta um embate muito truncado entre alunos e professores. No entanto, o celular é uma ferramenta de fácil acesso e muito útil para a inserção das práticas digitais, as quais muitos já utilizam, continuamente, para a realização de leituras, propostas pelo professor ou selecionadas pelo próprio estudante, o qual se propõe a fazê-las, espontaneamente, ao entrar em suas redes sociais e ler *memes*, *posts*, *gifs*, *fanfics*, *blogs etc.*, ao assistir um vídeo, ao ler uma notícia e, até mesmo, quando está jogando um *game*. Portanto, a escola deve tirar proveito dessa motivação e da grande habilidade dos alunos em lidar com as novas tecnologias e, assim, buscar alternativas para lidar com a nova mídia e o *ciberleitor*.

A respeito dos gêneros digitais, a BNCC propõe que eles sejam trabalhados em escala de complexidade, de acordo com o ano escolar de cada estudante, isto é, quanto mais o aluno avançar no desempenho de competências e habilidades, mais o teor crítico e a capacidade de reflexão deverão ser desenvolvidos. Essa vertente impulsiona para que a prática da cultura digital no currículo escolar contribua para uma participação mais efetiva a respeito das questões que envolvem a sociedade e a contemporaneidade, uma vez que notícias e informações estão a um *click*; o que permite que reflexões sejam feitas e que sentidos e significados sejam construídos, contribuindo para um despertar crítico e resultando no processo de formação de um ser humano mais responsável de suas ações em meio a sociedade em que vive. A seguir, dispõe-se um quadro que aponta estratégias para se trabalhar a leitura no campo da esfera midiática.

**Quadro 12** – Práticas leitoras para o ensino dos gêneros midiáticos

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</li> <li>• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e</li> </ul> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p><b>pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</b></p> | <p>as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</li> </ul> |
|---|--|

**Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018 p. 71-72).**

Essas práticas leitoras, propostas pela BNCC, evidenciam a realização de atividades voltadas para o uso e o auxílio da tecnologia, norteando o ensino da língua para que se aproprie dos diversos gêneros digitais que se mostram muito presentes no cotidiano social, oferecendo novas possibilidades de conhecimento e ampliando saberes relacionados à cultura digital. Assim sendo, cada campo do conhecimento deverá desenvolver habilidades necessárias que compreendem a leitura, a oralidade e a escrita, que devem ser realizadas de maneira interdisciplinar e contextualizada por meio dos diferentes objetos de conhecimentos.

Ainda no tocante às possibilidades de práticas de leitoras, torna-se pertinente retomar as estratégias de leitura trazidas por Solé (1998). A autora sugere o ensino da leitura ancorada em três propostas, iniciando com a de que o professor deve ser o principal incentivador do processo leitor, cabendo a ele a função de estimular a leitura e tendo a si próprio como exemplo. Logo, precisará ser um leitor assíduo, a fim de que seja referência no processo de formação desses leitores inexperientes.

Dando sequência às propostas trazidas pela autora, entende-se que, no segundo momento, o professor deve iniciar suas práticas de leitura a partir de leituras fragmentadas

e, ainda, desconhecidas pelo jovem leitor, cabendo, ainda, ao docente a responsabilidade de debater junto aos estudantes questões voltadas às intenções de leitura, tais como o “porquê” e o “para quê” será feita a leitura proposta, uma vez que o texto não deve ser lido de qualquer maneira, pois cada um dependerá dos objetivos que lhe forem traçados. Sobre esse aspecto, Solé (1998) ainda destaca uma lista sobre os possíveis objetivos de leitura, conforme aponta o quadro seguinte.

**Quadro: 13** - Objetivos de Leituras

|   |   |
|---|---|
| <b>Objetivos de leitura<br/>propostos por Solé<br/>(1998)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Obter uma informação precisa;</li> <li>➤ Seguir instruções;</li> <li>➤ Obter uma informação de caráter geral;</li> <li>➤ Aprender;</li> <li>➤ Para revisar um escrito próprio.</li> <li>➤ Por prazer;</li> <li>➤ Comunicar um texto a um auditório;</li> <li>➤ Praticar a leitura em voz alta;</li> <li>➤ Verificar o que se compreendeu.</li> </ul> |
|---|---|

Fonte: SOLÉ (1998, p. 92-98).

Esses objetivos contribuem para ressaltar que as finalidades propostas para a leitura são diversas e devem ser respeitados e utilizados de acordo com a leitura pré-estabelecida, seja dentro do ambiente escolar ou fora dele. Entende-se, também, que eles devem estar alinhados aos diversos gêneros textuais encontrados em meio à linguagem, oportunizando aos educandos a escolha do gênero que lhes traga o gosto e o prazer de ler, conforme preconiza as fundamentações teóricas que embasam que a função da leitura é trazer sentido e significado ao leitor.

Retomando as propostas de leitura trazidas por Solé (1998), a terceira e a última implicam em ativar o conhecimento prévio nos estudantes (o que eu sei a respeito desse texto?). Assim sendo, uma vez que o leitor possua algum tipo de conhecimento, acerca do assunto que será lido, ele terá muitas possibilidades de atribuir-lhe significado, para isso, a autora exemplifica que essa situação poderá ocorrer da seguinte maneira: a) explicar o que será lido, indicando a temática aos alunos para relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia; b) estimular os alunos a prestarem atenção em determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, como ilustrações, títulos,

subtítulos, enumerações, sublinhados, palavras-chave; c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema, permitindo que eles falem, reconduzam as informações e as explanem durante discussões em grupo.

Frente ao que foi exposto, enfatiza-se que as práticas leitoras nas escolas devem ser efetivadas com textos impressos e digitais, pois, ainda que possuam estruturas e suportes diferentes, são indissociáveis por atuarem de maneira muito eficaz na produção de saberes. A respeito das estratégias para procedimentos da leitura impressa, que como é sabido, tem forte atuação para que a leitura digital se efetive, a Base Nacional Comum Curricular pontua as seguintes estratégias:

**Quadro: 14** – Estratégias de leitura propostas pela BNCC

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Estratégias e procedimentos de leitura</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li> <li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li> <li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li> <li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li> <li>• Localizar/recuperar informação.</li> <li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li> <li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li> <li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li> <li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li> <li>• Reconhecer/inferir o tema.</li> <li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações,</li> </ul> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  | <p>fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li> <li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li> </ul> |
|--|--|

**Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 74).**

As estratégias sugeridas pela Base, para nortear o ensino da leitura, pressupõem percursos que a escola deve percorrer para que ocorra ação leitora. Diante disso, destacam-se os pontos em que são pontuados os objetivos da leitura, que devem ser delimitados, isto é, cabe ao profissional docente estipular, junto com os discentes, a intencionalidade da leitura a ser trabalhada, considerar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem consigo por meio de experiências vivenciadas e, ainda, estabelecer sintagmas de sentido para com o texto lido.

Concomitante a isso, as práticas utilizadas para o ensino da leitura requerem embasamento em uma determinada concepção de leitura, portanto é preciso retomar que, para os desígnios deste trabalho, ancorou-se na concepção da leitura interacionista, sustentada por Kleiman (1993), que considera a leitura como uma prática social que remete o texto lido a outros textos e outras leituras, considerando, sobretudo, um processo cognitivo de construção de sentido para um texto, em que o leitor (produtor de sentido) utiliza diversas estratégias cognitivas baseadas nos conhecimentos prévios e em interações leitor-texto e leitor-autor.

A esse respeito, Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, a forma e o conteúdo quanto o leitor, suas expectativas e seus conhecimentos prévios. Sobre a concepção interacionista de leitura, cabem, ainda, as considerações de Duran (2009), que acentua:

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (DURAN, 2009, p. 4).

A fala do autor evidencia e reafirma que concepções interacionistas consideram a



leitura como um processo cognitivo e perceptivo, vista como uma prática leitora que condensa tanto as informações presentes no texto quanto as informações que o leitor traz consigo, originando a construção de sentidos que ocorrem por meio da interação entre leitor e texto. Inquestionavelmente, as concepções abordadas acerca de leitura não se limitarão, pois, assim como o próprio texto, ela se apresenta de forma ampla e diversificada. No entanto, tais concepções ratificam que o processo de leitura é visto como um ato interacional, isto é, constrói o conhecimento, considerando o próprio texto e as informações que o cercam, assim como o conhecimento preestabelecido do leitor, um processo híbrido que construirá significado.

Desse modo, torna-se perceptível a estreita relação entre o texto, o leitor e o contexto, sendo que o leitor é o elo construtor dos significados construídos a partir de seu contexto e do texto. Desse modo, deve-se tomar, como ponto de partida, essas relações. Portanto, a concepção de leitura que o educador precisa adotar é a interacionista, que tem sua origem nas linhas diagnósticas, cognitivo-processual e discursiva, superando a ideia de que a leitura não é apenas um processo de decodificação de letras, palavras e sentenças, mas também a construção de significados, numa perspectiva de interação entre duas óticas: a do autor e a do leitor do texto, criando e (re)criando possibilidades que trarão luzes à ignorância.

Partindo do entendimento de que o ato de educar tem a função de direcionar para a construção de uma sociedade mais crítica, que se relaciona, intrinsecamente, com a formação de leitores críticos, os quais são tomados pelo despertar da consciência e do confronto da não aceitação da atual realidade em que se inserem e pela busca incisiva de confrontá-la e atuar em sua plena transformação. A leitura crítica se faz necessária por influenciar significados que o leitor construiu ao longo de suas vivências, contribuindo para o processo de transição de questões de seu mundo interior para com o exterior.

O saber crítico possibilita ao leitor a realização de escolhas conscientes, permite analisar o mundo a sua volta e, assim, ter autonomia na tomada consciente de decisões. Silva (2002) defende a criticidade como elemento básico da leitura:

[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos (SILVA, 2002, p. 26).

Isso esclarece que, quando é sentida, refletida e indagada, a leitura é considerada crítica. Nesse ato, o leitor se depara com conflitos e passa por mudanças interiores, que o

direcionarão a novos saberes, colocando à prova o que esse leitor já sabia. Por sua vez, o ato de ler oportuniza liberdade de fazer as escolhas, permitindo, ainda, articular conteúdos de caráter atual, social e cultural, além de expandir a memória, produzir novos contextos e determinar processos de pensamentos que possibilitam, ainda, a formação de cidadãos predispostos a lidar com desafios futuros.

## ALGUMAS REFLEXÕES

*“[...] não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, de que ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta-voz de uma interpretação possível”.*

*Maria J. F. Coracini*

Este trabalho teve, como objetivo, a realização de um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura para a formação de estudantes leitores, bem como sobre as concepções e a formação docente para tal, tendo, como ponto de partida, reflexões e inquietações pessoais enquanto professora de Língua Portuguesa, ao presenciar inúmeros estudantes que têm desprestígio pelos livros e alegam não gostar de ler, além de vivenciar constantes queixas, também, pessoais, assim como de vários colegas de profissão relacionadas a essa questão.

Destarte, essas inquietudes contribuíram para uma busca mais incisiva e aprofundada a respeito da questão pontuada. Essa problemática crônica reflete, também, no âmbito nacional, já que o país se depara com baixos índices de rendimento e aproveitamento, ao ser avaliado, por exemplo, pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), pela Prova Brasil, dentre outros meios avaliativos, que têm as avaliações por finalidade, dentre outros aspectos, que buscam evidenciar a falta de compreensão leitora dos alunos das escolas brasileiras. Diante dessa autorreflexão, viu-se que seria oportuno avaliar as práticas pedagógicas utilizadas para ensinar a leitura durante as aulas de Língua Portuguesa. Nesse viés, coube realizar, em forma de objetivos secundários, as seguintes indagações:

*Qual a concepção do professor sobre a formação de leitores?* Verificou-se que os participantes desta pesquisa têm a plena concepção de que a leitura se dá por meio de um processo contínuo e deve ser estimulada já no contato com a família, por meio de leituras orais e contações de histórias, pois a leitura está relacionada com tudo, desde os componentes curriculares dispostos pela educação básica e pelo meio social em que o indivíduo está inserido, mediante o despertar crítico e reflexivo. Vale ressaltar, ainda, que o ensino da leitura e a formação de leitores implicam em profícuas discussões, pois, é por meio da prática leitora que o sujeito se constitui enquanto ser social e atribui sentido ao que lhe rodeia, agindo por meio da criticidade e dos pensamentos reflexivos.

*Quais as práticas pedagógicas de leitura utilizadas pelo professor?* Constatou-se que os professores de Língua Portuguesa que integraram essa pesquisa utilizam-se das mais variadas práticas de leitura; entendem que, para que o interesse dos estudantes se volte para os textos, é preciso partir do conhecimento prévio de cada aluno, incentivá-los a contar suas experiências de vida. Logo, será possível que o professor compreenda parte de sua condição social, cultura, crenças, dentre outros aspectos tomados como ponto de partida. Estimular a oratória e as concepções do estudante sobre determinado assunto é primordial para iniciar uma prática leitora. Posterior a isso, o professor partirá para as demais práticas que julgar necessário para atender o processo de formação leitora do estudante, dentre as quais se destacam a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, desde que o aluno tenha um prévio contato com o texto, as leituras fragmentadas, as rodas de leitura etc.

*Como se efetiva o processo de formação de professores na construção do leitor?* A avaliação desse aspecto foi essencial para compreender o processo de formação de novos leitores, pois, para se formar leitores, é preciso que, antes de tudo, se torne um leitor; que traga bagagens de conhecimentos consigo, que tenha experiência com os livros, de modo a sugerir exemplares aos novos leitores, de modo que seja exemplo e canal de motivação para os estudantes que ainda são resistentes ao ato de ler. A leitura é carregada de sentidos e significações, o leitor precisa, então, sentir-se pertencente ao conteúdo exposto em forma de texto para que, assim, consiga exprimir com convicção parte de suas experiências com leitores inexperientes.

*Quais os desafios encontrados para a formação de leitores?* Para as docentes participantes deste trabalho, a falta de leitura e escrita torna-se fator devastador perante o ensino da leitura. De acordo com elas, não só o ensino da leitura, mas os sintagmas que compreendem a língua materna, tornam-se inviáveis quando a criança não é alfabetizada. Elencam, ainda, que essa função não é de total responsabilidade do professor de Língua Portuguesa – que, aliás, não é alfabetizador – e que qualquer profissional docente, de qualquer componente curricular, pode auxiliar nessa questão. Assim sendo, entendem que o fato de o estudante chegar a uma determinada série/ano, sem corresponder às funções básicas da língua, dificulta o processo de ensino e, ainda, torna-se desmotivador para o próprio estudante.

Especificamente sobre o ensino da leitura, as docentes frisaram sobre o indispensável papel da biblioteca nesse processo, pois o ambiente propício para o despertar para a prática leitora, nas unidades escolares em que elas trabalham, não é

adequado para que sejam direcionados os estudantes, por questões de estrutura e gestão. Desse modo, verificou-se que as questões mencionadas são elementos desafiadores para estudantes e professores no tocante à promoção da leitura.

Por fim, foi possível avaliar a prática pedagógica utilizada na formação de leitores do Ensino Regular e da Escola Plena. A esse respeito, construiu-se a seguinte reflexão: pensar em prática pedagógica é (re)pensar às necessidades e especificidades de cada estudante; é sondar, acompanhar, mediar, partilhar, estimular, e, sobretudo, compreender que cada estudante é passível de partir por uma prática em particular, já que se entra em conformidade com Solé (1998), Freire (1988), dentre outros teóricos basilares deste trabalho, que corroboram ser preciso considerar a partir do conhecimento prévio do estudante, ou seja, a leitura de mundo.

É papel do professor que ensina leitura fazer com que o texto a ser lido faça algum sentido ao aluno. É preciso que lhe traga memórias, vivências e sentimento de pertencimento àquilo que será lido. Essa discussão abre espaço, também, para frisar que a concepção de leitura trazida pelo professor é fator determinante para que o processo de ensino de leitura ocorra com eficácia e naturalidade. Essa tônica também oportuniza mencionar que a concepção adotada pela pesquisadora desse trabalho é a concepção interacionista, a qual o texto precisa fazer sentido ao jovem leitor.

Torna-se indispensável, ainda, a retomada do ensino da leitura voltado para a cultura digital, com ênfase nos gêneros digitais, tal como preconiza a BNCC, pois a leitura não ocorre apenas por meio do texto impresso. Há que se (des)construir essa pragmática de que o aluno não lê, visto que esse processo ocorre, continuamente, em meio às suas ações e vivências cotidianas. Há que se (re)pensar que o texto, seja digital, seja impresso, não deve ser tomado como pretexto para outras finalidades de ensino, se não dialogar com esse leitor, trazer-lhe uma troca mútua com o autor e fazer-lhe algum sentido.

Por conseguinte, cabe ao professor fazer a acolhida pré-textual, por meio de uma conversa agradável, de contação de causos, de declamação de poemas, de mensagem reflexiva e, até mesmo, de experiências vividas. Trabalhar variadas estratégias de leitura permitirá que o leitor amplie e modifique, em seu cognitivo, os processos mentais do conhecimento. No entanto, esse professor só terá propriedade para realizar essas atividades prévias, se ele tiver vivências de leitura ou se construir para si uma história de leitura e/ou com a leitura, pois, só assim, contribuirá para um processo formativo que vai além da sala de aula, conseguindo proporcionar a evolução interior, que o fará (re)pensar o seu viver, criando, para si próprio, o hábito de refletir suas próprias práticas.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- ARAÚJO, E. **A construção do livro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1986.
- ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. **A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 4, 2011, p. 807-822.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIER, F. **História do Livro**. São Paulo: Paulistana, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BATISTA, A. A. G. **Os (as) Professores (as) são não-leitores?** In: MARINHO, M. (org). *Leituras do Professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANDÃO, H. N. **O leitor: co-enunciador do texto**. *Revista polifonia*, ano 2, n.1. Cuiabá: Editora da UFMT, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo) Links para um site externo. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 1997.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. [S.l.: s.n.], 1998.

CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; MACHADO, C. J. **Análise das preferências de ensino dos alunos de um curso superior de administração em Minas Gerais**. Revista de Gestão USP, São Paulo, v. 13, n. 2, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP e Imprensa Oficial SP, 1998.

COENGA, R. E. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Alfabetização e letramento digital**. In.: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DELMANTO, D. **A leitura em sala de aula. Construir Notícias**, Recife, ano 08, n.45, p. 24-26, mar./abril.2009.

DOMINICÉ, P. "La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité". *Éducation et Recherche*, 3/86, 1986, pp. 63-72.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

DURAN, G. R. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – Jul./Dez. de 2009.

DWYER, E.; DWYER, E. J. **Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura**. In. *Incentivando o amor pela leitura*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. **Não contem com o fim do livro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FINGER, M. **Apprendre une issue**. Lausanne: Éditions L.E.P., 1989.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Unesp. 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 40. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FRIEDERICH, D. M. J.; KRUGER, J.; NEHRING, C. M. **Compreendendo os Parâmetros Curriculares Nacionais como articulador da prática do professor dos Anos Iniciais em relação à Matemática**. In. ANAIS. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Ijuí, 2009.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

HALLEWELL, L. **O Livro no Brasil: Sua História**. São Paulo: Edusp, 1985.

HOUASSIS. Edição consultada UOL. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=livro&stipe=k>. Acesso 22 de fev. de 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LOPES, R. J. **Estudos comparam compreensão de texto de quem lê livros eletrônicos e de papel**. Folha de São Paulo, 2014.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIA, L. de. **Constituição de leitor**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994, Rio de Janeiro. *Leitura, saber e cidadania*. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

MACHADO, I. **“A língua entre as linguagens: a expansão da escrita no confronto de múltiplas escrituras”**. XI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS DAS ETFs, EAFs E CEFETs. Anais. Natal: MEC/SEMTEC, 1996, p. 46-61.

MACHADO, I. **“Gêneros discursivos”**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 151-166.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Escrita e leitura: natureza do processo**. In: *Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATO GROSSO. **Documentos de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso: - Área de linguagem - Ensino fundamental anos finais**. Cuiabá, MT, 2018.



MEZIROW, J. et al. **Fostering Critical Reflection in Adulthood - A Guide to Transformative and Emancipatory Learning**. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S., SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, v.9, n.3, 1993, p. 239-262.

MORAN, J. M. **Como utilizar as tecnologias na escola**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>. Acesso em: 13 jan. 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PAIVA, A. et al. (orgs) **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Ph. **Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants**. Éducation et Recherche, n° 1, p. 10-27 (repris dans PERRENOUD, Ph., La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: L'Harmattan, 1994, cap. VI, p. 123-146.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura**. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RUMMEL, F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1981.

SANTOS-THÉO, I. O. **O ato de ler**. Revista de educação CEAP – Ano 11 – n° 41 – Salvador, jun/2003.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCLIAR-CABRAL, L. **Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências**. In: PEREIRA, V. W.; COSTA, J. C. da (Orgs.). Linguagem e cognição: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 49-60.

SILVA, E. T. da. **A produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas**. São Paulo:

Ática, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, E. B. **Recursos humanos para a biblioteca escolar**. In.: seminário nacional sobre bibliotecas escolares, 1982, Brasília. Anais. Brasília: INL/UNB, 1982. p. 88-108.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, v. 1, 2014.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis: Vozes, 2002.

TERZI, S. B. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados**. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). Os significados do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Cap. 2. p. 91-117.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3 ed. São Paulo: Coletivo Veredas, 2016.

TRIVINOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERA, M. (Org.). **Inovação e métodos para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

VIEIRA, A. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YUNES, E. (org.) **A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1994.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

## APÊNDICE

### Apêndice A: Questionário diagnóstico docente

Prezado (a) Professor (a),

A pesquisa intitulada “Formação de leitores: um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura”, realizada pela pesquisadora Leidiane Jesus dos Santos, possui como um dos métodos a aplicação deste questionário que pretende traçar o perfil dos participantes da pesquisa, bem como verificar seus gostos, preferências e práticas. A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da pesquisa e para o aprimoramento das questões educacionais voltadas ao incentivo e ensino da leitura.

1. Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Não declarar

2. Idade:

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos
- De 55 ou mais.

3. Indique em qual tipo de Instituição de Ensino Superior concluiu sua graduação:

- Pública
- Federal
- Estadual
- Privada

4. Indique de qual forma você realizou seu Ensino Superior:

- Presencial
- A distância

Semipresencial

5. Indique a modalidade de curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que possui:

- Federal
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Nunca completei curso de Pós-Graduação

6. Caso possua Pós-Graduação, indique qual foi a área temática da mais alta titulação que possui:

- Educação
- Linguagens
- Ensino
- Docência
- Outros: \_\_\_\_\_.

7. Indique quantos anos possui de docência na área de Língua portuguesa:

- De 1 a 4 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 11 a 20anos
- De 21 a 25 anos
- 26 anos ou mais.

8. Você participou nos últimos 3 (três) anos de alguma atividade de Formação Contínua (atualização, treinamento, capacitação) na área de Língua Portuguesa?

- Sim
- Não

9. Caso tenha participado atividades de formação contínua nos últimos 3 (três) anos, você utiliza/utilizou os conhecimentos adquiridos em suas aulas de Língua Portuguesa?

- Sim
- Não

10. Indique qual a é habilidade em Língua portuguesa que possui maior facilidade ou afinidade:

- Gramática
- Leitura e interpretação de texto
- Produção de texto.

11. Indique qual é sua carga horária semanal de Língua Portuguesa nesta escola:

- Até 20 horas
- De 20 a 30 horas
- Até 40 horas
- Mais de 40 horas

12. Você leciona Língua Portuguesa em alguma outra escola? Seja para completar carga horária ou renda? Caso sim, indique em quantas escolas:

- Apenas uma escola
- Mais uma escola
- 2 escolas
- Mais de 3 escolas

13. Na sua opinião, qual é o seu perfil de professor(a)? Poderão ser marcadas várias opções, fazer acréscimos e observações:

- Conservador
- Acessível
- Moderno
- Descontraído
- Severo
- Despojado
- Inacessível
- Reflexivo
- Organizado
- Desorganizado

Outros: \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

14. Indique com qual frequência você faz planejamento das suas aulas de Língua Portuguesa?  
 Sempre       Regularmente       Esporadicamente       Nunca

15. A escola que você trabalha possui biblioteca?

Sim       Não

Caso a resposta seja SIM, comente como ela funciona e qual a disponibilidade dos acervos?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

16. Para você qual é a importância da Leitura nas aulas de Língua Portuguesa?

Imprescindível       Importante       Dispensável

Outros:

\_\_\_\_\_

17. Você costuma trabalhar leitura durante as aulas de Língua Portuguesa? Se a resposta for SIM, informe com que frequência ocorre.

Sim       Não

\_\_\_\_\_

18. Informe quais os gêneros textuais mais trabalhados em sala de aula, e quais despertam mais o interesse do estudante? Comente.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

19. Quais as práticas pedagógicas que você utiliza para ensinar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

20. Se comparada com a Escola de Ensino Regular, a modalidade de Ensino Integral (Escola Plena) disponibiliza uma carga horária mais extensa, você acredita que isto contribua para impulsionar o ensino da leitura, e o processo de construção do conhecimento dos estudantes? Justifique.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Agradeço sua Colaboração!

## **Apêndice B:** Roteiro da entrevista semiestruturada

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da investigação científica intitulada “Formação de leitores: um estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura”. Este roteiro pretende traçar o perfil dos participantes da pesquisa, bem como verificar seus gostos, preferências e práticas. A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da pesquisa e para o aprimoramento das questões educacionais voltadas o da leitura.

**SIGILO:** Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Embora os resultados sejam disponibilizados para fins de elaboração e desenvolvimento de pesquisa, garantimos que você, esta escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo.

Este Tópico Guia tem por finalidade nortear a entrevista semiestruturada por meio das falas dos entrevistados. A entrevista será gravada em áudio e é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e Universidade de Cuiabá, pela pesquisadora Leidiane Jesus dos Santos, por meio do Programa de Pós-Graduação em Ensino, que tem como finalidade observar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Língua portuguesa no ensino da leitura.

**Objetivo 1:** Verificar quais são as relações entre a formação do professor de Língua portuguesa com suas práticas pedagógicas.

**Objetivo 2:** Investigar as percepções que os professores têm acerca da leitura e o processo de formação de leitores no Ensino Fundamental.

1. Convido você a contar sua história. Peço que me conte, com suas palavras, sem pressa, como foi constituída sua relação com a leitura, posteriormente, fale-me de sua formação enquanto professor de Língua Portuguesa, tudo que achar relevante desde a faculdade até os dias atuais.

2. Descreva brevemente sua trajetória profissional, desde o primeiro até o atual emprego como professor de Língua Portuguesa.

3. Em algum momento após sua graduação você sentiu a necessidade de fazer cursos relacionados à Língua Portuguesa, (métodos de leitura, gramática, Literatura, redação etc.?) seja por insegurança ou aperfeiçoamento da língua? Comente.

4. Você acredita que a formação contínua do professor de Língua Portuguesa seja importante? Justifique.

5. Descreva de qual maneira você busca estar sempre atualizado(a).
6. Descreva o seu processo de formação contínua, cursos, seminários, conferências, aperfeiçoamentos os quais participa ou/e participou. Quais foram as contribuições para seu aperfeiçoamento?
7. Dentre as formações que você participou, há alguma específica para motivação e/ou ensino de leitura em sala de aula? Comente.
8. Como você trabalha leitura em suas práticas pedagógicas, costuma utilizar as mídias como instrumento de inovação nas suas aulas?
9. Te convido a fazer uma retrospectiva como maneira de reflexão das suas práticas pedagógicas. Você acredita que elas melhoraram com o decorrer do tempo?
10. Na sua opinião, quais são os maiores desafios encontrados para o ensino da leitura na disciplina de Língua Portuguesa?
11. O número de aulas de Língua Portuguesa é suficiente para fomentar a formação de novos leitores utilização?
12. Há biblioteca na escola em que trabalha? Se sim, o acervo bibliográfico atende as suas necessidades para o ensino de leitura. Comente.
13. (Pergunta direcionada aos professores que trabalham na Escola Plena) Você acredita que por disponibilizar uma carga horária mais extensa, o currículo da escola Plena favorece o processo de formação de leitores? Justifique.
14. Quais são os suportes que você gostaria de ter para melhorar cada dia mais suas aulas?
15. Para finalizar, se você pudesse voltar ao passado você escolheria esta profissão?

OBS.: Ao completar este questionário, por favor, entregue-o à pessoa responsável pela coleta dos questionários no horário e data previamente agendados.

Agradecemos a sua colaboração!



### **Apêndice C: Roteiro da observação não participante**

Este roteiro visa nortear a observação das aulas que serão ministradas pelos professores participantes da pesquisa, porém serão observados outros aspectos os quais poderão não constar aqui devido o caráter imprevisível do instrumento de pesquisa.

1. Qual é a relação aluno-professor/professor-estudante?
2. Como o professor lida com indisciplina?
3. Qual é o papel do livro didático nas aulas?
4. O professor faz uso de gêneros textuais?
5. O professor traz/faz indagações que agucem a criticidade dos estudantes?
6. O professor fomenta a curiosidade e a motivação dos estudantes para ler?
7. O professor leva em consideração a leitura de mundo dos estudantes?
8. Os estudantes possuem o hábito de leitura?
9. Os estudantes são estimulados a lerem em voz alta?
10. Quais estratégias de leitura foram utilizadas pelo professor?
11. Foram passados exercícios? Com quais finalidades?
12. De qual forma o professor reage aos imprevistos da aula?
13. Qual é a postura do professor frente aos estudantes?
14. O professor responde as dúvidas e questionamentos dos alunos?
15. A aula foi produtiva? Quais foram os pontos mais marcantes da aula?
16. Qual a relevância da leitura nas aulas de Língua portuguesa?
17. O tempo de aula foi necessário para aplicação do conteúdo?
18. O professor fez bom gerenciamento da sua aula?