

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

José Amaro dos Santos

Formação do formador de leitores: uma abordagem sociocognitivo-interacional

Doutorado em Língua Portuguesa

São Paulo

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

José Amaro dos Santos

Formação do formador de leitores: uma abordagem sociocognitivo-interacional

Doutorado em Língua Portuguesa

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do grau de doutor em Língua Portuguesa, sob orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli

São Paulo

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção científica às minhas professoras orientadoras de mestrado e doutorado, Dra. Maria Inez Matoso Silveira e Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, respectivamente, que, com muita paciência e compreensão frente às circunstâncias advindas durante o processo de pesquisa, conduziram-me à realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número nº 88887.163103/2018-00.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado para que eu chegasse até esta conquista.

Aos meus familiares, em especial aos meus irmãos pela motivação.

Aos irmãos da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, em Nova Cohab, Maceió (AL), em especial à minha amiga Eliane Pontes, pelas orações e apoio.

À Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, pela inspiração para que eu seguisse nos estudos acadêmicos, resultando nesta tese de doutorado, que tem como foco investigativo o estudo da leitura sob a ótica sociocognitiva, uma de suas linhas de pesquisa na Universidade Federal de Alagoas.

Aos professores colaboradores da Escola Municipal Manoel Gerônimo da Silva, que, de bom grado, prontificaram-se a participar da experiência didática desenvolvida nesta tese

Ao diretor Ricardo Oliveira e às coordenadoras Sandra e Rejane da Escola Municipal Pio X, que foram importantes para a realização deste trabalho, principalmente nos momentos em que precisei me dedicar mais à pesquisa.

Aos meus amigos professores e demais funcionários da Escola Municipal Pio X, pela motivação durante os momentos em que me ausentei das atividades diretas dessa referida escola.

À Diretora da Escola Municipal Araújo Lobo, Margarida Áurea Moura (Aurinha), Marechal Deodoro-AL, pela tamanha compreensão durante os momentos em que precisei me dirigir à cidade de São Paulo, para tratar de assuntos referentes ao andamento deste curso de doutorado.

À minha amiga Maria Cristina dos Santos Silva, pela colaboração nas leituras do texto aqui apresentado desde os primeiros momentos de sua elaboração, além de sempre me motivar para que eu pudesse seguir na busca por este título de doutor.

À Secretaria Municipal de Educação de Passo de Camaragibe-AL, minha cidade natal, pelo incentivo a esta pesquisa.

A todos os participantes do grupo de pesquisa GELEP: “Gestão da leitura e da escrita como fator de produtividade na escola básica: dos resultados das avaliações em larga escala às estratégias de intervenção”, sob orientação da professora Dra. Lílian

Ghiuro Passarelli, pelos compartilhamentos das leituras de diversos textos teóricos, que ajudaram a aprimorar minha percepção sobre o texto científico

Ao doutorando Eduardo de Souza Moreira, pelo apoio nas leituras desta produção científica, além da parceria na produção de dois artigos durante o momento em que participamos do grupo de estudo GELEP.

À minha orientadora deste curso de doutorado, Lílian Maria Ghiuro Passarelli, pela consistente orientação, valorizando o projeto de dizer do orientando, além de ter sido uma grande motivadora em um dos momentos mais difíceis de minha trajetória acadêmica, para que esta tese viesse a ser concluída.

RESUMO

Esta pesquisa se fundamenta no estudo da linguagem, sobretudo, no ensino da leitura, cujo objetivo geral é averiguar em que medida o trabalho do professor de Língua Portuguesa, como formador de leitores, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. Para isso, explora-se perspectivas de base sociocognitiva e sociointeracionista para o estudo do texto e ensino de leitura, no intuito de identificar demandas do contexto educacional atual, a fim de que se possa avaliar em que medida uma experiência didática de ensino de leitura desenvolvida em uma ação de formação continuada pode subsidiar a formação de alunos-leitores. A pesquisa tem como base os escritos de diversos pesquisadores que consideram a leitura uma atividade estratégica e interativa, a exemplo de Koch e Elias (2015), Solé (2008), Kleiman (1989), Silveira e Oliveira (2015), dentre outros. Partindo da hipótese inicial de que o professor, formador de leitores, não vem vivenciando momentos formativos suficientes para o enfrentamento das dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos discentes, o trabalho aqui descrito realiza uma experiência didático-pedagógica com professores de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental, por eles serem os profissionais que trabalham com os estudantes dos anos iniciais dessa modalidade de ensino, carregando consigo a incumbência de desenvolver as primeiras leituras desses educandos, o que pode contribuir para o sucesso ou insucesso desses estudantes nos anos subsequentes. A experiência didática comprova, junto ao grupo de professores participantes do estudo, que, de fato, há lacunas formativas não apenas na falta de realização de momentos formativos, mas, sobretudo, na necessidade de eventos de formação continuada direcionados especificamente ao ensino da linguagem, principalmente no que diz respeito às teorias que tratam do ensino sob a ótica sociocognitivo-interacionista. Dessa forma, conclui-se que se o professor estivesse respaldado na base teórica defendida nesta tese para o ensino da leitura, possivelmente o resultado dos discentes em compreensão leitora poderia ser mais satisfatório.

Palavras-chave: Ensino de leitura; Estratégias de leitura; formação continuada; Compreensão leitora.

ABSTRACT

This research is based on the study of language, above all, on the teaching of reading, whose general objective is to find out to what extent the work of the Portuguese Language teacher, as a reader trainer, contributes to the development of the reading comprehension of their students. For this, a socio-cognitive and socio-interactionist perspective is explored for the study of text and reading teaching, in order to identify demands of the current educational context, so that one can assess the extent to which a didactic experience of teaching reading developed in an action of continuing education can subsidize the formation of student readers. The research is based on the subscribers of several researchers who consider reading a strategic and interactive activity, such as Koch and Elias (2015), Solé (2008), Kleiman (1989), Silveira and Oliveira (2015), among others. Starting from the initial hypothesis that the teacher, reader trainer, has not been experiencing enough formative moments to face the difficulties of reading comprehension presented by the students, the work described here presents a didactic-pedagogical experience with teachers of fourth and fifth years of Elementary School, as they are the professionals who work with students in the initial years of this teaching modality, carrying with them the task of developing the first readings of these students, which can contribute to the success or failure of these students in subsequent years. The didactic experience proves, along with the group of teachers participating in the study, that, in fact, there are training gaps not only in the lack of training moments, but, above all, in the need for continuing education events specifically aimed at language teaching, especially with regard to theories that deal with teaching from a sociocognitive-interactionist perspective. Thus, it is concluded that if the teacher were supported by the theoretical basis defended in this thesis for teaching reading, possibly the result of students in reading comprehension could be more satisfactory.

Keywords: Reading teaching; Reading Strategy; Continuing training; Reading comprehension

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E SOCIOINTERACIONISTAS DA LEITURA	23
1.1 Os modelos de processamentos de leitura.....	24
1.2 O papel do conhecimento prévio e da memória na produção de sentidos no texto	29
1.3 Concepções de língua e ensino de leitura	33
1.4 As estratégias cognitivas, metacognitivas e o processo inferencial..	34
1.5 A Ensino da leitura e mediação da aprendizagem	39
1.6 A aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental I e o papel da família no processo educativo	43
1.7 A prática de leitura na escola	48
2 FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE	51
2.1 Formação continuada e contextualização educacional: globalização e tecnologia	52
2.2 A pandemia do coronavírus e a necessidade de reorganização educacional	58
2.3 O projeto pedagógico como possibilidade de interface entre teoria e prática no ensino de linguagem	63
2.4 As necessidades formativas do formador de leitores	66
3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA	73
3.1 Caracterização da pesquisa	73
3.2 Caracterização da unidade escolar, campo da experiência didática ..	77
3.3 Perfil dos professores colaboradores	79
3.4 instrumentos e procedimentos metodológicos do estudo	82

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS	87
4.1 Análise das informações produzidas a partir do primeiro questionário aplicado	87
4.2 Relato da apresentação sucinta dos pressupostos teóricos da pesquisa para os professores participantes da experiência didática	98
4.3 Análise das informações produzidas com base no questionário avaliativo sobre a experiência didática	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES:	123
1: Questionário inicial para levantamento de informações sobre os colaboradores	123
2: Questionário avaliativo sobre a experiência didática	124
ANEXOS:	125
1: Leitura – O ponto de vista do seu processamento – Maria Inez Matoso Silveira	125
2: O retorno do patinho feio – Marcelo Coelho	133

INTRODUÇÃO

A leitura se constitui elemento integrante do contexto social de qualquer pessoa. Mesmo aquele que não possui conhecimento do código linguístico do universo escrito, realiza, consciente ou não, outras formas de leitura, principalmente as que se utilizam de elementos não verbais: imagens, símbolos, figuras, gestos, sons etc. Vale dizer que, nessas leituras, incluem-se os mais variados gêneros discursivos, para as diversas finalidades. Dessa forma, no que se refere às relações sociais, a leitura estabelece a efetividade da participação do indivíduo nos seus contextos sociocomunicativos.

Fulgêncio e Liberato (1996) esclarecem que a leitura não é uma atividade unicamente visual, embora o papel da visão seja muito importante no processo de captação das informações. Na verdade, conhecimentos extratextuais interferem no entendimento do material lido.

Nesse sentido, vários estudiosos, a exemplo de Leffa (1996), Solé (1998), Silveira (2005), Kleiman (1989), Koch e Elias (2015) postulam que, para o entendimento do texto, precisamos acionar, muitas vezes, conhecimentos que já estão armazenados em nossa memória, considerados os conhecimentos prévios que possuímos antes do contato com o texto.

Desse modo, a leitura se constitui em um processo complexo na busca pelo sentido do texto, no qual o leitor se utiliza de diversas estratégias cognitivas e metacognitivas rumo à compreensão textual (SILVEIRA, 2005). Além disso, o modo como esse leitor foi constituído socialmente pode ser fator determinante no seu desempenho na atividade de leitura (KOCH, 2003).

Compreendemos, aqui, que a leitura assume papel primordial no desenvolvimento da criticidade do indivíduo em sua condição de sujeito ativo, que compartilha seus conhecimentos, suas experiências e seus esquemas prévios junto ao texto lido. Solé afirma que, quando o leitor se encontra num nível proficiente de leitura, ele é capaz de dar sentido e significado àquilo que lê (SOLÉ, 1998).

No ambiente escolar, a atividade da leitura está intrinsicamente relacionada à aprendizagem de todas as disciplinas. Devido a isso, um fracasso nesse quesito reflete no desempenho não apenas do componente língua portuguesa, mas de todo o processo de desenvolvimento do estudante, comprometendo, conseqüentemente, na formação de um cidadão autônomo que demonstre capacidade no uso da linguagem nos mais diversos contextos de que envolvam suas relações sociocomunicativas.

Embora saibamos que a aprendizagem da leitura se constitui elemento primordial para o progresso do estudante em toda sua vida educacional, sobretudo, nas suas relações sociointerativas, ressaltamos que há tempo convivemos, em parte, com fracassos no meio educativo em aspectos que envolvem compreensão leitora, principalmente na educação pública. E mesmo que já tenhamos avançado um pouco nesse tema, sabemos que ainda há muito por fazer, para que possamos melhorar as nossas ações no ensino-aprendizagem de leitura.

Dada a importância da leitura no desempenho do estudante não apenas nos momentos em que ele se encontra no ambiente escolar, mas, principalmente, quando a utiliza nas suas relações sociais cotidianas, percebemos a necessidade de se pensar como vem sendo conduzida a prática de ensino de leitura na escola, bem como as condições formativas do formador de leitores.

As lacunas percebidas no trabalho dos docentes referentes ao conhecimento das teorias sociocognitivas e sociointeracionistas que envolvem o processamento da leitura pressupõem, de certa forma, uma carência formativa de conhecimentos que subsidiem o profissional no enfrentamento das dificuldades referentes ao ensino da linguagem, principalmente àquelas relacionadas ao trabalho com foco na compreensão leitora. Vale dizer que, com o acréscimo desse conhecimento em suas práticas educativas, o professor de linguagem pode desenvolver um ensino mais estratégico e intencional. A percepção dessa carência se justifica pelo levantamento de informações feito em uma das oficinas com o grupo de professores participantes da pesquisa que será mais bem esclarecida no decorrer deste texto.

Logo, o trabalho aqui proposto, cuja temática contempla a formação do formador de leitores, pauta-se neste objetivo geral: averiguar em que medida o trabalho do

professor de Língua Portuguesa, como formador de leitores, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. Para atingir esse objetivo, elegem-se os seguintes objetivos específicos:

- Explorar perspectivas de base sociocognitiva e sociointeracionista para estudo do texto e ensino de leitura;
- Identificar demandas do contexto educacional em ações de formação continuada;
- Avaliar em que medida uma experiência didática de ensino de leitura desenvolvida em uma ação de formação continuada pode subsidiar a formação de alunos-leitores.

Considerando tais objetivos, o estudo se fundamenta na tese de que se o professor, como formador de leitores, estiver respaldado por um trabalho prático-teórico de formação continuada, com base em teorias que abordam o processamento estratégico da leitura, de modo que esse profissional possa compreender o seu papel como mediador da aprendizagem, e assumir que o aluno se constitui um ser social dentro desse processo, possivelmente ele (o professor) desenvolverá estratégias de ensino mais eficaz e obterá melhores resultados em compreensão leitora por parte de seus alunos.

Vale dizer que a motivação para a pesquisa surgiu durante o curso de mestrado, em cuja ocasião este pesquisador realizara um levantamento das dificuldades de compreensão leitora de um grupo de estudantes de sexto ano, os quais apresentavam desempenho insatisfatório nos questionamentos que envolviam informações explícitas no texto, ou seja, as informações se mostravam bastante claras na superfície do texto, podendo ser apontadas por qualquer estudante com um domínio básico de leitura, inclusive, por um estudante de grau de estudo, talvez, inferior àquele em que esses participantes da experiência didática se encontravam.

A situação se mostrava mais crítica quando o que se solicitava do alunado envolvia informações implícitas no texto, mas consideradas razoavelmente simples para a série/ano que esses discentes estudavam, uma vez que, às vezes, solicitava-se, apenas, a realização de inferências, em que o estudante precisava substituir um vocábulo bastante conhecido por outro de igual sentido. O que se percebeu foi um baixo nível de

letramento dos estudantes sobre os assuntos tratados nos textos e uma limitação vocabular que dificultavam ainda mais a compreensão desses estudantes frente ao texto lido.

É precioso destacar que o professor de sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais recebe os discentes advindos dos Anos Iniciais dessa modalidade de ensino. Sendo assim, nessa transição de etapas, espera-se que esses estudantes já possuam um desempenho razoável nas atividades concernentes à compreensão leitora. Entretanto, o que se percebe é que muitos desses educandos, além de apresentarem baixo desempenho na leitura do texto, trazem ainda sérias dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, principalmente na decodificação de palavras constituídas por alguns dígrafos, o que impossibilita sobremaneira o avanço nas atividades que envolvem o entendimento do texto.

Como professor de sextos anos há mais de vinte anos e vivenciando muito de perto a problemática acima descrita, porquanto boa parte desses alunos passarão a integrar as minhas turmas no ano seguinte, optei por realizar este estudo com um grupo de professores de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I, na tentativa de conhecer um pouco de suas estratégias no ensino da leitura e, sobretudo, propor-lhes um trabalho pautado nas teorias do estudo da leitura já mencionadas acima.

É importante destacar que a experiência didática discutida neste trabalho se dividiu em três etapas: a primeira, considerada a mais importante dentro deste procedimento científico, constituiu-se da aplicação de um questionário, o qual nos possibilitou conhecer dois pontos fundamentais sobre os professores colaboradores da pesquisa: o processo formativo acadêmico desses profissionais e como eles desenvolviam sua prática de ensino da leitura cotidianamente; a segunda, fundamentou-se na realização de oficinas junto aos colaboradores, para a apresentação do texto teórico que tratava a respeito do processamento da leitura sob a ótica sociognitiva e sociointerativa; a terceira e última etapa destinou-se à avaliação da referida experiência didático-pedagógica por parte de seus participantes (pesquisador e colaboradores), cuja realização se deu também com a realização de um questionário.

Esclarece-se que o trabalho aqui proposto se configura, na verdade, como mais uma possibilidade de reflexão das nossas práticas educativas, tendo em vista a necessidade de se manter o debate sobre ensino-aprendizagem sempre vivo, a fim de que possamos pensar e repensar as demandas educacionais de hoje e as vindouras.

Feitas essas considerações introdutórias, convém descrever a maneira como esta tese está estruturada. No primeiro capítulo, apresentamos a base teórica que fundamenta a pesquisa, em cuja seção discorreremos sobre os aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas da leitura, representada por sete tópicos.

No tópico um, discorreremos sobre os modelos de processamentos da leitura, destacando o modelo de Gough (1972), que considera a leitura um procedimento de natureza ascendente (*bottom up*), em que o leitor inicia um processo gradativo no ato da leitura (primeiro, aprendizagem das unidades menores para, posteriormente, chegar à unidade maior, o texto).

Em oposição ao modelo de Gough, Googman (1991) descreve a atividade da leitura como um procedimento de natureza descendente (*top down*), partindo do todo para as partes, em que o conhecimento prévio do leitor lhe possibilita compreender as ideias do texto sem a necessidade do conhecimento das unidades menores.

O tópico é finalizado com a exposição do modelo interativo de Rumelhart (SILVEIRA, 2005), em que o leitor faz uso de ambos os processamentos (ascendente e descendente) de forma interativa, conforme a natureza do texto e objetivos de leitura. O modelo interativo também é explicado por Solé (1998) neste tópico de modo mais detalhado.

Na sequência da exposição do capítulo, explicamos sobre o papel do conhecimento prévio e da memória na produção de sentidos do texto. Aqui abordamos a respeito da participação do leitor na atividade da leitura, considerado sujeito produtor de sentidos juntamente com o autor, por meio da ativação dos conhecimentos adquiridos por ele em seus contextos sociocomunicativos e armazenados em sua memória, evidenciando, assim, o caráter interacional da leitura (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1989; KOCH e Elias, 2015; Silveira, 2005; KOCH, 2003).

Posteriormente, abordamos sobre as concepções de língua e o ensino de leitura, à luz dos escritos de Koch e Elias (2015) e Koch (2003), tecendo reflexões a respeito de qual concepção o professor de língua portuguesa fundamenta sua prática educativa nos dias atuais.

A argumentação é prosseguida com o tópico que aborda sobre as estratégias cognitivas, metacognitivas e o processo inferencial, destacando os escritos de Goodman (1987), Solé (1998), Silveira (2005; 2014), Oliveira (2013), Kato (1985), Silveira e Oliveira (2015). Nessa parte do texto, os autores argumentam que, durante a atividade da leitura, o leitor se vale das mais variadas estratégias na busca pelo preenchimento das lacunas deixadas pelo texto.

Posteriormente, prosseguimos a descrição do trabalho com a exposição do item que trata sobre ensino de leitura e mediação pedagógica. Aqui, evidenciamos o processo interativo entre professor e aluno na construção do conhecimento, em que o primeiro desempenha papel de orientador frente às potencialidades e dificuldades apresentadas pelo segundo, de modo que a percepção das necessidades do educando seja atendida para que a aprendizagem, de fato, aconteça.

O tópico se fundamenta nos postulados de Soares (2017) que aborda sobre o letramento como condição fundamental no entendimento do texto; Garcia e Meier (2007), que discorrem a respeito do conceito de mediação e da contribuição da Neuropsicologia nos estudos linguísticos; Vygotsky (2007), o qual aborda sobre os processos de aprendizagem; Tomich (2007), Baldo (2011) e Bortoni-Ricardo (2012), as quais destacam a ação mediadora dos protocolos verbais no ensino de leitura.

O capítulo segue com a apresentação do item que fala sobre a aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental I e o papel da família no processo educativo, cujos autores citados nessa parte do texto destacam o domínio dos aspectos relacionados ao processo de alfabetização por parte do educando como fator determinante no estudo do texto (DEHAENE, 2012; SILVEIRA, 2015; ORLANDI, 2002). O tópico também discorre sobre o papel da família no incentivo à leitura, de maneira a contribuir com a escola para o desempenho do estudante em compreensão leitora. Fundamentam essa discussão os pesquisadores Barro e Gomes (2008), Maimoni e Bortone (2001), Moraes (2013).

E, por fim, o capítulo se encerra com a exposição do tópico que descreve a respeito da prática de leitura na escola. Nessa parte do texto evidencia-se a necessidade de uma prática de ensino da leitura fundamentada nos mais variados gêneros textuais e sequências tipológicas, conforme nos orienta os inscritos de Marcuschi (2008), a fim de que o conhecimento textual do discente seja alargado.

Ainda, nesse mesmo, tópico as autoras Maiomini e Bortone (2001) destacam os três níveis básicos de compreensão leitora, que correspondem à leitura objetiva, à leitura inferencial e à leitura avaliativa. As pesquisadoras esclarecem que o entendimento desses níveis por parte do professor possibilita o desenvolvimento de estratégias de ensino mais significativas para o aluno. A esse respeito, Freire (2008) destaca a necessidade de tornar o aluno protagonista na aprendizagem da leitura. E nessa mesma direção, Souza (1992) evidencia que é preciso que as estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor possam contribuir para que o discente desperte o gosto pela leitura.

No capítulo 2, abordamos sobre a formação continuada e o trabalho docente. Nas palavras introdutórias, destacamos os dizeres de Tardif (2014) que, para chamar a atenção do professorado sobre a necessidade dos processos formativos, argumenta que a educação está sob os olhares da sociedade, e que nós, professores, devemos estar atentos a isso, já que a figura do professor é a mais evidenciada em um eventual insucesso educacional.

Posteriormente, para a exposição do conteúdo, dividimos a seção em quatro tópicos. O primeiro trata da formação continuada e da contextualização educacional, destacando as transformações resultantes do processo de globalização e dos avanços tecnológicos como influenciadores no contexto educacional. Nesse aspecto, Ferreira (2007) e Sampaio e Leite (2013) destacam a necessidade de acompanhamento das transformações sociais, que resultará em novas maneiras de produzir conhecimento, do qual a sociedade depende para seu desenvolvimento. As autoras argumentam que a escola não pode estar alheia a isso. Ideia que também é compartilhada por Cortela (2014).

Posteriormente, evidenciamos sobre a formação continuada como forma de manter a escola viva nas demandas educativas surgidas. Nesse aspecto, destacamos as palavras de Passarelli (2002), que argumenta sobre as necessidades formativas do professor, de modo a valorizar a produção científica que disponível para assessorar esse profissional docente.

O capítulo segue com o segundo tópico, no qual abordamos a respeito da pandemia do coronavírus e a urgência de reorganização educacional. Nesse sentido, destacamos os desafios vivenciados pelos sistemas educativos em todo o país, em especial no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, diante da obrigatoriedade de promover apenas o ensino a distância. A esse respeito, Alves e Faria (2020) argumentam sobre a necessidade do conhecimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e sobre a inserção desses recursos no contexto educativo de modo reflexivo. Nesse mesmo pensamento, Araújo e Vasconcelos (2020) afirmam que o ensino remoto necessita das TDICs para sua efetivação, entretanto, alertam para o fato de que esses recursos tecnológicos não se tornem meros instrumentos de transmissão de conteúdo.

Nesse tópico, destacam-se ainda as palavras de Moreira, Henrique e Barros (2020), quando realizam uma série de perguntas retóricas, dentre as quais se sobressai a forma como se avaliará o estudante nesse contexto de educação remota. O tópico é finalizado com o olhar de Santos Guerra (2003) ao considerar a avaliação como um processo que caminha para a aprendizagem. Logo, é preciso que todo esse contexto pandêmico seja levado em consideração por nós, professores, para um processo avaliativo mais coerente.

O penúltimo item do capítulo dois aborda sobre O projeto pedagógico como possibilidade de interface entre teoria e prática no ensino de linguagem, cujo tópico é iniciado com a reflexão de Geraldi (1984) sobre a prática conteudista no ensino de língua portuguesa. Na sequência, Hernadez (1998) salienta que um ensino fundamentado em projetos pedagógicos representa um caminho que se move da informação para o conhecimento, possibilitando ao estudante refletir sobre sua própria aprendizagem, além

de despontar como um processo interativo que aproxima a escola da realidade social dos alunos.

A discussão é complementada por Bender (2014) ao afirmar que a eficácia de adotar a aprendizagem por meio de projetos apresenta três critérios: o primeiro, um currículo elaborado em torno de problemas com ênfase em habilidades cognitivas e conhecimentos; o segundo, um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, tendo o professor atuando como facilitador; e por fim, os resultados dos alunos centrados no desenvolvimento de habilidades.

Essa abordagem de ensino também é defendida por Passarelli (2020), quando esclarece que os projetos pedagógicos configuram-se como uma forma de ação que apresenta um desenvolvimento de trabalho capaz de associar a realidade social do educando com a sala de aula, de modo a promover maior protagonismo do estudante nas ações educativas.

O capítulo é encerrado com a abordagem sobre as necessidades formativas do formador de leitores. Aqui, destacamos os dizeres de Tardif (2014), de Perrenoud (2001) e de Teberosky e Cardoso (1991) a respeito dos saberes docentes, cujos autores, embora reconheçam a importância da formação continuada para um melhor desempenho docente, argumentam que existem saberes os quais não são ensinados nos cursos de licenciaturas, mas que são os saberes identitários de cada profissional.

A discussão é acrescentada pela reflexão da complexidade tanto do aprender quanto do ensinar leitura. Diante disso, abordamos sobre a formação inicial dos profissionais que carregam a incumbência do ensino da linguagem: o pedagogo e o profissional de Letras, embora saibamos que o ensino de leitura faz parte de todas as disciplinas da grade curricular.

A tese é prosseguida com a exposição do terceiro capítulo, no qual discorreremos sobre a contextualização e a metodologia da pesquisa, a qual se fundamenta nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa cuja metodologia permitiu uma maior aproximação com os fatores que envolvem a problemática estudada (YIN, 2016), servindo como partilha sólida desse objeto de estudo, que possibilitou a mim, professor e pesquisador, extrair significados que só foram possíveis percebê-los através de uma sensível atenção (CHIZZOTTI, 2003).

Ainda, no que diz respeito à sua classificação, a pesquisa apresenta natureza aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

O tópico também descreve ainda a pesquisa como bibliográfica e pesquisa-ação, no que se refere aos seus procedimentos: bibliográfica, devido ao levantamento de materiais teóricos escritos e eletrônicos que tratam sobre o problema aqui estudado; pesquisa-ação de cunho interventivo, porque se procurou estabelecer um elo entre o estudo com a ação docente, de modo a “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 181).

Na sequência do capítulo, apresentamos a caracterização da unidade escolar onde o trabalho foi desenvolvido, acompanhado da descrição do perfil dos professores colaboradores. Os fatos narrados nesses itens se tornam bastante importantes para o entendimento da razão pela qual o pesquisador escolheu esse espaço educativo e esse grupo de profissionais como participantes deste estudo.

E, por fim, o capítulo se encerra com a apresentação dos instrumentos e dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, em que descrevemos as etapas do estudo. Vale destacar aqui a aplicação de questionários, a realização de oficinas de leitura e o procedimento de registro das ações em diários de bordo. Esse último elemento fundamentado nos dizeres de Barbier (2014), que o considera um recurso muito importante para o registro da experiência vivenciada no processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Vale destacar que o valor reflexivo sobre os fatos percebidos e registrados nesse instrumento nos ajudaram a pensar e repensar melhor nossas ações educativas.

No capítulo 4, apresentamos a análise das informações levantadas neste estudo científico, composta por três etapas: aplicação de um questionário inicial, com o qual pudemos conhecer um pouco sobre a formação acadêmica dos professores colaboradores e, principalmente, perceber, de certo modo, algumas necessidade

formativas desse grupo de docentes; realização de oficinas de leitura com os colaboradores, com as quais apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa; realização de um questionário avaliativo da experiência didática desenvolvida com esse grupo de professores, que nos ajudou a confirmar as hipóteses levantados neste estudo.

Por fim, apresentamos nossas considerações a respeito do trabalho realizado, o qual confirmou a viabilidade da pesquisa, uma vez que os objetivos propostos foram relativamente alcançados, além de se manter aberto o debate sobre as práticas de ensino do texto, a fim de que esse estudo se configure apenas como mais um dos tantos que têm surgido para se pensar e repensar o ensino de Língua Portuguesa não apenas nessa cidade, especificamente, mas no Estados de Alagoas e até mesmo no Brasil.

1 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS E SOCIOINTERACIONISTAS DA LEITURA

“A princípio, a operação da leitura nos parece mágica: basta pousar o olhar sobre uma palavra e, sem o mínimo esforço aparente, nosso cérebro nos dá acesso a seu sentido e a sua pronúncia. No entanto, esse problema não é simples, já que os melhores softwares de reconhecimento se defrontam sempre com dificuldades. Quando entra na retina, a palavra é esfacelada em milhares de fragmentos: cada porção de imagem da página é reconhecida por um fotorreceptor distinto. Toda dificuldade consiste, em seguida, em reunir os fragmentos a fim de decodificar as letras sob processo, a ordem na qual são apresentadas e a palavra em questão”.

(Stanislas Dehaene)

Não é novidade dizer que a leitura se constitui numa atividade complexa que envolve diversos processos cognitivos. Isso é evidenciado não apenas por linguistas, mas, também, por psicólogos e neurocientistas, que vêm se dedicando ao estudo da linguagem nos últimos anos, a exemplo de Dehaene (2012), citado na abertura deste capítulo, em seu livro “Os neurônios da leitura”. Nas palavras desse autor, apresentadas acima, notamos que o ato da leitura se torna atividade aparentemente fácil para o leitor experiente, que se quer, às vezes, tem consciência da tamanha complexidade dos processos nele envolvidos.

Para compreendermos melhor esses processos, damos sequência ao capítulo discutindo justamente sobre a leitura do ponto de vista de seu processamento cognitivo. Para isso, tratamos sobre os três modelos básicos de processamento de leitura como ponto inicial dessa nossa exibição teórica.

Do decorrer da exposição, apontamos o papel do conhecimento prévio e da memória na atividade de compreensão leitora, atrelado às estratégias cognitivas,

metacognitivas e ao processo inferencial, como elementos que guiam o leitor durante a atividade da leitura. Nesse contexto, evidenciamos, sobretudo, o aspecto sociointeracionista representado pela leitura, destacando o autor e o leitor como sujeitos construtores de sentidos no texto.

Seguimos com a seção argumentando sobre a mediação pedagógica do professor como atividade primordial na condução do processo de compreensão leitora e, em seguida, discorremos sobre a aprendizagem da leitura nos primeiros anos/séries da vida escolar da criança, principalmente nos anos que correspondem ao Ensino Fundamental I e o papel da família no processo educativo. Encerramos o capítulo com a arguição sobre a prática de leitura na escola como possibilidade de despertar no estudante o gosto pela leitura e, possivelmente, maior autonomia em compreensão leitora.

1.1 Os modelos de processamentos de leitura

Quando lemos um texto, fazemos usos de diversos processos cognitivos que nos possibilitam a compreensão textual. Às vezes, nem nos damos conta de como esses elementos estão tão bem relacionados entre si, mas é a contribuição deles que possibilita darmos sentido àquilo que lemos. Cruz (2007, p. 45) declara que “a leitura é uma atividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos de níveis diferentes”. E ainda, segundo o autor, “esta [a leitura] começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos” (CRUZ, 2007, p. 45).

Para muitos estudiosos, do ponto de vista do processamento cognitivo, a leitura se fundamenta sobre três grandes modelos: a) o modelo que utiliza procedimentos de natureza ascendente (*bottom up*), preconizado por Gough (1972), que se caracteriza como o movimento das partes para o todo, em que o leitor privilegia marcas linguísticas presentes no texto (ou elementos menores) em relação à unidade maior – o texto, no seu sentido semanticamente mais amplo; b) o modelo que se utiliza de procedimentos de natureza descendente (*top down*), preconizado por Goodman (1991), que parte de uma estrutura do todo para as partes, em que o conhecimento prévio do leitor lhe possibilita

compreender as ideias do texto sem necessariamente se ater às unidades menores; c) o modelo interativo, em que o leitor faz uso de ambos os processamentos (ascendente e descendente) de forma interativa, conforme a natureza do texto e objetivos de leitura. Esse terceiro modelo é defendido por David Rummelhart (SILVEIRA, 2005).

Na concepção de Goodman (1991), a leitura representa um "jogo psicolinguístico de adivinhações", uma vez que o leitor está constantemente levantando hipóteses e checando suas evidências, as quais podem ser confirmadas ou não no decorrer da leitura.

Solé (1998), apresenta uma forma relativamente clara para se compreender o funcionamento dos dois primeiros modelos de processamentos: o primeiro modelo (ascendente) considera que o leitor processa o texto começando pelas letras, seguindo pelas palavras, frases, em um encadeamento sequencial e hierárquico para chegar à compreensão do texto, portanto é um modelo centrado no texto, em que as habilidades de decodificação possuem grande importância para compreensão do que é lido; o segundo modelo (descendente), o leitor não procede à letra por letra ou palavra por palavra, mas utiliza seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto.

Desse modo, quanto mais informações e conhecimentos o leitor tiver sobre o assunto tratado no texto maior será a possibilidade de confirmar suas hipóteses prévias e, conseqüentemente, construir uma interpretação sobre ele.

Esses modelos de processamento de leitura têm gerado grandes discussões quanto à eficácia de tais processos no ensino-aprendizagem da criança atualmente, principalmente quando há uma crença de que cada um deles, sozinhos, é capaz de resolver o problema de compreensão leitora do discente. O primeiro, considerado o modelo tradicional de ensino, centrado no texto, é visto por muitos como retrógrado e lento no desenvolvimento do aprendiz. Já o segundo, centrado no leitor e privilegiado pela pedagogia atual, é tido por diversos especialistas como um modelo falho, por não considerar que as dificuldades que o aluno apresenta no tocante ao processo de decodificação poderão trazer sérios problemas de compreensão leitora nos anos/séries subsequentes.

É evidente que quando lemos um texto utilizamos ambos os modelos de processamento para compreendê-lo. O leitor proficiente tanto faz uso da macroestrutura quanto da microestrutura do texto, pois, embora tenha um nível de conhecimento prévio considerável, muitas vezes esse leitor se depara com situações básicas de decodificação que, caso não sejam resolvidas durante o processo de leitura para posteriormente avançar, poderão comprometer o entendimento do texto.

Assim, vale discutir a importância do terceiro modelo de processamento de leitura – o modelo interativo – que vai além do texto e do leitor, ainda que reconheça o valor que ambos os elementos exerçam durante o processo de compreensão leitora. Nesse modelo, destacam-se os diferentes níveis de expectativas que o leitor vai construindo frente ao texto.

Solé (1998) também faz menção ao modelo interativo ao afirmar que este modelo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor. A autora afirma que os elementos que compõem o texto são processados, simultaneamente, pelo leitor em diferentes níveis, a começar pelas letras, palavras, e em cada nível de informação processada se estabelece um *input* para o próximo nível, em um processo ascendente, e essa informação durante a leitura acaba se estendendo para níveis mais elevados.

Entretanto, a pesquisadora deixa claro que no ato da leitura do texto há momentos em que são geradas expectativas pelo leitor em nível semântico, as quais conduzem a leitura, visto que o leitor busca o entendimento do texto em níveis inferiores (léxico, sintático, grafo-fônico) por meio de um processo descendente. Assim, segundo a autora, “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. (SOLÉ, 1998, p.24).

Ao falarmos dos modelos de processamento de leitura, questionamos como a escola vem trabalhando o ensino do texto. Logo, somos levados a refletir sobre o desempenho dos discentes no que se refere às habilidades de compreensão leitora. Muitos alunos de 6º Ano não apresentam um nível razoável de compreensão que seja compatível com essa série/ano. Isso é um grave problema porque esses discentes já vêm totalizando no mínimo seis anos de escolarização e ainda não conseguem ler e compreender o texto com uma razoável desenvoltura.

É pertinente ressaltar que o modelo de processamento mais evidenciado na escola hoje, que também é a base da abordagem construtivista de ensino, prioriza o leitor com seu conhecimento de mundo, partindo da ideia de que é possível que o educando compreenda o texto sem que seja necessário reconhecimento automático das letras, sílabas, palavras, frases, para, em seguida, compreender o texto na sua totalidade. Moraes (2013) reflete sobre isso ao afirmar que

Há pouco mais de trinta anos, ainda se acreditava que, pelo simples fato de a criança ser confrontada com sequências constituídas de letras, ela se tornaria, pouco a pouco, consciente dos fonemas. Que não haveria necessidade de ajudá-la a analisar as expressões da fala em fonemas. Segundo essa ideia, bastaria dar à criança palavras escritas, textos, e ela, por sim mesma, acabaria por encontrar seu caminho. Contudo, muitos estudos mostraram, sem deixar dúvida, que essa ideia é errada. A simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético (MORAES, 2013, p. 36).

Como se vê, o autor defende o ensino da leitura partindo do pressuposto de que, em muitos casos, é necessário que a criança adquira, primeiramente, uma consciência fonológica. Para, em seguida, avançar no processo de aprendizagem do texto. Entretanto, isso não impede que outras atividades sejam desenvolvidas partindo, de fato, da leitura do texto, desde que não se considere como proposta salvadora no ensino.

Voltando à questão do modelo de processamento de leitura descendente (top-down), há de se considerar que o ensino pautado nesse modelo se torna interessante quando pensamos em alunos cujo contexto de vida lhes possibilita inserção em inúmeras situações de cultura letrada (contato com livros, jornais, revistas), bem como envolvimento em contextos artísticos e culturais tais quais: teatro, cinema, música, dança, pintura, dentre outras manifestações artísticas, pois a inserção em diversos contextos socioculturais pode ajudar o estudante a alargar seu conhecimento prévio. Sendo assim, quanto maior for o conhecimento extratexto do aluno, maior possibilidade de compreender o texto ele terá.

Deve-se levar em conta também que a formação educacional dos pais e sua condição socioeconômica são fatores determinantes no desenvolvimento do intelecto dos filhos. Alunos que dispõem de equipamentos eletrônicos como: tablets, computadores, telefones celulares, dentre outros componentes tecnológicos tendem a desenvolver maior nível de conhecimento de vocábulos e a compreender maior número de situações

cotidianas, em relação àqueles que não dispõem desses recursos. Isso influencia diretamente no entendimento do texto.

Em se tratando de alunos de escola pública, de classe social baixa e de grande vulnerabilidade social, em que a maioria dos pais é analfabeta ou semianalfabeta, como é o caso de parte dos pais dos alunos pertencentes às turmas dos professores informantes, fixar o ensino da leitura apenas no modelo de processamento descendente (*top down*) é alimentar um problema de proporção alarmante presente no ensino brasileiro há anos, desde que a escola adotou o sistema construtivista como modelo absoluto de ensino, uma vez que a tamanha heterogeneidade representada pela turma não permite que a forma de ensinar seja única para todos os alunos na sala de aula, principalmente quando nos deparamos com situações de alunos em que a questão da decodificação de letras e fonemas ainda não foi resolvida.

Leffa (1996, p. 17), destaca que fundamentar o ensino apenas em um modelo de processamento não é suficiente para a compreensão. Segundo ele, "para compreender o ato da leitura temos que considerar (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto".

Com base nisso, levar o aluno a ler e a compreender um texto não é tarefa simples, já que estamos falando de processos cognitivos que envolvem estratégias mentais particulares de cada pessoa. Na verdade, pode-se dizer que não existe fórmula pronta da qual o professor possa fazer uso e ensinar compreensão leitora ao aluno. Mas, qual seria, então, o papel do professor quanto ao ensino da leitura? De acordo com Kleiman (1989, p. 7):

[...] Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo? Evidentemente que não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Como se percebe, o professor é peça fundamental no desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Estar respaldado nessa base teórica que envolve os

aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas da compreensão de textos, pode ajudar esse profissional na sua prática educativa, pois, de posse de um conhecimento razoável nessa questão, o docente poderá desenvolver atividades que levem o discente a se sentir participante do texto e a compreendê-lo melhor

Sobre as dificuldades de compreensão leitora frequentes no contexto educativo do país, Ferreira (2011), argumenta que a leitura ocupa papel de destaque na educação formal, apresentando-se como um problema crítico durante o período escolar do indivíduo. Segundo ela, torna-se primordial o conhecimento dos modelos referentes ao complexo processo que a envolve. Esse conhecimento pode ajudar o docente a buscar alternativas viáveis de mudança para o atual quadro educacional das escolas por meio de intervenções adequadas.

Estar a par dos modelos de processamento da leitura e tendo a consciência de que a aprendizagem não acontece de igual forma de aluno para aluno, o professor certamente será direcionado ao modelo de processamento que melhor atenda à necessidade específica de alguns educandos. É nesse aspecto que percebemos a importância da mediação pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura, assunto que será discutido de forma mais aprofundada no decorrer deste capítulo.

1.2 O papel do conhecimento prévio e da memória na produção de sentidos no texto

Ao lermos um texto, nos utilizamos de artifícios que perpassam as palavras, frases ou parágrafos que compõem esse texto, uma vez que, conforme já explicamos, ocorre uma confluência de diversos elementos durante o processo de leitura. É nessa perspectiva que está o conhecimento prévio (conhecimentos linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimentos de mundo) que são essenciais para a compreensão no momento em que o texto é lido, pois, muitas vezes, são as informações extratexto que nos possibilitam compreender as informações do texto que está à nossa frente.

Para Leffa (1996, p. 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. Para isso, é preciso que ativemos os conhecimentos que estão armazenados em nossa memória, oriundos de nossas experiências sociocomunicativas. Do ponto de vista de seu processamento, a compreensão leitora depende, como já foi dito, de três conhecimentos básicos: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual (KLEIMAN, 1989).

No conhecimento linguístico estão as competências adquiridas pelo leitor de forma implícita ou explícita no que diz respeito ao funcionamento da língua. Isso vai das consciências fonológica, morfológica e sintática, até as competências semântica e pragmática, que possibilitam ao leitor entender particularidades quanto ao uso de palavras, de frases e de textos.

No conhecimento de mundo, estão todos os saberes de assuntos variados adquiridos pelo indivíduo durante a sua vida cultural e socialmente aprendidos, que facilitarão na interpretação do texto analisado. Já no conhecimento textual, destaca-se a noção de texto que o leitor desenvolve ao longo da sua convivência com os diversos tipos textuais e gêneros discursivos nas suas interações sociais.

Com base nessa reflexão, percebe-se que a compreensão de um texto não se restringe apenas à questão cognitiva, nem se resume à decodificação “pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEYMAN, 1989, p.7). De fato, embora se reconheça que a decodificação seja essencial ao processamento da leitura, ela não é suficiente para a compreensão do texto escrito.

Enfim, a atividade do leitor durante o ato de ler é fundamental. Silveira (2005, p. 28-29), ao mencionar a proposta de Goodman, reforça a ideia de que o leitor é, certamente, um construtor e um reconstrutor de significados no texto:

Comumente imaginada como sendo um processo passivo, a proposta de Goodman¹ instaura definitivamente a leitura como um processo ativo, daí sua

¹ Kenneth Goodman foi um dos expoentes da abordagem psicolinguística da leitura. Segundo este autor, “a leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação” (SILVEIRA, 2005, p. 27).

grande contribuição para o ensino desta habilidade, ajudando os educadores a repensar a sua prática pedagógica, no sentido de se tentar conhecer melhor “o que existe por trás do olho”, e encarar o aluno-leitor como um reconstrutor de significados.

Como se percebe, ler é, sem dúvida, um processamento cognitivo complexo das informações na construção de sentido, cuja concretização está fundamentada na relação interacional entre autor e leitor mediado pelo texto. Dessa forma, o leitor é muito mais do que um receptor passivo, uma vez que ele é também sujeito agente nesse processo por meio de suas reações diante do texto.

Se no passado o foco dos estudos do texto centrava-se no próprio texto, hoje, os estudos se estendem também ao autor e ao leitor, mostrando que o processo de leitura está além de uma decodificação de sinais gráficos, embora tal processamento seja indispensável para a leitura, como já mencionamos neste capítulo.

Portanto, pode-se dizer que compreender um texto implica também em desvendar as intenções de seu locutor, pois se sabe que em todo processo comunicativo a linguagem exerce funções que estão diretamente ligadas a essas intenções. Koch (2002) esclarece que a atividade de interpretação de um texto centra-se na suposição que um produtor tem de determinadas intenções e de que um entendimento adequado decorre, justamente, da captação das intenções do produtor do texto por parte do leitor.

Além de tudo isso, vale destacar, sobretudo, o papel de nossa memória durante o ato da leitura, que não é apenas o de nos oferecer informações já organizadas em assuntos diversos e que já foram armazenados, caracterizado pelo nosso conhecimento prévio. Porém, o seu funcionamento processa ainda elementos muito menores que compõem os procedimentos de decodificação, que embora pareça simples, é um processo bastante organizado, cujos elementos são ativados e processados, de modo muito rápido, pelo nosso cérebro para que cheguemos a reconhecer as palavras e posteriormente o texto, conforme já verificamos nas palavras de Dehaene (2012) na abertura deste capítulo.

Reforçamos, mais uma vez, que o processo de compreensão do texto escrito envolve diversos conhecimentos os que precedem à macroestrutura do texto, a exemplo do reconhecimento da base alfabética por meio de uma consciência fonológica do leitor;

os conhecimentos elaborados, aprendidos na escola; e aqueles que adquirimos por meio de nossas relações socioculturais. São esses conhecimentos previamente adquiridos que nos dão base para compreendermos o texto, à medida que os evocamos quando necessário. Diante disso, pode-se dizer que o conhecimento presente no texto ativa o conhecimento prévio do leitor, ou seja, o conhecimento presente no seu cérebro.

Nesta perspectiva, Kleiman (1989) afirma que o nosso conhecimento prévio está organizado em nossa memória por meio de esquemas mentais. Segundo a autora, “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de *esquema*” (KLEIMAN, 1989, p. 23). Ao explicar a teoria dos esquemas, Schwaremüller (2003) afirma que a aprendizagem é a acumulação e organização das estruturas do conhecimento. Dessa forma, cada “estrutura existe como um objeto, ideia ou evento, e também como um conjunto de atributos que se conectam às outras estruturas do conhecimento” (SCHWAREMÜLLER, 2003, p. 8).

Notamos, portanto, que os esquemas ajudam o leitor a organizar a aprendizagem e as informações na sua memória e a acioná-la no momento que requeira determinado conhecimento. “A compreensão da mensagem de um texto exige que o leitor faça um levantamento de informações, tanto do texto quanto dos seus conhecimentos já adquiridos” (BOSO et al., 2010, p. 24).

A teoria dos esquemas foi originalmente elaborada por Rumelhart (1981) e, segundo ele, é uma teoria sobre o conhecimento, de como esse conhecimento é representado e de que modo essa representação pode facilitar a aplicação desse conhecimento em situações específicas. Além disso, para o autor, “todo o conhecimento é empacotado em unidades. Essas unidades são os esquemas. Embutidos nesses pacotes, estão, além do conhecimento em si, as informações sobre como esse conhecimento deve ser usado” (RUMELHART, 1981, p.4).

Efetivamente, a teoria dos esquemas, segundo Silveira (2005, p.97-98), “parece dar conta das estratégias básicas de leitura como a predição e a inferência”, pois essas estratégias dependem do acionamento da memória de longo prazo, onde está armazenado todo o nosso conhecimento, organizado em forma de esquemas.

1.3 Concepções de língua e ensino de leitura

Koch e Elias (2015), na intenção de mostrar também que a leitura faz parte de um processo sociointerativo, apresentam três concepções de língua e, em seguida, situam o texto em cada uma delas. A primeira concepção mostra a *língua como representação do pensamento*, na qual o autor exerce o domínio sobre as ações do leitor no ato da leitura, em que o último reproduz fielmente o pensamento do primeiro por meio do apontamento das intenções desse produtor do texto. Aqui, o leitor é considerado um sujeito passivo, assujeitado à captação dessas informações para, em seguida, reproduzi-las. Por outro lado, o autor é visto como “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 9).

Trazendo para a sala de aula, podemos tomar como exemplo uma prática de ensino de leitura em que o professor prioriza questões como: identificação da ideia central do texto; reconhecimento de argumentos defendidos pelo autor; averiguação de possíveis soluções apresentadas pelo autor para a resolução de problemas etc. Vale dizer que, embora sejam questões importantes a considerar, o trabalho com texto não pode se limitar a isso.

A segunda concepção diz respeito à *língua como estrutura*. Nela, segundo as autoras, priorizam-se aspectos apenas linguísticos, uma vez que é o próprio código quem assume o protagonismo durante a atividade da leitura, visto que a função do leitor, nesse contexto, é apontar no texto os mais variados elementos que compõem tal sistema linguístico. Assim, como na primeira concepção, as ações do leitor são direcionadas e limitadas à reprodução do que é dito no texto, não permitindo uma interação com informações extratexto.

Cabe aqui uma reflexão sobre a prevalência de práticas pedagógicas no ensino de língua nos dias atuais. Acreditamos que essa concepção é a mais evidenciada pelos professores da Educação Básica atualmente. Pensemos no trabalho com as tipologias e com os gêneros textuais: é muito comum a limitação ao estudo das estruturas fixas de certos gêneros ou de determinadas sequências tipológicas. Percebe-se, muitas vezes, uma tentativa de privilegiar o trabalho com o texto em sala de aula, porém, resumindo-se ao estudo do texto pelo texto.

Além disso, ainda se nota, nas práticas educativas atuais, uma sobreposição do ensino da gramática, mas distante de uma possibilidade reflexiva de seu uso: geralmente, direciona-se boa parte das aulas para a análise de questões também estruturais (morfológicas e sintáticas) ou até semânticas (observação de significados de palavras pontuais no texto). Portanto, retratar a língua unicamente nessa direção, é limitar as muitas possibilidades de construção e reconstrução de sentidos que o estudo do texto pode proporcionar.

E, por fim, as autoras apresentam a *concepção interacional (dialógica) da língua*, em que as perspectivas tanto do leitor quanto do produtor do texto exercem importante papel na produção de sentidos, porquanto o efeito produzido pelo texto está atrelado aos mais variados fatores (implícitos ou não) nos quais esses participantes da interação comunicativa estão inseridos. Nessa concepção, “os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente- se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 10).

Entretanto, a materialidade desses sentidos se dará, conforme assegura Koch (2003), na interação entre um sujeito que planeja e organiza seu texto com sua interação com outros sujeitos.

De acordo com a pesquisadora, outros fatores também influenciam no momento da construção de um texto e, conseqüentemente, na infinidade de sentidos por ele produzidos, como: “a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções socioculturais, atitudes interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convicções socioculturais.” (KOCH, 2003, p. 7).

Por conseguinte, reforçamos que a concepção de língua sobre a qual o professor pauta sua prática educativa será determinante um ensino de leitura mais significativo. Desse modo, é a concepção interacional que permite um trabalho que perpassa a análise do texto pelo texto ou simplesmente o apontamento de aspetos exclusivamente linguísticos.

1.4 As estratégias cognitivas, metacognitivas e o processo inferencial

Para que o indivíduo obtenha proficiência em leitura, é preciso que ele se utilize de estratégias cognitivas e metacognitivas que o ajudem na compreensão leitora. Vale dizer que as estratégias cognitivas são aquelas das quais o leitor faz uso, de certa forma, de modo inconsciente, uma vez que já estão automatizadas em sua mente; enquanto as estratégias metacognitivas são realizadas conscientemente, a partir do momento em que o leitor reflete sobre seu próprio conhecimento, principalmente quando precisa resolver passagens do texto em que se depara com dificuldades de compreensão.

Ambas as estratégias vão além do conhecimento de vocábulos, estruturas sintáticas ou consciência do uso de sua língua materna, representado pelo conhecimento linguístico, aspectos já discutidos neste trabalho, pois esses elementos são importantes, mas não são suficientes para a compreensão textual. É preciso que esse conhecimento interaja com outros, como o conhecimento de mundo, e quando há essa aplicabilidade de experiências enriquecedoras, o mundo da leitura se torna dinâmico e significativo ao leitor, cujo entendimento se dá entre o texto e as informações armazenadas em nossa memória de longo prazo².

Silveira (2005), ao mencionar os modelos teóricos de leitura a partir da perspectiva psicolinguística, apresenta o leitor como construtor de sentidos do texto. Para a autora, o sucesso do leitor no processo de compreensão está diretamente ligado às suas estratégias utilizadas no momento em que o texto é lido:

O leitor competente, portanto, será aquele que souber selecionar, dentre as várias atividades possíveis, aquela que é mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo de sua leitura. Assim sendo, há algumas ocasiões em que, para resolver uma dúvida, o leitor decide reler um determinado segmento do texto; noutras ocasiões, porém, ele pode achar mais correto prosseguir na leitura. Desse modo, fica evidenciada a natureza estratégica do processamento da leitura (SILVEIRA, 2005, p.66-67).

² O papel das memórias é de fundamental importância para o processamento da leitura. Os especialistas admitem a existência de vários tipos de memória, mas, para o nosso estudo, convém nos centrar em três tipos: a memória de longo prazo (onde são guardados nossos conhecimentos acumulados ao longo da vida); a memória de médio prazo (cuja duração se restringe à lembrança de fatos recentes) e a memória de curto prazo ou memória de trabalho (usada para processar informações necessárias à solução rápida de problemas que integram blocos maiores de informação).

Ainda, segundo a autora, “as estratégias de leitura não são “ensináveis”³, mas o professor pode elaborar experiências de leitura para que elas se desenvolvam” (SILVEIRA, 2014, p. 4), ou seja, o desenvolvimento de estratégias pode ser proporcionado pela prática constante da leitura de vários gêneros textuais. Isso, certamente, dá ao aluno condições para que ele mesmo utilize as suas estratégias na construção de sentido dos textos que ele lê. Quando a prática de leitura é rarefeita, o aluno não tem a possibilidade de automatizar o processo de decodificação e desenvolver estratégias que o ajudem a alcançar uma autonomia e uma proficiência mínima em leitura.

Dentre as várias estratégias de leitura preconizadas por Goodman (1987) – seleção, predição, inferência, confirmação e correção – convém salientar a importância da inferência como sendo indispensável para o processo de compreensão. Segundo Oliveira (2013, p. 62), inferir é “ler e compreender um texto escrito a partir de informações explícitas e/ou implícitas encontradas no texto ou fornecidas pelo seu conhecimento prévio”. Com efeito, sabe-se que “os textos não dizem tudo”; boa parte do que se entende é dada de forma implícita, cabendo ao leitor captar as pistas fornecidas pelo texto e complementá-las com o seu conhecimento prévio para se chegar à compreensão textual.

Isso vem confirmar o papel do leitor como interlocutor do texto, ou seja, aquele que não apenas faz a leitura, mas também interage com ela, participando do texto ativamente, pois o sentido do que se lê é produzido por meio dessa interação. Logo, o sucesso na realização de inferências depende, obviamente, do nível de conhecimento que o leitor tem armazenado na sua memória de longo prazo.

Silveira e Oliveira (2015) explicam essa interação e a defendem como sendo elemento fundamental na construção de novos conhecimentos, pois as inferências realizadas pelo leitor durante a atividade de leitura proporcionam e asseguram a organização do sentido, ou dos sentidos, que um texto pode apresentar.

Desse modo, o leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparecem as inferências como um

³ As estratégias não são ensináveis no sentido instrucional do termo, mas podem ser ensinadas por meio de mediações entre o professor e o aprendiz.

componente cognitivo importante, tendo em vista que o processo inferencial viabiliza novos conhecimentos que derivam de dados previamente já embutidos na memória do leitor, sendo ativados e relacionados às informações postas pelo texto.

Vários estudos, a exemplo do de Oliveira (2013), têm mostrado que o processo inferencial representa o componente de maior dificuldade na leitura de nossos alunos, uma vez que esses resultados preocupantes são identificados em questões que envolvem inferências simples, cuja realização depende de pistas explícitas no texto.

Todavia, faz-se necessário discutirmos também a respeito da importância das demais estratégias de leitura apontadas por Goodman. Na verdade, não é possível delimitar onde uma termina e a outra começa. O que se percebe é que o leitor proficiente as evoca no momento em que está lendo.

Pode-se dizer que uma das primeiras estratégias de que o leitor se vale durante o processo de leitura é a predição, pois, já no título do texto, quando existe um título, construímos, naturalmente, previsões sobre o assunto ou fato a ser tratado. Essas previsões somam-se a outras que surgirão à medida que o texto vai sendo lido. Caso sejam concretizadas, chegamos assim, à estratégia de confirmação (GOODMAN, 1987).

Mais uma vez reforçamos a ideia de que o conhecimento prévio do leitor precisa ser ativado, dialogando com as informações do texto, a fim de que essas previsões sejam construídas. Segundo Solé (1998), realizamos antecipações sobre qualquer tipo de texto e sobre qualquer um dos seus elementos. Para realizá-las, guiamo-nos por meio das informações contidas no texto, as informações contextuais e os nossos conhecimentos sobre a leitura, os textos e o mundo.

A autora fala em outro momento que “quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo, porque não se sabe o que não se compreende” (SOLÉ, 1998, p.27). Dessa forma, fazer previsões e inferências representam estratégias automáticas realizadas pelos leitores proficientes que, inconscientemente, realizam-nas no ato da leitura.

É bem verdade que o leitor necessita estar com a questão da decodificação já automatizada, e precisa também estabelecer objetivos na leitura do texto, pois, “assumir

o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê” (SOLE, op. cit. p. 27).

A pesquisadora defende ainda que continuamente estamos realizando previsões e inferências no diálogo entre a informação trazida pelo texto e o nosso conhecimento de mundo. Por isso, no processo de leitura, precisamos manejar com destreza, simultaneamente, as habilidades de decodificação e ancorar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. Ademais, segundo autora, devemos nos envolver em um “processo de previsão e inferência contínua, que se apoie na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas”. (SOLE, 1998, p. 23).

É certo que boa parte do que prevemos não será concretizada. É por isso que “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que leva à construção de uma interpretação” (SOLE, op. cit. p. 27). A essa não concretização das previsões Goodman (1987) deu o nome de correção, cujo termo foi explicado por Silveira (2014, p. 3), ao citar o referido autor, que “uma vez não confirmadas as predições e as inferências, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê”.

E, por fim, Silveira (op. cit. p. 3) conceitua a seleção como a “habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura”.

Como se percebe, o leitor se utiliza de mecanismos mentais organizados que o ajudam na compreensão textual. No entanto, as estratégias das quais fazemos uso no ato da leitura vão além destas cinco preconizadas por Goodman, discutidas anteriormente, pois vários estudiosos no campo da Linguística e da Psicolinguística descreveram outras estratégias de que o leitor se apropria no decorrer do processo de leitura no micronível. É o que se verifica nas palavras de Kato (1985), ao afirmar que o uso e a conceituação do termo *estratégia* por pesquisadores da linguística, da psicolinguística e da inteligência artificial nos revelam um quadro amplo dos tipos e da

natureza que as diversas concepções de estratégia assumem nos estudos sobre a leitura.

A autora afirma ainda que “a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos” (KATO, op. cit. p.85). Para ela, tais habilidades estariam assim organizadas:

a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto; b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto; c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto; d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto (KATO, op. cit. p. 85).

De fato, as estratégias estarão sempre presentes no momento da leitura. Quanto mais experiente for o leitor, mais facilidade ele terá para interpretar o texto, dado que a sua experiência faz com que ele utilize as mais variadas estratégias. Sejam elas cognitivas ou metacognitivas conforme a sua necessidade imediata.

1.5 Ensino de leitura e mediação da aprendizagem

Cada dia se torna mais desafiador formar cidadãos que sejam capazes de se posicionar criticamente nos mais variados assuntos inseridos na sociedade, sejam eles representados por aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, religiosos etc. Somos, de fato, participantes dessa sociedade, quando compreendemos as bases que a constitui e assumimos nosso papel de sujeito atuante. Nesse aspecto, a linguagem passa a ser um dos principais instrumentos de inserção social.

Não é difícil de entender que o sujeito faz uso da língua praticamente em todos os eventos que envolvem suas relações sociais, seja por meio da modalidade falada, seja pelo uso da linguagem escrita. Entretanto, o sucesso nessa interação comunicativa condiciona-se, em parte, à competência linguística desse falante.

Quando falamos de competência linguística, naturalmente somos reportados para a discussão a respeito de letramento. Soares (2017), ao discutir sobre o aparecimento do estudo do letramento, postula que os pesquisadores alegavam que o fato de a criança apenas saber ler e escrever não garantia a compreensão do texto. Sendo assim, a ideia

de letramento surge atrelada à questão do domínio das “habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2017, p. 32).

Essa contextualização nos mostra o quanto o trabalho de mediação do professor pode contribuir para orientar o discente na leitura do texto, visto que o estudante, às vezes, não tem consciência da importância de certos elementos constitutivos do texto escrito, que se tornam essenciais ao entendimento do material lido.

Porém, antes de continuarmos a descrever sobre o papel do professor como mediador da leitura do texto, vale ressaltar sobre o significado da palavra mediação. Garcia e Meier (2007), em seus estudos, relatam que o termo foi dicionarizado em 1670, sendo considerado “um ato de servir de intermédio entre pessoas, grupos, partidos, a fim de dirimir divergências ou disputa.” (GARCIA; MEIER, 2007, p. 37).

Na sua investigação, os autores apresentam o significado de mediação em diversas áreas do conhecimento: transporte de um termo inicial ao final (Filosofia); estímulos e respostas numa cadeia de ações (Psicologia); culminância de um astro (Astronomia); intercessão à divindade (Religião); conciliação entre partes divergentes (Direito) etc. Em geral, a palavra está sempre relacionada à ideia de conduzir alguém a um determinado ponto.

É importante destacar, sobretudo, a significação desse vocábulo à luz da Neuropsicologia, que vem contribuindo para o entendimento dos processos educativos que envolvem a aprendizagem. Nessa área do conhecimento, a palavra mediação é utilizada “para denominar a ação dos neurotransmissores no processo de transmissão de informações na rede neural” (GARCIA; MEIER, 2007, p. 69), que viria a ser, basicamente, uma transmissão de impulsos nervosos motivados pela ação do mediador. Para uma melhor compreensão sobre o assunto, convém transcrever as palavras dos autores:

O sistema nervoso é responsável pela abstração, pelo raciocínio, pelos pensamentos e por toda sorte de controle sensitivo e motor no corpo humano. Sua principal célula é o neurônio, uma estrutura especializada na recepção e transmissão de impulsos nervosos que, em síntese, são a matéria prima do funcionamento cerebral. Sem impulsos nervosos, não há pensamento, não há aprendizagem. (GARCIA; MEIER, 2007, p. 69).

A explicação dada acima nos faz compreender melhor a respeito da figura do professor como mediador no processo educativo, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2012). E, nesse ato de mediar, ele provoca impulsos que possibilitam ao aprendiz o desenvolvimento do pensamento sobre determinados assuntos tratados no texto. Isso pode ocorrer com os questionamentos levantados sob pontos específicos, como: os usos de recursos semióticos que carregam uma gama de implícitos; o contexto de produção da escrita; as ideologias dos produtores do texto; o suporte de sua veiculação etc. E, assim, o estudante vai conseguindo organizar seu raciocínio na construção gradativa do conhecimento, que resultará na construção de seus próprios conceitos.

Embora saibamos que muitos conhecimentos adquiridos pelo aluno são frutos de outros contextos de aprendizagem, sem a participação direta da escola, quando se trata do conhecimento elaborado, é no ambiente escolar que esse aprendiz consegue estabelecer, em muitas ocasiões, uma estruturação efetiva dessas aprendizagens.

Vygotsky (2007), ao falar sobre a *zona de desenvolvimento real*, que viria a ser o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, deixa claro que existem aprendizagens que são próprias do desenvolvimento natural do indivíduo. Entretanto, o pesquisador assegura que há conhecimentos que só serão concretizados com o apoio de intermediários, ainda que a criança já esteja em um grau de maturidade prestes a atingir esse conhecimento. O estudioso denominou esse estágio *de zona de desenvolvimento proximal*, visto que essa eminência do construir o saber condiciona-se à orientação de um mediador ou facilitador, que ajudará a criança a chegar a determinados níveis de entendimento, os quais não seriam possíveis sem a interferência de alguém.

Tomitch (2007), ao tratar da função mediadora que o professor exerce no processo educativo, faz menção aos protocolos verbais (PVs). Como ação pedagógica fundamental no ensino de leitura. Para elas os PVs têm se tornado um instrumento avaliativo utilizado por diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia e da Educação. Especificamente na área da leitura, vários especialistas destacam os PVs como importante instrumento de diagnóstico. Por meio deles, é possível “investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto” (TOMITCH, 2007, p. 1).

É notório que avaliar a aprendizagem não é tarefa fácil. Por mais que nos dispusemos de diversos instrumentos de avaliação, o processo de aprendizagem varia de aluno para aluno, sendo que cada um possui o seu próprio ritmo, fato esse já explicado nesta pesquisa. Porém, quanto mais instrumentos estiverem sendo utilizados na prática pedagógica do professor, maior possibilidade ele terá de colher resultados da aprendizagem do aluno e, quando for necessário, direcionar e redirecionar suas ações educativas.

No que se refere especificamente ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, os protocolos verbais ou protocolos interacionais de leitura representam um importante instrumento não só de avaliação quanto de remediação pedagógica, uma vez que um dos seus objetivos é fazer com que o educando exteriorize seu pensamento diante de uma atividade cognitiva como a leitura de um texto escrito. Baldo (2011, p. 152) apresenta um conceito claro sobre os protocolos verbais (PVs):

Protocolos verbais (PVs), também chamados de protocolos de pensar alto, são usados para fazer referência a verbalizações do pensamento, feitas por determinados indivíduos, durante o processamento de uma tarefa cognitiva. O objetivo principal de sua utilização é o de instruir sujeitos a verbalizarem seus pensamentos de modo que estes possam ser aceitos como dados válidos.

Pode-se dizer ainda que os protocolos verbais são técnicas e procedimentos em que o pesquisador faz uso de entrevistas com o leitor para identificar as estratégias que ele utiliza na compreensão do texto. Os protocolos podem ocorrer antes, durante e depois da leitura do texto. Bortoni-Ricardo (2012) defende que esse instrumento serve não só para testar e avaliar a leitura, como também para remediar déficit de compreensão. Para ela, o professor exerce papel fundamental no processo de ensino, uma vez que “a mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 68).

Conforme já foi explicitado, os protocolos verbais podem vir a ser um importante instrumento na mediação de aprendizagem, uma vez que a mediação pedagógica se caracteriza, em outras palavras, como uma interação discursiva entre uma pessoa que detém um conhecimento e/ou experiência e outra que necessita de orientação para

chegar à aprendizagem. Tratando-se da mediação da leitura, Bortoni-Ricardo (2012, p. 68) postula que:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com a sua realidade social e particular, ler o está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente.

Verifica-se, nas palavras da autora, que várias são as habilidades que estabelecem a condição de um leitor proficiente. Para ela, muitas dessas habilidades escapam do entendimento do aluno quando não há alguém que o direcione no desenvolvimento de tais habilidades. É com base nisso que Bortoni-Ricardo defende o evento de leitura individual ou coletivo pelos alunos como “um momento em que a mediação do professor tem importância crucial” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 8). Nessa atividade de conduzir o educando ao entendimento do texto, o mediador utiliza “andaimes” para ajudar o aprendiz a chegar ao conhecimento (VYGOTSKY 2007).

Como procedimentos de pesquisa, e para serem realizados dentro dos preceitos adequados, os protocolos de leitura exigem um aparato específico, tais como: ambiente silencioso, gravadores de voz e até filmadoras (se se quer). No entanto, para a prática da mediação, esse aparato pode ser dispensado; por isso, muitas vezes, os professores recorrem a interações verbais com alunos durante as aulas para mediar o entendimento de certas aprendizagens à guisa de protocolos.

1.6 A aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental I e o papel da família no processo educativo

Constantemente se veem professores do Ensino Fundamental, do Nível Médio e até do Ensino Superior reclamando do baixo nível de compreensão leitora dos alunos brasileiros. A verdade é que essa dificuldade pode nascer bem antes de o educando atingir os níveis educacionais mais avançados, porquanto muitos dos discentes saem das

séries/anos iniciais sem um domínio mínimo de leitura, o que tem contribuído, razoavelmente, para um desempenho escolar insatisfatório.

Dentre tantas dificuldades percebidas no desempenho do alunado no quesito leitura, destacamos, como já fora mencionado, o fato de muitos desses alunos ainda estarem com problemas nas questões de decodificação grafofônica. De acordo com Dehaene (2012, p. 32):

Ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letras de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas e minúsculas e em todos os tamanhos das fontes. Trata-se de localizar o que não varia – a sequência das letras – a despeito das mil formas que possam assumir os caracteres.

Nota-se que a decodificação é um processo necessário àquele que lê, consciente ou inconscientemente estamos sempre decodificando as palavras. E vendo a compreensão leitora como um processo de construção de sentidos, o discente certamente terá muitas dificuldades em compreender um texto, se as questões referentes à codificação e decodificação da lectoescritura não estiverem automatizadas em sua mente para que ele, em seguida, possa atingir níveis mais elevados que superam o reconhecimento de palavras.

Segundo Silveira (2015), a finalidade basilar da leitura é a compreensão. Podemos dizer, juntamente com a autora, que ler é buscar sentidos também diante da informação visual, portanto não é apenas uma atividade simples de decodificação de palavras isoladas. Nesse processo, a estudiosa salienta que a decodificação e a codificação são muito importantes para todos os leitores, sobretudo na fase inicial da aquisição da lectoescritura. Além disso, a etapa de decodificação faz com que criemos uma familiaridade com os traços e os padrões do código da língua escrita conduzindo o indivíduo a estratégias automatizadas no decorrer do processo. Ao atingir essa etapa, “a leitura do texto escrito pode se tornar, em certas ocasiões, praticamente ideográfica”. SILVEIRA (2015 p. 22-23).

Passada a etapa da decodificação, o aluno pode, agora, avançar nas etapas seguintes no processo de entendimento do texto. Vale dizer que a compreensão textual pode admitir níveis de compreensão, que vão do simples reconhecimento de palavras à

interpretação de elementos mais complexos, a exemplo do apontamento de ideias defendidas pelo autor do texto e suas subjacências (ORLANDI, 2002).

Porém, a evolução nos níveis de compreensão depende de uma prática de leitura constante, na qual o aluno possa ter contato com diversas situações sociocomunicativas. À medida que o conhecimento de mundo do educando é alargado por meio de novas aprendizagens, melhores resultados ele terá na compreensão do texto escrito.

Todos nós sabemos da necessidade de o aluno ser incentivado a ler já nas séries iniciais, mas esse incentivo deve se dar por meio de práticas pedagógicas que evidenciem a leitura e a compreensão textual, conforme mencionamos anteriormente. A partir do 6º ano, quando esse discente se depara com quase uma dezena de professores, é equivocada a crença de que o incentivo e o ensino de compreensão leitora são atividades exclusivas das aulas de Língua Portuguesa; ao contrário, essa habilidade é atividade primordial no entendimento de qualquer disciplina. Outro equívoco é achar que o incentivo à leitura é tarefa única da escola. Cabe à família exercer sua parcela de responsabilidade.

Essa ideia é compartilhada por Barros e Gomes (2008), que com seus estudos nos mostraram que as experiências compartilhadas de leitura, desde de cedo, antes da idade escolar, possibilitam um desempenho considerável nas futuras atividades acadêmicas. E ainda, segundo esse, os leitores com menos proficiência foram aqueles que não tiveram experiências de leitura compartilhada com seus pais antes do aprendizado formal.

Nota-se, portanto, que a família representa papel fundamental no desenvolvimento do nível de leitura da criança. Sendo assim, é importante que os pais envolvam seus filhos em contextos nos quais a leitura seja evidenciada, visto que as primeiras aprendizagens da criança se dão em casa e que essa mediação entre escola e família contribui para resultados mais satisfatórios, já que isso ajuda no trabalho do professor na promoção da aprendizagem do aluno.

Maimoni e Bortone (2001) mencionam que estudos recentes desenvolvidos nessa direção (a família participando do processo), têm revelado vantagens decorrentes dessa parceria, tanto para a escola como para os alunos. Além disso, segundo as autoras, a

mediação das aprendizagens infantis realizada pelas famílias antes da entrada da criança na escola contribui para ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos, facilitando, assim, o trabalho dos professores.

Além do importante papel da família em motivar a criança a ler, é preciso também que o professor seja um leitor proficiente, conhecedor das diversas variedades de gêneros textuais e que transmita para o aluno o seu gosto pela leitura, a fim de que isso venha a ser mais um elemento de motivação e incentivo para o discente. Moraes (2013, p. 6) reflete sobre a importância tanto do professor quanto da família no processo de aprendizagem da leitura da criança:

Deve-se, portanto, ser uma preocupação do professor conhecer as condições em que seu educando aborda a leitura, em particular, que bagagem linguística traz, e procurar fazer com que os pais colaborem, inculcando na criança o gosto pela leitura e introduzindo-a no mundo da escrita e da leitura. O ensino e a aprendizagem da leitura não começam na escola. Conversar com o pai ou mãe sobre a importância da leitura em casa e orientar suas leituras compartilhadas exigem tempo, mas geralmente têm efeitos muito positivos.

Como se percebe, é importante que pais e professores utilizem das leituras compartilhadas como indispensáveis ao conhecimento e enriquecimento de novos vocábulos na aprendizagem da criança, pois a necessidade de nomear objetos, seres vivos, dentre outros substantivos novos faz com que o aprendiz tenha maior facilidade de guardar mentalmente a nova aprendizagem vocabular do que nos diálogos cotidianos.

O autor ainda acrescenta que a leitura compartilhada de livro de imagens, em que aparecem também palavras ou frases, além de aumentar a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas correntes, também pode motivar a criança na atividade da leitura, visto que “nessa situação, a atividade de nomeação de objetos, seres vivos etc. pode ser dez vezes mais frequente do que nas conversas, nos jogos ou durante as refeições” (MORAES, 2013, p.2).

Certamente, o conhecimento vocabular por si só não é suficiente para que a criança comece a ler e a compreender o texto, mas alarga a possibilidade de compreensão, uma vez que o indivíduo adquire um nível de linguagem mais elevado. É nessa perspectiva que a leitura compartilhada é defendida por muitos estudiosos já nos primeiros anos da criança. Segundo esses estudos, “as crianças de dois anos que se

beneficiam de leitura partilhada atingem, aos quatro anos, um nível de linguagem mais elevado e, aos seis anos, aprendem a ler com maior facilidade (MORAES, 2013, p. 3-4).

Deve-se levar em conta, então, que as primeiras leituras feitas pela criança precedem a leitura do código elaborado escrito, pois, assim como qualquer adulto, ela também faz a sua leitura de mundo frente aos textos que são verbalizados oralmente para ela. E além dos conhecimentos do mundo real, a criança dispõe ainda de outros conhecimentos, que estão relacionados ao mundo do encantamento, da fantasia.

Mas, se a criança ainda não consegue ler o texto escrito, como fazê-la gostar de ler? É nesse momento que a intermediação do adulto pode ser um fator de sucesso no uso da linguagem oral, que posteriormente passará para a linguagem escrita. É preciso que esse intermediador seja um bom contador de histórias, capaz de transmitir para a criança as diversas emoções presentes no texto.

Não basta ler por ler, mas interpretar o texto lido, a fim de que as palavras ganhem vida no imaginário da criança. Fazer caras e bocas, utilizar o tom de voz adequado à situação narrada, envolvê-la na história, dentre outros recursos didáticos que, certamente, contribuirão para despertar o interesse do aprendiz pela leitura futuramente, quando ele já dispuser do código escrito.

E ainda no que se refere ao professor, especificamente o de séries iniciais, cabe a esse profissional evidenciar a leitura não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em todas as disciplinas da grade curricular do aluno, uma vez que é atribuída a ele a qualidade de ser polivalente, cuja responsabilidade é a de ensinar todas as disciplinas. Além disso, devemos ressaltar que a prática pedagógica efetivada pelos docentes em sala de aula é um dos fatores primordiais à formação do gosto pela leitura, que deve ser feita de maneira agradável, visando ao envolvimento dos alunos nas práticas de letramento literário e instrumental.

1.7 A prática da leitura na escola

Como já dissemos, ler é atividade indispensável no ensino e na aprendizagem de todas as disciplinas, principalmente na aprendizagem de Língua Portuguesa. Contudo,

vale salientar que o fato de o professor ler inúmeras histórias em sala não é suficiente para o desenvolvimento do aluno em compreensão leitora. Faz-se necessário que haja uma prática constante de leitura e interpretação de textos argumentativos que estimulem à opinião do aluno, bem como leitura de outras tipologias textuais ou sequências tipológicas, principalmente leituras de textos de gêneros diversos, a fim de que o educando adquira conhecimentos em assuntos variados.

Essa diversidade de assuntos enriquece o conhecimento de mundo do discente e lhe dá subsídios para que ele atinja os três níveis básicos da compreensão leitora apontados por Maimoni e Bortone (2001, p. 40), que correspondem à leitura objetiva, à leitura inferencial e à leitura avaliativa: a primeira, leitura objetiva, diz respeito ao que está explícito no texto, fazendo-se um levantamento do léxico contextualizado; a segunda, leitura inferencial, refere-se ao que está implícito no texto. Segundo as autoras, este nível é primordial para construção de sentidos, uma vez que o aluno utiliza as inferências amparando-se na sua visão de mundo, suas experiências e sua ideologia, enfim, em seu contexto sociocultural.

É justamente nesse nível de leitura que ocorre a interação leitor/texto, pois o leitor age sobre o texto de acordo com seu ponto de vista e sua visão de mundo para dar significados ao texto, como cada aluno tem uma perspectiva particular sobre o mundo, o sentido de um texto não é o mesmo para todos; por fim, a terceira; leitura avaliativa, acontece quando o aluno extrapola o texto, externando sua postura crítica, de acordo com suas ideologias, seus julgamentos pessoais e suas reações diante das ideias expressas pelo produtor do texto.

As pesquisadoras consideram a leitura avaliativa como “a ponte para produção do texto. Assim, se o professor conseguir passar da leitura objetiva para a avaliativa estará dando “voz” ao aluno e permitindo que ele seja sujeito do seu discurso”. (MAIMONI E BORTONE, 2001, p. 40).

Diante disso, percebe-se o quanto a leitura é fundamental para a aprendizagem da criança nos primeiros anos de sua vida escolar, e essa prática ajuda o educando no processo de escrita, bem como na capacidade de contar e, sobretudo de aumentar o

conhecimento já adquirido, além de somar novos conhecimentos àqueles que o aluno já possui. De acordo com Freire (2008, p. 48):

O processo de aprendizagem na alfabetização está envolvido na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem, para melhor interpretar o que acontece na nossa realidade, tornando o aluno a mola mestra do processo ensino-aprendizagem.

Porém, não podemos esquecer que a habilidade na compreensão leitora do aluno não é adquirida da noite para o dia: é um processo a ser construído, e o sucesso nessa construção depende de todos os responsáveis pela educação do indivíduo enquanto aluno. Dessa forma, como já explicitamos acima, o esforço do professor e dos pais em despertar o gosto do aluno pela leitura nos anos iniciais da vida escolar da criança, fase em que o aluno está muito envolvido com o mundo da fantasia, deve ser continuado nos anos subsequentes.

Com base nessa reflexão, percebemos que a motivação constitui fator fundamental no ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula. Isso vai da escolha do gênero ou da tipologia textual ao próprio assunto tratado no texto trazido pelo professor. É preciso que esse profissional busque conhecer um pouco o seu aluno: seus gostos, seus anseios, seu contexto sociocomunicativo, para que o ensino de leitura se torne significativo para o educando, tornando-o capaz de um entendimento particular da realidade que o rodeia, conforme afirma Souza (1992), a leitura é o ato de perceber e atribuir significados por meio de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias, ou seja, "ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade." (SOUZA, 1992, p. 22).

Não há dúvida, então, de que a leitura é o caminho primordial na formação de cidadãos críticos. Através dela, o aluno constrói a sua maneira de ver o mundo, mostrando o seu posicionamento a respeito dos fatos que o rodeiam, tornando-o sujeito ativo nos contextos que envolvem suas relações sociais.

Vários estudiosos comungam da ideia de que as questões que dizem respeito à afetividade estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem da leitura. Enquanto

que os aspetos cognitivos explicam o funcionamento do processo, a esfera afetiva pode ser fator fundamental na concretização dessa aprendizagem. Conduzir a leitura apenas como um processo mecânico de ensino tem sido um dos fatores pelos quais muitos alunos não têm desenvolvido o gosto pela leitura.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO DOCENTE

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

(Paulo Freire)

Sabemos que o sistema educacional passa por constantes transformações, cujos efeitos interferem diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes e, devido a essas mudanças, a sala de aula tem se tornado um laboratório permanente na efetivação ou na experimentação de métodos didático-pedagógicos, tornando a profissão docente uma das mais desafiadoras na contemporaneidade.

Atreladas a esses desafios, estão as exigências da qualidade do ensino, visto que a educação se constitui em um dos campos mais observados pela sociedade hoje e, quando se nota fracasso, rapidamente se ganha visibilidade numa velocidade superior à qualquer outra área de atuação profissional.

Por se tratar de um campo passivo de constantes críticas, a figura do professor acaba sendo a mais desgastada dentro desse sistema ante os resultados educacionais negativos, como se observa nas palavras de Tardif (2014):

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados (TARDIF, 2014, p. 114).

O pesquisador esclarece, ainda, que, se no passado a preocupação com o educação centrava-se em questões de sistema, de organização curricular, posteriormente essa inquietação é transferida para a profissão docente, evidenciando-se

aspectos relacionados à formação de professores, à organização do trabalho cotidiano e, sobretudo, a habilidades relacionadas à pedagogia aplicada por esses educadores no desenvolvimento de seu trabalho. (TARDIF, 2014).

Convém destacar que não intentamos aqui desmerecer o trabalho do professor, muito menos culpá-lo de algo ou transferir para ele a responsabilidade por um eventual insucesso na educacional, porque sabemos que se trata de um conjunto de fatores que envolvem inúmeros atores. Nossa intenção é abordar questões relacionadas à formação continuada, destacando aspectos que, de fato, interferem no trabalho do profissional docente para que possamos contribuir, na medida do possível, com um redirecionamento de ações didático-pedagógicas.

Logo, se é inevitável ao professor a convivência com processos de mudanças, sejam eles de aspectos científicos, econômicos, sociais, metodológicos, tecnológicos, culturais etc., é mister que haja uma preparação desse profissional para o enfrentamento dos novos desafios. De fato, essas mudanças obrigam o docente a uma vida de estudos que acompanhará concomitantemente o seu trabalho.

É a partir dessa contextualização que este capítulo discute sobre a relevância da formação continuada como caminho possível para a preparação e a atualização do professor frente às necessidades atuais, em especial a do formador de leitores, abordando questões que atrelem a teoria à prática, de modo que se evidenciem tanto os aspectos didático-pedagógicos quanto os de natureza linguística, considerando-os fatores determinantes para a realização de um ensino da leitura significativo.

O capítulo também traz uma discussão sobre a pandemia do coronavírus, que obrigou a escola a uma reorganização didático-pedagógica por meio do ensino remoto e/ou à distância, destacando as tecnologias digitais como indispensáveis à execução do trabalho docente diante da nova realidade educativa.

2.1 Formação continuada e contextualização educacional: globalização e tecnologia

É perceptível o quanto a sociedade é desafiada ao engajamento em diversos processos de transformação da vida humana, os quais condicionam cada indivíduo a uma busca incessante por realizações pessoais já desde muito cedo, ainda que até meados dos anos de nossas vidas não tenhamos a clareza desses anseios. A velocidade com que essas mudanças chegam torna o cidadão refém de um conjunto de fatores que compõem esse sistema, e isso é justificado pela necessidade que ele tem de estar inserido nesses novos contextos para, assim, evitar a sua exclusão nos eventos que representam as suas relações sociais

Nunes (Ferreira 2007) classifica metaforicamente essa condição humana como *uma espécie de viagem rumo ao desconhecido* que, segundo ele, está atrelado ao *desejo de ser* que esse indivíduo traz consigo. O pesquisador reitera que a forma com que esse cidadão conduz a sua existência servirá como mecanismos de respostas. Ferreira (2007), ao analisar a metáfora apresentada, estabelece que é por meio da educação que o indivíduo tem a resposta tanto para o seu *desejo de ser* quanto para essa viagem que antes apresentava rumo desconhecido, conquanto a educação lhe abre caminhos e lhe dá a possibilidade de “formar-se um sujeito ativo do seu tempo, cidadão participativo de sua sociedade” (FERREIRA, 2007, p. 18).

Para Ferreira (2007), as respostas adquiridas pelo indivíduo e a relação delas com as indagações impostas pelo mundo representam o combustível que acompanhará esse indivíduo por toda vida, cuja atuação como um cidadão crítico, ativo e participativo estará condicionada à sua formação intelectual, tendo como base seus conhecimentos, sua capacidade e suas habilidades adquiridas.

Para melhor compreendermos que a humanidade sempre conviveu com processos de mudanças conforme os elementos que as proporcionaram ou as proporcionam, não poderíamos deixar de mencionar o fenômeno da Globalização, que exerceu e exerce grande influência no comportamento da sociedade, refletindo sobre muitos de nossos hábitos.

O conceito de Globalização nem sempre se apresenta de modo claro e, às vezes, diferencia-se conforme a visão de quem o conceitua. Entretanto, nas suas mais variadas formas, sempre há uma conexão com o que objetivamos nesse trabalho. Antes de

discutirmos um pouco mais sobre a temática, faz-se necessário apresentar uma síntese das várias conceituações do termo apresentada por Campos e Canavezes, (2007, p. 9,10):

Algumas definições acentuam o carácter multidimensional do processo; outras focalizam-se mais na dimensão econômica da Globalização e, em certos casos, associam o processo de Globalização ao sistema econômico capitalista e à ideologia neoliberal; noutros casos, as dimensões política ou cultural são particularmente sublinhadas; outras ainda sublinham que se trata de um processo conduzido pelos homens, enquanto algumas se referem à Globalização enquanto motor de um processo civilizacional, deixando implícita a sua naturalidade e inevitabilidade.

Por certo, devido a esse fenómeno, como se percebe na síntese da definições acima, o mundo pôde vivenciar uma internacionalização da economia por meio das relações comerciais estabelecidas entre países, com a abertura de suas fronteiras. Essas relações comerciais, principalmente com o surgimento das multinacionais, estabeleceram as bases do consumismo mundial.

Todavia, o mundo globalizado experimenta de uma aproximação que vai além dos fatores econômicos, embora esse fator sempre exerça influência sobre os demais. Questões de ordem cultural também se destacam nessa reorganização, bem como aspectos políticos, ideológicos etc.

Por isso, vale dizer que a configuração geopolítica mundial resultante do processo de globalização interfere sobremaneira nos aspectos educacionais. Nessa conjuntura, o conhecimento passa a ser considerado como o valor mais importante na produção de riqueza mundial, e tornar esse conhecimento concreto constitui-se num desafio para uma escola que objetive promover equidade e justiça social.

Ferreira (2007), ao citar o conhecimento como pressuposto da atividade produtiva, alega que para se chegar, de fato, a esse conhecimento, faz-se necessária “uma formação de qualidade em todas as instâncias e graus de ensino e, fundamentalmente, uma formação continuada e uma gestão democrática da educação que assegurem a concretização deste pressuposto” (FERREIRA, 2007, p.9).

Contudo, a escola precisa estar atenta a outros elementos que, certamente, exercerão influência na produção de conhecimento e na formação do sujeito, pois o processo de transformações que a sociedade experimenta continuamente não tem hora para terminar. Um exemplo disso, temos os vários recursos tecnológicos que adentraram o dia a dia de bilhões de pessoas no mundo inteiro.

Com o avanço da tecnologia (destaque para o advento da informática), a sociedade vivenciou um desenvolvimento tecnológico repentino, influenciando de maneira considerável a vida das pessoas nos dias atuais, possibilitando uma maior aproximação entre cidadãos no mundo inteiro, aspecto esse já iniciado com a Globalização, entretanto, ainda mais fortalecido com essa revolução tecnológica.

Todavia, a tecnologia não contribui apenas para a diminuição da distância nos tempos modernos, como também modifica em grande escala os hábitos das pessoas, influência essa que atinge todos os setores da sociedade contemporânea, principalmente a área da educação, e essa interferência nas relações sociais não se trata de algo novo, como se observa nas palavras de Sampaio e Leite (2017, p. 13):

Ao transformar, ao longo do tempo, as formas de produzir e reproduzir os meios de sua própria sobrevivência, o ser humano modificou também suas relações humanas e com a natureza. As tecnologias que criou (desde a roda até o computador) geraram transformações na maneira de se comunicar, produzindo meios de comunicação cada vez mais complexos.

Se a nossa intenção neste tópico é estabelecer uma relação entre educação e contemporaneidade, poderíamos cometer um grave equívoco se não mencionássemos a estreita relação entre tecnologia e ensino. E se analisássemos como anda essa relação na escola atual, possivelmente não teríamos as melhores respostas. Os motivos? Não queremos nos deter nessa complexidade. Como já dissemos, envolvem uma infinidade de fatores e de sujeitos.

Mesmo assim, tomamos a liberdade para discutir alguns pontos que dizem respeito ao uso da tecnologia e de sua contribuição no trabalho docente. Sampaio e Leite (2017) argumentam que ela deve fazer parte da preocupação e da reflexão das práticas pedagógicas dos educadores.

Entretanto não é novidade dizer que sempre houve e ainda há, por parte de muitos profissionais, certa resistência para compreender ou aceitar que o cenário educacional mudou e continuará mudando com o passar do tempo. Isso nos traz um alerta. Cortella (2014) denomina esse momento atual vivido pelo professor como um *estado de atenção e o desafio de mudar*.

Ao explicar o *estado de atenção*, o pensador justifica que a escolarização não acontece “dentro de um veio tão escorreito como já o fez em tempos anteriores” (Cortella (2014, p. 29) Para ele, aquilo que está no entorno dela mudou tanto que a obrigou a mudar também, embora numa velocidade muito menor comparadas àquela ocorrida nos seus arredores, e essas novas vivências experimentadas por esse entorno (e fortemente modificadas pelo uso das tecnologias) são trazidas para dentro do ambiente escolar, e põe à prova o desempenho dessa instituição, como podemos observar a seguir nas palavras do estudioso:

E como as pessoas não vivem na Escola, mas no entorno, trazem para dentro do espaço escolar essas características de volatilidade, de pressa no cotidiano, de uma multiplicidade de tecnologias que fizeram com que houvesse um emagrecimento da Escola como fonte de conhecimento letrado. (CORTELLA, 2014, p. 29)

Provavelmente, a tecnologia ainda se configura como um mundo novo e, certamente, desafiador para qualquer professor. É evidente que os recursos tecnológicos não aparecem todos ao mesmo tempo e, obviamente, a novidade se constitui sua maior expressividade. A questão é como a escola e, especificamente, nós, professores, estamos convivendo com tudo isso.

Se levarmos em conta o quanto a profissão docente exige de tempo do professor, ou se tomarmos como exemplo o aparato de recursos tecnológicos da escola pública e outros fatores mais, compreenderemos, um pouco a questão. Mas, como sobreviveremos nessa profissão? Como não nos tornarmos obsoletos nas nossas práticas? Com efeito, adentrarmos nesse mundo é questão de sobrevivência.

Em síntese, discorrer sobre a formação continuada sem antes estabelecer uma conexão com a contextualização do processo educacional, compromete, em parte, o entendimento das necessidades educativas vivenciadas atualmente.

Cada vez mais se faz necessário pensar a formação continuada considerando os mais variados quesitos dessa “cultura globaliza”, que, sabemos, apresenta pontos contraditórios, mas condiciona, direciona e redireciona, consideravelmente, as ações educativas, porque nos permite refletir sobre: em que tipo de escola estamos nos constituindo ou pretendemos nos constituir? Qual perfil de aluno estamos formando ou queremos formar?

Ao considerar esses questionamentos, abrimos espaço para a valorização dos estudos que nos auxiliam na nossa percepção da necessidade de uma formação consistente e nos dão subsídios para desenvolver estratégias didático-pedagógicas cotidianamente. Formação essa, que não termina na colação de grau de determinado curso de licenciatura, mas que acontece de modo contínuo durante o tempo que estivermos exercendo a atividade docente

Vale frisar que as teorias estão aí para nos assessorar. E podemos dizer que há uma infinidade de materiais que atendem aos mais variados campos teóricos os quais, certamente, darão um norte à nossa construção didática. Passarelli (2002) faz menção à contribuição do texto teórico no desenvolvimento do trabalho docente, quando afirmar que:

No bojo de toda ação didática, há uma teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, uma teoria sobre o processo pelo qual ele é aprendido e uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais esse conteúdo deve ser ensinado. Dar a conhecer, esclarecer, elucidar, essas teorias em situações de observação e análise da prática da sala de aula é um consistente instrumento com o qual podemos formar e/ou dar continuidade à formação do professor de que hoje sentimos falta, que é o professor prático-reflexivo (PASSARELLI, 2002, p. 60).

Logo, quando falamos em formação continuada não estamos nos referindo apenas a um evento que reúne um grupo de pessoas em determinado espaço, mas, sobretudo, a preparação do professor por meio das leituras do texto científico, que, geralmente, são

produzidos por outros professores que têm dedicado parte de suas vidas ao acompanhamento e desenvolvimento de propostas educativas.

2.2 A pandemia do coronavírus e a urgência de reorganização educacional

Como já fora discutido no decorrer deste trabalho, ressignificar o ensino é, e sempre será, uma necessidade da escola, tendo em vista as demandas educacionais que vão surgindo com o passar dos dias. Embora a atenção a essas demandas demore um pouco devido aos mais diversos fatores, estar ciente dessa necessidade e agir, na medida do possível, para atendê-las, torna a escola um organismo vivo, já que ela, vista como espaço para a construção de conhecimentos, carrega consigo a incumbência de se manter sempre contemporânea.

A questão é que, quando essa reorganização é demasiadamente tardia, os desafios podem se tornar ainda maiores, visto que o processo natural de transformação da sociedade, aspecto já mencionado neste capítulo, impõe atitudes da escola para se reinventar frente às necessidades surgidas. Foi o que aconteceu com o momento pandêmico vivenciado pela sociedade no mundo inteiro.

Ao ser anunciada a condição de pandemia pelo novo coronavírus, os sistemas educacionais, não apenas brasileiro, mas do mundo inteiro, tiveram suas estruturas testadas e, em muitos casos, abaladas. Testadas, porque era a hora de a escola fazer acontecer sua capacidade de se reinventar, para se adequar ao novo momento que se despontava, uma vez que as aulas presenciais haviam sido suspensas por orientação dos órgãos reguladores de saúde; abaladas, devido à condição na qual a escola se encontrava para o enfrentamento do difícil período pelo qual viria a passar.

Tratando-se especificamente das condições do nosso país, o impacto dessa nova conjuntura educacional foi inevitável, porquanto uma série de elementos demonstraram que não estávamos preparados para esse momento, principalmente no que diz respeito à escola pública, já que era preciso levar em conta que a orientação dos setores da

administração pública juntamente com os serviços de saúde impunham o distanciamento social como obrigatório.

Ao falarmos do termo NOVO, cabe aqui uma observação: a nova configuração educacional pautada no ensino à distância e/ou remoto era, de fato, novidade para a escola, dado que as aulas ofertadas por ela até o presente momento baseavam-se, essencialmente, no ensino presencial. Logo, para dar conta dessa educação distante do espaço escolar, era preciso que as instituições de ensino se apropriassem dos meios tecnológicos existentes e possíveis à realização das aulas.

Todavia, a lentidão com que a escola tem se preparado para lidar com o mundo das tecnologias a deixou “sem chão” na sua reestruturação didático-pedagógica no período pandêmico, porque a única maneira de ela se manter viva e ativa na sua função social de produzir conhecimentos era por meio das plataformas digitais, as quais passariam a ser as maiores aliadas dos docentes na execução de suas atividades cotidianas no período de educação remota, a fim de tentar diminuir a distância entre professor/aluno e ensino/aprendizagem.

Alves e Faria (2020), ao descrever sobre o surgimento do computador há pouco mais de trinta anos, argumentam que a escola sempre caminhou lentamente com os desdobramentos do universo tecnológico no processo educativo. Em outro momento de seu texto, as autoras afirmam que o papel da escola não é apenas o de proporcionar uma formação crítica e reflexiva no que se refere às tecnologias, “mas o de assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação” (ALVES; FARIA, 2020, p. 02).

Entretanto, as autoras reconhecem que a inserção dos meios tecnológicos no processo educativo não é algo tão simples assim, dada a complexidade de sua concretização. As pesquisadoras demonstram esses entraves quando argumentam que:

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TICS às práticas educativas não acontecem de forma natural. Estudos demonstram a complexidade desse processo que confronta as políticas institucionais com as formas individuais e coletivas de uso nos espaços educacionais (ALVES; FARIA, 2020, p. 2).

Dessa forma, uma série de questionamentos surgem durante o contexto que se desenhava e que, inevitavelmente, afetaria sobremaneira os trabalhos no campo da educação: Como a escola daria continuidade às suas atividades educacionais? Quais recursos tecnológicos estariam ao alcance do professor para a execução das aulas? Em que medida esses profissionais se encontravam conhecedores de plataformas digitais e de seus usos para utilizá-las no processo de ensino? Quais as condições do alunado quanto ao acesso a esses recursos tecnológicos? A verdade é que a pandemia do novo coronavírus “impôs à sociedade a revisão conceitual e procedimental para estabelecer prioridades e garantir direitos, entre eles, o direito à educação não presencial” (ARAÚJO e VASCONCELOS, 2020, p. 2).

Além dos percalços apontados acima, Araújo e Vasconcelos chamam a atenção para outra questão: o cuidado que a escola deve ter com o uso das tecnologias durante as aulas remotas, a fim de que elas não sejam utilizadas de forma meramente instrumental, de modo que venha a caracterizar o ensino como processo transmissivo de conhecimento, ao invés de construtivo de aprendizagens.

Podemos afirmar com segurança que o professor nunca havia sido posto à prova de modo tão desafiador. Na verdade, essa nova configuração de educação trouxe inquietações até mesmo para os profissionais mais experientes, uma vez que a maioria dos educadores fora retirada de sua “zona de conforto” (quero dizer, de sua prática educativa sem mudanças tão radicais quanto às que surgiriam no período da pandemia).

Começa agora a corrida para a adequação ao ensino remoto. A necessidade de formação é evidente, pois é preciso promover as condições mínimas para o andamento das atividades educativas. Talvez, esse tenha sido o momento mais sincero de auto avaliação vivenciado no contexto escolar, aspecto esse que será discutido ainda do decorrer desse tópico.

Moreira, Henrique e Barros (2020), em sua percepção da complexidade desencadeada pela urgência de transição entre o ensino presencial e o ensino remoto, levantam uma série de indagações, que se somam às nossas expostas acima, levando-nos, assim, perceber, por meio dessas perguntas retóricas, o quanto urgia que a escola promovesse formações para os professores:

Mas como proceder então para realizar essa transição? Como se deve desenhar um ambiente online de aprendizagem? Como devem ser organizadas e planificadas as aulas online? Como se deve comunicar de forma assíncrona e síncrona com o grupo que agora se transformou numa comunidade virtual? Como desenvolver práticas pedagógicas online na realidade digital, sem momento de presencialidade física? Que tecnologias e plataformas podem ser utilizadas para enriquecer o ambiente de aprendizagem? E como se deve avaliar o estudante nesses ambientes virtuais? (MOREIRA, HENRIQUE e BARROS, 2020, p.352).

Por conseguinte, o amadorismo envolvia o novo e o velho profissional. Independentemente de quais plataformas digitais o professor viesse a fazer uso no desenvolvimento de seu trabalho, outra questão a considerar é que os participantes da aula, agora, não seriam apenas os docentes e os alunos, mas abrir-se-ia em parte um espaço para que outros integrantes da comunidade escolar visitassem a aula: os coordenares, os diretores e a própria família dos discentes.

Estando sobre os muitos olhares, não era de se estranhar que a autoconfiança do professor adquirida no ensino presencial, fosse razoavelmente abalada pela insegurança da educação remota. Esse sentimento de despreparo para o enfrentamento do “problema” foi evidenciado pelas pesquisadoras Araújo e Vasconcelos (2020), em um estudo realizado com um grupo de professores de escolas particulares da Educação Básica da cidade de Salvador-BA, cujo objetivo era descrever a prática de ensino remoto na percepção dos professores no período da pandemia.

As autoras da pesquisa constataram que as lacunas apresentadas pelos docentes no desempenho de seu trabalho durante a situação pandêmica remetem a carências formativas antes mesmo desse período de educação remota. Para elas, o baixo desempenho nos resultados de hoje estão fortemente relacionados a essa preexistência de necessidades formativas nos mais variados assuntos. As pesquisadoras ainda evidenciaram que a maioria dos educadores participantes do estudo demonstrou preocupação com a sua condição pessoal e profissional para o desenvolvimento de seu trabalho.

Analisando os apontamentos de Araújo e Vasconcelos (2020), e com base nas nossas percepções da condução do ensino no país atualmente e, sobretudo, na nossa própria realidade educacional, inferimos que o sentimento de medo da exclusão possivelmente passou a fazer parte das preocupações do professor, mas numa perspectiva diferente: se antes o foco da escola e do professor era, na medida do possível, promover uma educação inclusiva para o discente (com a pandemia, necessitou-se ainda mais de ações educativas efetivas), agora tanto instituição quanto profissional se veem ameaçados a se tornarem obsoletos.

Quanto às ações pedagógicas no campo da avaliação, a pandemia impôs uma reformulação das estratégias, muito mais assentadas do que as que se faziam antes, visto que questões sociais, econômicas e de natureza afetiva carecem de uma sensível atenção dentro desse contexto educativo de educação remota.

Mesmo que, o tema avaliação sempre estivesse no foco das discussões educacionais, os equívocos na forma como o processo já era conduzido acende mais ainda o alerta de que havia a urgência de formações continuadas com a abordagem do tema atrelado às realidades impostas pela pandemia. Sendo assim, as respostas para o quem avaliar, o que avaliar e o como avaliar não podem ser as mesmas aplicadas aos contextos pré-pandêmicos.

Partido da ideia de avaliação como “processo que acompanha a aprendizagem” (Santos Guerra, 2003, p. 18), os fatores intervenientes resultantes das condições desenhadas pelo sistema da educação remota, sustenta ainda mais a necessidade de o profissional docente recorrer a outras áreas do conhecimento, a exemplos dos processos de construção da aprendizagem, para que, de fato, esse conhecimento complementar auxilie na ação avaliativa., e não incorrer no erro de achar que, “para realizar tarefas de formação, não são necessários saberes específicos como se o ensino causasse aprendizagem de forma automática” (SANTOS GUERRA, 2003, p. 22).

Tratando-se, especificamente, da realidade da escola onde o estudo foi desenvolvido, a pandemia trouxe sérios problemas para a continuidade das aulas, mesmo que remotamente. Na verdade, os responsáveis pela organização educacional no

município acreditavam que a suspensão das atividades educacionais seria por um tempo determinado, o que possibilitaria a reposição das aulas posteriormente.

Somente após um semestre sem atividade e, ainda, sem previsão de retorno às aulas presenciais, foi que se pensou em reorganizar o ensino de modo remoto. Todavia, pela tamanha dificuldade de acesso aos meios digitais básicos tanto por parte do professor quanto do alunado, a única forma encontrada pela direção da unidade escolar para amenizar o problema foi entregando, de modo coordenado, os livros didáticos para os discentes. Entretanto, poucos recebiam orientação quanto à realização das atividades, dado os motivos já explicitados.

Convém destacar que durante o espaço de tempo em que a escola se encontrava sem atividades, sejam elas presenciais ou remotas, não foi ofertada nenhuma formação para os docentes informantes deste estudo. Sobre esse assunto, esclareceremos um pouco mais na análise dos dados do segundo questionário aplicado.

2.3 O projeto pedagógico como possibilidade de interface entre teoria e prática no ensino de linguagens

Discutir o ensino de Língua Portuguesa visando o desenvolvimento cultural, social e intelectual dos estudantes é uma das preocupações de boa parte da comunidade de educadores que pensam criticamente a educação brasileira. Ainda, em muitas escolas do país, vigora uma prática de ensino de tradição conteudista, ou seja, de transmissão de conhecimentos, de modo que transpor essa barreira para uma prática que envolva os educandos, efetivamente e afetivamente, em relação a sua aprendizagem, exige do professor, entendido aqui como agente transformador do contexto escolar, uma atitude mais reflexiva diante dos desafios que se avolumam em uma sala de aula. Geraldi (1984) nos ensina que:

Os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. (GERALDI, 1984, pág.42).

Nesse sentido, perpassa pelo professor a abordagem didática que será adotada no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, uma direção de ensino que tem se apresentado como um caminho para repensar e rever formas significativas de aprendizagem no âmbito escolar é o ensino baseado em projetos pedagógicos.

Hernandez (1998) salienta que essa abordagem de ensino passa longe de ser uma prática ou uma metodologia de ensino, mas um caminho que se move da informação para o conhecimento mediante múltiplas vias, fazendo com que o indivíduo tenha consciência do seu próprio processo enquanto aprendiz. Além disso, essa reflexão sobre a própria experiência de aprender, implica em um processo interativo que aproxima a escola da realidade social dos alunos.

O trabalho com projetos pedagógicos, em sala de aula, não representa a solução ou a mudança da educação, mas “uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão.” (HERNANDEZ, 1998, p. 86). O autor assinala que para ensinarmos por meio de projetos devemos levar em consideração dois princípios: o da indagação crítica, que seria uma estratégia de conhecimento que indaga os problemas reais; e o da educação para compreensão, que abrange como o aluno aprende e sua relação do aprendizado com a sua vida.

Nessa concepção de ensino, a aprendizagem decorre de uma observação das experiências vivenciadas pelos educandos no presente, articulando o conhecimento e a sociedade dentro de um fazer pedagógico contextualizado. Diferente das estratégias de repetição de conteúdo e de informações, os projetos pedagógicos permitem aos alunos desenvolver “uma tarefa desafiadora e complexa, que se pareça com as tarefas que os adultos podem enfrentar no mundo real.” (BENDER, 2014, p. 24).

Bender (2014) admite que o trabalho com projetos pedagógicos pode ser uma abordagem de ensino vantajosa, visto que se ocupa de preparar os alunos para resolução de problemas autênticos do mundo real. O pesquisador salienta, ainda, que a eficácia de adotar a aprendizagem por meio de projetos apresenta três critérios: o primeiro, um currículo elaborado em torno de problemas com ênfase em habilidades cognitivas e conhecimentos; o segundo, um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, tendo o professor atuando como facilitador; e por fim, os resultados dos alunos centrados no desenvolvimento de habilidades.

Para Passarelli (2020), os projetos pedagógicos configuram-se como uma forma de ação que apresenta um desenvolvimento de trabalho capaz de associar a realidade social do educando com a sala de aula. Partindo de um tema-problema como fio condutor, sugerido pelo docente e/ou por uma situação apresentada pelo aluno na sala de aula, o trabalho com projeto pedagógico pode delinear um percurso formativo, atrelado aos objetivos curriculares em uma série de atividades de pesquisa, investigação e aplicação de conhecimentos novos, para que os alunos cheguem a uma solução para o problema proposto. Conforme pesquisadora, ao adotarmos essa perspectiva, trabalhamos

alguns fenômenos cognitivos – a antecipação, a previsão, o planejamento – e que depende de uma atividade que concretize o que foi aventado antecipadamente. Esse tipo de situação leva o professor a traçar um plano de ação a partir de um objetivo e, a cada momento, num movimento recursivo, o professor ajusta daqui e dali, replanejando, para que a execução de seu projeto se viabilize. (PASSARELLI, 2002, p. 150).

Diante disso, durante a construção de um projeto pedagógico, não podemos perder de vista que se trata de um processo e, embora a ação pedagógica seja instaurada por meio de um objetivo traçado, ela não é fixa, pois, na condução das atividades que têm como função despertar o pensamento crítico dos alunos, surgem outras discussões, estabelecendo uma relação entre os conteúdos e o entendimento da realidade. Portanto, o diálogo entre os envolvidos no processo se revela um traço valioso no desenvolvimento do trabalho, visto que ele deve ser realizado “com a participação ativa dos alunos, já que o projeto também é deles e não apenas do professor.” (PASSARELLI, 2002, p. 151).

Dado que esse processo se baseia na interlocução constante dos envolvidos para com a aprendizagem de cada aluno, o papel do educador ganha outros contornos na sua atuação em sala de aula, uma vez que ele não é mais o transmissor do conhecimento absoluto, mas sim um facilitador, isto é, um mediador dos conhecimentos e das habilidades a serem desenvolvidas junto aos alunos a partir das demandas da vida real, pois as experiências e as necessidades são voltadas para uma aprendizagem significativa dos educandos. Segundo Passarelli (2002), a elaboração de um projeto dessa natureza possibilita ao professor e ao aluno criar um instrumento didático promovendo o ensino e a aprendizagem de forma mais segura.

Nessa posição de professor-formador, o docente monitora o trabalho dos alunos e estabelece os critérios avaliativos aliados aos objetivos pretendidos, evitando, assim, que as experiências no decorrer da execução do projeto não se percam em aprendizagens pouco relevantes. Como o projeto possui um tempo determinado, as avaliações parciais corrigem rotas e atuam no “redimensionamento do tempo e das tarefas.” (PASSARELLI, 2002, p. 151), fazendo com que a avaliação balize as experiências e as aprendizagens cotidianas.

Devido à relevância de uma prática docente pautada em projeto pedagógico, o professor tem, por meio desse instrumento pedagógico, a possibilidade de aglutinar, na medida do possível, a teoria que ancora sua formação docente à atividade prática da sala de aula. É importante esclarecer que não se trata de uma fórmula pronta, mas, como já dissemos, de uma sugestão de atividade, passível de adaptação à realidade do profissional que pretenda executá-la.

2.4 As necessidades formativas do formador de leitores

A formação do professor sempre esteve no foco das discussões dos estudos no campo educacional nas últimas décadas. E quando algum levantamento relacionado ao desempenho do alunado apresenta resultado insatisfatório, rapidamente se questiona sobre a qualidade do trabalho docente, conforme já narramos no início deste capítulo.

Ainda que saibamos que não se deva atribuir ao professor, ou unicamente a ele, a responsabilidade de um eventual mau desempenho dos discentes (já que diversas questões estão envolvidas nesse contexto), nossa intenção neste tópico é, de fato, argumentar sobre a formação desse profissional, em especial a do formador de leitores, para podermos pensar o ensino da leitura a partir da preparação de quem está diretamente envolvido no processo e, assim, trazermos algumas reflexões sobre esse assunto.

Para o início desta discussão, é pertinente abordar um pouco sobre os saberes docentes. É bem verdade que todo e qualquer professor, antes de assumir a sala de aula, passa por uma preparação que se caracteriza, em parte, como a construção de seu

saber, para, posteriormente, compartilhá-lo com os discentes. Mas, será que os saberes docentes dizem respeito apenas ao conhecimento adquirido durante a formação profissional?

Tardif (2014, p. 10) esclarece que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores”. Para ele, esse saber está relacionado com os fatores condicionantes e com o contexto do trabalho. Sendo assim, é equivocada a ideia de pensar o saber como se fosse uma categoria autônoma e dissociada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas em que os docentes estão inseridos. Para esclarecer melhor a questão, o estudioso postula que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles*, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2014, p.11)

Perrenoud (2001), ao tratar da formação docente, apresenta uma análise sobre o *saber a ensinar* e os *saberes para ensinar*. A visão de Perrenoud converge com as palavras de Tardif, porquanto ambos concordam que os conhecimentos partilhados em sala de aula pelos professores vão além do que eles aprenderam nos livros científicos, ainda que, sem esse conhecimento da academia, o professor não atenderia as expectativas a ele atribuída na atividade educativa.

Teberosky e Cardoso (1991) fazem menção a essa particularidade dos saberes do professor quando sinalizam que cada docente possui seu próprio conhecimento. Sobre esse aspecto, as autoras destacam dois pontos que consideram importantes: o primeiro é que o professor vai construindo suas próprias concepções sobre o ensino. Isso envolve questões como didática, comportamento em sala de aula, disciplina, conteúdos etc. Essa particularidade tem a ver com as percepções das coisas (principalmente no campo educativo) que esse professor vai construindo ao longo dos anos.

O segundo ponto é que, em última instância, o docente é quem decide sua maneira de atuação em sala de aula, os conhecimentos sobre os quais fundamentará a atividade a ser desenvolvida, que programação terá para a execução da referida atividade, quais mudanças realizará, se necessário for ou qualquer outra variável que interfira na sua forma de ensinar.

Mesmo que as autoras não tenham denominado esse olhar sobre os conhecimentos dos professores como saberes docentes, percebe-se que elas abordam justamente a ideia de que há uma marca de identidade própria nas ações educativas que cada educador desenvolvem, de modo que os direcionamentos das práticas de ensino de cada professor nunca serão iguais.

Perrenoud (2001), evidencia que todo aquele que se habilita a ensinar necessita estar dotado dos saberes básicos sobre aquilo que vai ensinar. Em seguida, o estudioso questiona até que ponto esse saber é suficiente para o ensino.

A partir da indagação de Perrenoud, inferimos que os saberes do professor não dizem respeito apenas ao conteúdo da disciplina a qual leciona, mas envolvem diversos conhecimentos que lhe subsidiarão na construção da aula, conseqüentemente na materialização da aprendizagem. Portanto, por mais que a academia faça, ela nunca conseguirá “formar integralmente” um professor, atendendo aos diversos saberes que esse profissional docente utilizará nas suas práticas educativas, até porque muitos desses conhecimentos não são adquiridos nesse espaço de aprendizagem.

Tratando especificamente dos saberes que os profissionais adquirem na academia, para o ensino de determinada disciplina, destacamos o aspecto interdisciplinar em que o ensino deve estar fundamentado, Perrenoud (2001) alega que seria ideal se os professores de todos os graus dominassem uma ou várias disciplinas no mais alto nível de conhecimento. Entretanto, essa possibilidade é inalcançável e, segundo ele, não é necessário que seja assim, para que se obtenha bons resultados no trabalho docente.

E o que esperar, então, desse profissional? Que ele possua conhecimento razoável à atividade docente, buscando sempre aperfeiçoamento nas questões que

interferem naturalmente no ensino-aprendizagem, tendo em vista as transformações sociais constantes, as quais refletem diretamente nos processos educativos.

É a partir disso que as pesquisas em educação tem assumido papel importante para subsidiar o professor no cotidiano de seu trabalho. Essa infinidade de estudos tem refletido diretamente nos avanços educacionais nos dias atuais. Quanto mais nos aprofundamos nesses novos conhecimentos, resultados mais satisfatórios teremos. Teberosky e Cardoso (1991, p.49) consideram que:

O motor das pesquisas em educação tem sido sempre a expectativa de gerar um ensino mais eficaz. O que vai se modificando, à medida que o nosso conhecimento avança, é o esforço e a importância que se dá aos elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

As considerações feitas acima são fundamentais para podermos, agora, abordar sobre o professor de linguagem, formador de leitores. Salientamos que os saberes sobre os quais fundamentamos nossa discussão a partir daqui são aqueles adquiridos na formação inicial dos professores em cursos de licenciaturas, que habilitam esses profissionais ao trabalho docente, e também os saberes que são adquiridos em cursos de aperfeiçoamentos dentro ou fora da academia.

Em páginas anteriores deste trabalho, já argumentamos que é indiscutível o fato de que ensinar uma criança (ou até mesmo um adulto) a ler não é tarefa fácil. Isso porque, mesmo que o aprendiz já esteja de posse do conhecimento dos sons das letras, das sílabas, do reconhecimento das palavras ou frases, essa condição não lhe garante a compreensão textual, pois o texto é muito mais que isso e, acima de tudo, o ato de ler e compreender esse texto vai além desse processo fonético/fonológico.

Para adentrarmos um pouco mais na discussão sobre a formação do formador de leitores, não podemos nos desvincular da condição de complexidade atribuída à atividade da leitura. E é partindo dessa consciência que o professor necessita de conhecimentos que lhe subsidiem no seu trabalho.

Para reforçar mais uma vez o aspecto processual em que a leitura está fundamentada, e que a compreensão do que se lê depende de fatores não apenas

internos, mas também externos ao texto, convém trazer aqui as palavras de Elias e Koch (2015, p. 7), quando afirmam que a leitura de um texto:

exige muito mais do que conhecimento linguístico partilhados pelos interlocutores: o leitor, necessariamente levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva com o fim de levar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido

A complexidade tanto do aprender quanto do ensinar leitura (pois ensiná-la também é um processo complexo) põe em evidência a necessidade de uma formação acadêmica sólida dos profissionais que carregam a incumbência pelo ensino dessa habilidade mais importante para o desenvolvimento educacional do estudante.

Todavia, reforçamos que é utópica a crença de que o professor sairá da academia “totalmente qualificado” para o desenvolvimento de ações didáticas que possibilitem uma razoável desenvoltura do estudante na atividade da leitura, principalmente porque o progresso nessa habilidade não está apenas nas atribuições daquele que ensina, mas também em fatores condicionantes àquele que aprende. E mais ainda: isso tiraria o caráter processual que a leitura possui: quanto mais se pratica, a melhor desempenho se chega.

E quando falamos do profissional formador de leitores, lembramos do formado no oriundo do curso de Pedagogia. Logo somos levados a associar o trabalho desse docente ao ensino da leitura nas séries/anos iniciais, que será fator de grande importância para o estudo da leitura nos anos posteriores. Por essa razão, é a formação acadêmica do professor que será o responsável pelo ensino da leitura nesse nível de escolarização. Será que o espaço reservado na grade curricular dos cursos de Pedagogia para disciplinas que evidenciem o ensino da língua materna é suficiente para a preparação do formador de leitores?

Ao verificar algumas grades curriculares, a exemplo da grade curricular da Universidade Federal de Alagoas, nossa resposta para o questionamento acima é: não. Pois o que se vê é um mínimo de disciplinas cujos conteúdos são visivelmente

insuficientes para dar ao profissional um conhecimento mínimo necessário para o enfrentamento do ensino da língua, fazendo-o compreendê-la melhor: seu funcionamento no que diz respeito à sua estrutura, seu papel social, seu valor cultural.

Aos serem questionados a esse respeito, todos os participantes da pesquisa responderam que não se sentiram seguro para o trabalho com leitura após o término de seus respectivos cursos. Destaca-se aqui a fala de uma das participantes que dissera que até agora sente dificuldade de desenvolver estratégias de ensino quando envolve leitura.

A insegurança demonstrada pelos informantes da pesquisa é devidamente compreendida, porquanto eles sabem que há uma cobrança acentuada da sociedade sobre seu desempenho. Vale dizer que são cobrados até mesmo por colegas das modalidades de ensino mais avançadas, pois, conforme já explicitamos, é muito comum ouvirmos professores dos últimos anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), do Ensino Médio e do Ensino Superior atribuírem ao professor das séries iniciais a culpa pelo fracasso que a criança apresenta em leitura. O que se percebe é que esse profissional vem sendo o bode expiatório diante de um sistema educacional um tanto deficitário, que perpassa todos os níveis educacionais.

Não se pode ensinar bem aquilo que não foi aprendido. Portanto, a academia tem, em parte, deixado a desejar por não dar as condições mínimas necessárias aos futuros professores nas questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Neste caso, o professor das séries iniciais é muito mais vítima desse sistema do que réu.

Quanto aos níveis de ensino mais avançados (Fundamental de 6º ao 9º anos e Nível Médio), deveria haver, assim, uma estruturação curricular nos cursos de formação docente. Mudança esta que tornaria os professores de outras disciplinas (desde que sejam subsidiados) colaboradores dos professores de Língua Portuguesa no ensino da leitura, contribuindo, evidentemente, na formação do discente como um leitor proficiente.

Dessa forma, seria necessária também uma reformulação da grade curricular de dos cursos de licenciaturas, de modo que fossem incluídas disciplinas que enfatizassem o processo de compreensão textual, pois, como já fora mencionado, ler para compreender e aprender faz parte do processo de todas as disciplinas.

Na verdade, conhecer os aspectos que envolvem o funcionamento da língua materna é uma necessidade de todos que lidam com o ensino, para ajudar o aluno a ler e a compreender os conteúdos que são apresentados nas diversas disciplinas, dado que a língua se torna um importante instrumento de aquisição, transmissão e compartilhamento de conhecimentos. De acordo com Silveira (2014):

Todos nós, profissionais da palavra, professores e educadores e estudiosos comprometidos, de alguma forma, com o ensino e a prática social das habilidades básicas que se fundam na linguagem humana, devemos ter, como compromisso social, os conhecimentos necessários para entender os vários aspectos envolvidos na aprendizagem e na prática da lectoescritura. Isto deveria fazer parte dos currículos de todos os cursos de formação de professores, ou seja, de pedagogia e de licenciaturas, pois se torna muito difícil conduzir um programa escolar de ensino e desenvolvimento dessa habilidade sem os devidos conhecimentos teórico-práticos que estão nas suas bases e que são, primeiramente, de natureza cognitiva.

É evidente, então, que há muito por fazer para avançarmos um pouco mais no ensino de linguagens, principalmente quando envolve a compreensão leitora dos alunos tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais disciplinas da grade curricular. Logo, subsidiar melhor o docente para o trabalho com leitura é, sem dúvida, uma necessidade. Sendo assim, acreditamos que as abordagens sociocognitivas e sociointeracionistas do ensino da leitura possam contribuir bastante nesse processo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA DA PESQUISA

“A ciência e a experiência, e a experiência é um manto que se tece ao longo de vários séculos; e quanto mais o manto se estende, mais a ciência é completa e segura”.

(C. Bini)

3.1 Caracterização da pesquisa

Para compreendermos melhor o trabalho aqui proposto, destacamos que a abordagem metodológica deste estudo se fundamenta na pesquisa qualitativa, porquanto traz um aprofundamento do processo de formação dos professores colaboradores, buscando compreender a relação entre a sua formação com a prática de ensino da leitura desenvolvida por eles, no intuito de verificar se essa relação teoria e prática, de alguma forma, tem dado conta dos processos de formação de leitores.

Ainda, no âmbito da pesquisa qualitativa, o trabalho busca descrever alguns fenômenos da prática docente dos profissionais participantes, tentando encontrar respostas para as hipóteses apontadas inicialmente neste estudo ou até mesmo formular outras a respeito do ensino da leitura. Nesse sentido, o estudo procura responder a seguinte pergunta de pesquisa (já descrita nas considerações iniciais deste trabalho): Em que medida uma experiência didática de ensino de leitura, fundamentada nos aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas do estudo do texto pode influenciar no trabalho do professor formador de leitores?

Vários estudiosos, dentre eles, Yin (2016), consideram a pesquisa qualitativa interessante para uma maior aproximação com os fatores que envolvem a problemática estudada. Neste estudo, especificamente, essa possibilidade de uma análise mais consistente se deu com a realização de oficinas junto aos colaboradores.

Para não perder aspectos importantes no decorrer da experiência didática, como os comportamentos e as reações dos informantes frente às atividades realizadas ou

diante dos questionamentos a eles direcionados, utilizamos o instrumento diário de bordo, que foi denominado por Barbier (2007) como *diário de itinerância*, para registrar as informações consideradas relevantes para o entendimento do estudo. Sobre esse instrumento, falaremos mais adiante ainda neste capítulo.

Outro fator importante a tratar no levantamento dos dados diz respeito ao fato de as perguntas dos questionários terem sido feitas sob a metodologia de questões abertas. Creswell (2014) considera essa forma de formulação de questões a que melhor reflete a realidade, por permitir que o entrevistado exponha, de fato, o seu olhar sobre a pergunta, possibilitando ao pesquisador a obtenção não apenas das informações supostamente esperadas, mas a aquisição de outras que poderão incrementar o estudo.

Nesse sentido, na pesquisa aqui descrita, tanto os questionários quanto as oficinas contribuíram para o levantamento das informações necessárias ao desenvolvimento do estudo, uma vez que estes exerceram um papel mais ligados a descrição de algumas necessidades formativas dos docentes, e aquelas, por outro lado, puderam preencher certa lacuna que não fora alcançada na coleta de dados dos referidos questionários, para podermos pensar a formação continuada num sentido mais amplo.

Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) a descreve como uma partilha sólida de um determinado objeto de estudo, que possibilita ao pesquisador extrair significados que só são possíveis percebê-los através de uma sensível atenção:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

É mister esclarecer que a motivação para o estudo nasceu do desejo de buscar respostas para as inquietações surgidas durante o curso de mestrado em cuja ocasião o pesquisador intentava investigar a situação do fracasso apresentados por muitos alunos do sexto ano na compreensão de textos considerados simples, conforme o nível de escolaridade desses discentes.

Nesta tese, o foco da investigação científica deixa de ser sobre quem aprende a leitura e passa a ser sobre aquele que a ensina, fato esse que levou o pesquisador a realizar a experiência didática com um grupo de professores dos anos finais do Ensino fundamental I, (visto que o pesquisador trabalha a leitura a partir do Sexto Ano do Ensino fundamental II), por considerar que, se os profissionais que lecionam nesses anos/séries realizarem um trabalho consistente numa perspectiva de ensino pautada nos aspectos sociocognitivo-interacionistas da leitura, os discentes dos anos subsequentes terão a possibilidade de apresentar melhores resultados nas atividades de leitura. O desejo de interpretar esse fenômeno observado durante a experiência didática sustenta ainda mais a condição de que a pesquisa aqui apresentada é de abordagem qualitativa.

Ainda, no que diz respeito à sua classificação, a pesquisa apresenta natureza aplicada, pois *objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais* (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Na verdade, intentou-se apresentar uma proposta de intervenção que possibilitasse, mesmo que restrita à realidade de um pequeno grupo de professores da escola-campo, um incremento de novas abordagens no ensino de leitura.

No tocante ao seu objetivo, a pesquisa se classifica como exploratória, dado que este estudo objetiva proporcionar ao pesquisador maior familiaridade com a prática de ensino da leitura dos professores colaboradores, com vistas a interpretar tais práticas e a construir novas hipóteses sobre elas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto aos procedimentos, a pesquisa se classifica como bibliográfica e pesquisa ação. É bibliográfica devido ao levantamento de materiais teóricos escritos e eletrônicos que tratam sobre o problema aqui estudado, permitindo ao pesquisador, conhecer essas teorias, as quais lhe deram subsídios para investigar, descrever e propor sugestões didático-pedagógicas aos professores colaboradores, tendo como foco, como já relatado, os aspectos sociocognitivo-interacionistas da leitura. Pode dizer também que é pesquisa-ação de cunho interventivo. Engel (2000) discorre de maneira clara sobre a pesquisa-ação, definindo-a:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como

parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p. 181).

É pertinente frisar a importância de uma pesquisa-ação no que diz respeito ao engajamento do pesquisador no fazer científico, conforme percebido no conceito acima, pois, por meio dela o profissional passa a perceber detalhes os quais não seriam notados sem a sua participação direta no processo.

De fato, a pesquisa-ação representa, sobretudo, um processo que segue um ciclo no qual se torna possível o aprimoramento da prática pedagógica pela oscilação sistemática entre o agir no campo dessa prática e o investigar a respeito dela (TRIPP, 2005). O foco dessa metodologia de pesquisa é a mudança. Daí o nosso interesse pelos procedimentos de pesquisa aqui escolhidos, visto que o pesquisador planeja, implementa, descreve e avalia o andamento de sua prática, possibilitando a ele novas aprendizagens e melhores resultados por meio dessa reflexão simultânea, que envolve ação e reação (TRIPP, 2005).

Vale discutirmos, aqui, que a maioria das pesquisas que buscam traçar caminhos para uma melhora da educação básica é realizada, em parte, por pesquisadores que não estão diretamente ligados à sala de aula, e sim, à academia e aos programas de pós-graduação. Esse é um retrato preocupante no sentido de não unir os avanços da pesquisa acadêmica ao ensino, pois poucos professores que estão em atividades, hoje, tornam suas aulas instrumento de pesquisa, o que tem possibilitado um distanciamento entre teoria e prática.

Quando se sistematiza o processo de ensino, partindo de uma fundamentação teórica, buscando respostas para perguntas previamente estabelecidas, há a possibilidade de os objetivos planejados serem alcançados. Para isso, faz-se necessário que o professor da atualidade torne-se pesquisador de sua própria prática. Tripp (2005) defende a pesquisa-ação como elemento primordial no desenvolvimento didático-pedagógico do professor:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

É bem verdade que quando o professor assume uma postura de pesquisador, a sala de aula se torna um campo de pesquisa, e a aprendizagem surge até mesmo nas experiências que não foram bem sucedidas, dado que esse profissional tem a oportunidade de redirecionar sua prática conforme a sua realidade cotidiana.

3.2 apresentação da unidade escolar, campo da experiência didática

Para compreendermos melhor a relevância deste estudo e o porquê da escolha da escola na qual a pesquisa tem seu desdobramento, cumpre-nos apresentar, inicialmente, um breve contexto histórico⁴ dessa unidade escolar. Vale dizer que ela carrega uma considerável significação não apenas por representar o espaço para o desenvolvimento da pesquisa científica aqui evidenciada, mas, sobretudo, por fazer parte da formação educacional do próprio pesquisador desta tese.

A escola está situada em Barra de Camaragibe, um povoado de aproximadamente 3.500 habitantes, pertencente à cidade de Passo de Camaragibe, município que possui pouco mais de 15.245 habitantes⁵, localizado a 75 (setenta e cinco) quilômetros da capital do Estado de Alagoas. A propósito, essa cidade é a terra natal de um dos maiores dicionaristas do país: Aurélio Buarque de Holanda.

Por se tratar de um povoado situado no litoral alagoano, os moradores de Barra de Camaragibe tem a pesca como principal fonte de renda. Entretanto, a atividade econômica do lugar é complementada pelo setor turístico e pelo trabalho no serviço público, além da produção de artesanato e da extração do coco.

No que se refere à escola campo da pesquisa, a existência da instituição data de 1973, dias contemporâneos à chegada da energia elétrica ao povoado. Esse fato acendeu ainda mais o anseio dos moradores, que há anos reivindicavam junto ao poder

⁴ As informações contidas no texto são oriundas dos dados históricos da escola e que estão relatadas no documento principal da instituição, o PPP – Projeto Político Pedagógico.

⁵ Dados extraídos do site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/passo-de-camaragibe.html>.

público a construção de uma unidade escolar para suprir a carência do ensino elaborado, até então inexistente na comunidade, cuja falta contribuía para o acentuado analfabetismo nas famílias da época. Ressalte-se que poucas famílias tinham condições de deslocar seus filhos para uma unidade educacional fora do povoado.

A comunidade teve seu desejo concretizado quando o município elegeu pela primeira vez (e, até hoje, o único), um prefeito morador do povoado, denominado João Batista da Silva, que, ao conviver de perto com a necessidade das pessoas do local, priorizou a construção da unidade escolar já no seu primeiro ano de mandato e, no espaço de tempo de seis meses, a escola foi construída, recebendo o nome de Escola Municipal Manoel Gerônimo da Silva, nome que atendeu à solicitação do proprietário do terreno, objetivando homenagear o pai do então prefeito.

Conforme constam nos documentos oficiais que narram a história da instituição, a escola foi inaugurada sob um clima de apreensão e medo, devido ao contexto político vivido naquele período, fruto do resultado do pleito que consagrou o candidato acima descrito como vencedor na disputa pela administração do município. Dentre as insatisfações dos opositores, estava a escolha do nome da unidade escolar, pois não concordavam com o fato de que ela recebesse o nome do pai do prefeito.

Ainda, segundo os relatos históricos, a revolta com a escolha do nome foi o estopim para o desencadeamento de um conflito armado, ocorrido na cidade de Passo de Camaragibe, onde se localizam os órgãos da administração da cidade. Esse contexto justifica o estado de atenção vivido tanto pelo gestor do município quanto por toda a comunidade no momento da inauguração da unidade educacional.

Pelo pouco recurso financeiro disponível naqueles dias, o colégio foi construído com apenas 03 (três) salas de aula, 01 (uma) secretaria e 01 (uma) cozinha. E por muitos anos, a escola abrigou a unidade dos correios do povoado, que funcionava em uma sala de suas dependências.

Atualmente a instituição possui uma estrutura com 05 (cinco) salas de aula, 02 (dois) banheiros femininos, 02 (dois) banheiros masculinos, uma cozinha, 01 (uma) sala conjugada que serve como secretaria e diretoria ao mesmo tempo, 01 (um) banheiro para

os professores e 01 (um) pátio coberto para a recreação do alunado. Entretanto, não há sala de professores nem biblioteca ou sala de leitura nessa unidade escolar até os dias atuais.

A instituição iniciou suas atividades ofertando o ensino pré-escolar e a educação do 1º ao 5º anos. Atualmente, a unidade educacional oferece o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos nos períodos matutino vespertino e noturno, atendendo a um número de 460 alunos, segundo dados do censo escolar de 2019.

Conforme já fora mencionado, a instituição campo da pesquisa assume papel importante no desenvolvimento educacional deste pesquisador por se tratar da escola que o alfabetizou e lhe proporcionou as primeiras leituras do texto escrito, sendo responsável por sete anos de ensino de sua vida escolar.

3.3. Perfil dos professores colaboradores

Antes de descrever sobre os colaboradores da pesquisa, reiteramos que o estudo foi realizado no povoado Barra de Camaragibe, que fica, aproximadamente, a 90 km da capital alagoana, e que pertence ao município de Passo de Camaragibe, na região litorânea do Estado, conforme já mencionado na caracterização da escola campo da pesquisa.

Situar o povoado faz-nos compreender o quanto era desafiador para os professores da região conseguir se qualificar na profissão docente, uma vez que, por se tratar de uma cidade pequena, não havia nenhuma faculdade que lhes proporcionassem a formação em Nível Superior. Por esse motivo, a habilitação para o ensino era conferida pelo antigo curso de Nível Médio denominado Magistério ou Curso Pedagógico.

Ressalta-se que por muitos anos o ensino no povoado foi ministrado por professores que detinham apenas o Nível Médio, principalmente os que lecionavam nas modalidades Educação Infantil e Fundamental I e II. Até 1994, ano em que este

pesquisador concluiu o Ensino fundamental II na região, 100% (cem por cento) do corpo docente dispunham apenas do referido grau de formação.

Devido a esse contexto, a formação no Nível Superior era vista como algo inalcançável pelos moradores do lugar e até mesmo pelos próprios professores da época, dados os percalços aqui relatados. Posteriormente, essas dificuldades viriam a ser, em parte, amenizadas, com a possibilidade de estudo nas modalidades semipresencial e a distância.

Feitas as considerações acima, convém-nos, agora, traçar o perfil dos professores informantes desta pesquisa, e como já mencionamos, o estudo foi realizado com um grupo de professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, totalizando seis profissionais, sendo três para cada série/ano.

Esse grupo de professores também garantiu seu direito às atividades docentes por meio da certificação de curso de Nível Médio (Magistério), o que lhe possibilitou a participação em processos seletivos na carreira docente, proporcionando-lhe a aprovação em concurso público na Secretaria de Educação do município, quando não era obrigatória a apresentação do diploma de curso superior. Sendo assim, todos eles fazem parte do quadro efetivo dos professores da rede de ensino da cidade, sendo que cinco deles já prestam serviços ao município há mais de vinte anos.

Quanto à qualificação profissional dos informantes, pode-se dizer que se trata de uma história de superação. Para conquistar o diploma de graduação, todos eles tiveram que superar diversos obstáculos, dentre os quais destacamos o deslocamento para cidades distantes, a exemplo do município de Água Preta em Pernambuco, que fica a 150 km do povoado, sendo essa cidade a primeira opção que os docentes tiveram para a concretização da conquista do diploma de Nível Superior.

Por se tratar de uma instituição particular, os referidos professores receberam uma contrapartida da Secretaria Municipal de Educação do município, que disponibilizou tanto o transporte para o deslocamento até a cidade pernambucana quanto metade do valor das mensalidades durante todo o curso, o que viabilizou a formação desses professores no curso de Pedagogia.

Dois informantes da pesquisa adquiriram seu diploma de graduação nessa instituição de Pernambuco, cuja modalidade de ensino centrava-se no estudo semipresencial, com oito horas de aulas aos sábados e quinze dias corridos no mês de janeiro de cada ano, período que coincidia com as férias dos professores. Logo, todo mês de janeiro esses docentes precisavam se hospedar na cidade de Água Preta para cumprir essa exigência de carga horária.

Não é difícil compreender que se tratava de um grande sacrifício na vida desses professores (agora estudantes), uma vez que, para cumprir essa condição de estada na cidade pernambucana, além dos custos financeiros, eles precisavam abdicar de suas famílias e de suas responsabilidades familiares, já que todos eram casados e pais de filhos.

Com o passar do tempo, outras oportunidades de qualificação profissional foram surgindo, agora na capital alagoana, o que garantiu a mais dois desses informantes o diploma de graduação também em Pedagogia, na modalidade à distância, com um encontro presencial semanalmente.

Alguns anos depois, os professores do povoado tiveram a oportunidade de encurtar a distância para concretizar o estudo no curso superior, porquanto, na cidade de São Luís do Quitunde-AL, distante cerca de 40 km de Barra de Camaragibe, instalara-se uma filial de uma unidade educacional, que já disponibilizava seus serviços na capital, ofertando o curso de licenciatura em Pedagogia.

E com o contexto de qualificação já viabilizado pela maioria dos municípios da região, um dos professores colaboradores adquiriu seu diploma de licenciatura em Ciências Biológicas (modalidade a distância) em uma unidade educacional do Instituto Federal de Alagoas, instalado na cidade de Maragogi-AL, que fica a 70 km do povoado.

E por fim, o último colaborador a ser descrito se encontra ainda em processo de formação acadêmica, cursando o oitavo período da faculdade de Pedagogia na capital alagoana, modalidade também a distância.

Vale lembrar que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96) condicionou a atividade docente à formação superior em cursos de licenciaturas,

e com o advento do Plano Nacional de Educação (PNE), estabeleceu-se prazo para que todos os professores da Educação Básica estivessem de posse do diploma de graduação até 2024, sendo vetado, já em 2020, o ingresso de novos professores na carreira docente que portassem apenas o certificado de conclusão de Magistério, correspondente ao Ensino Médio.

Como se percebe, o desejo em se qualificar profissionalmente, somado às exigências das demandas educacionais que impunham essa qualificação, possibilitaram aos professores colaboradores descritos nesse estudo a concretização da conquista do diploma universitário, que se deu, conforme já mencionado, por meio de sacrifícios e renúncias.

3.4 Instrumentos e procedimentos metodológicos do estudo

Antes de descrever sobre os instrumentos e os procedimentos que se constituíram no desenvolvimento da pesquisa, consideramos importante informar como se deu o processo de efetivação do estudo nesta escola campo. Primeiramente, apresentamos um pré-projeto para o diretor da unidade escolar, no qual demonstramos uma rápida exposição sobre a importância da leitura no progresso dos estudantes, as hipóteses que nos despertaram o interesse na realização do estudo, bem como os objetivos aos quais pretendíamos chegar com esta pesquisa.

Posteriormente, e já com a autorização da equipe diretiva da unidade escolar para a realização do estudo, solicitamos uma reunião com o grupo de professores que possivelmente viriam a fazer parte desse projeto científico. Por que possivelmente? Embora a escola houvesse autorizado a referida pesquisa, ficou ao critério do professor aceitar participar dela ou não.

Como se sabe, existe certa resistência por parte do professorado em participar de estudos acadêmicos. Atitude que deve ser respeitada, pois há um receio de que seu trabalho docente venha a ser exposto. Por isso, o primeiro contato que fizemos com os professores, possíveis colaboradores, foi para explicar todo o processo da pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que se intentava com a experiência alargar o debate sobre o ensino da leitura, partindo das suas práticas cotidianas. Esse diálogo trouxe confiança aos colaboradores, de modo que houve unanimidade na participação do estudo.

Com base nessas considerações, descrevemos em seguida os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como os instrumentos que serviram como recursos para o levantamento dos dados e como essas informações foram registradas.

No planejamento das ações, estabelecemos oito encontros com os informantes, conforme a organização a seguir: o primeiro se caracterizou por uma conversa mais informal para o convencimento dos professores na participação da experiência científica, como já narramos acima.

Na busca por respostas às hipóteses levantadas sobre o objeto de estudo, optamos, no segundo encontro, pela aplicação de um questionário (apêndice 1) junto aos professores informantes, cujo conteúdo fará parte da análise dos dados no quarto capítulo deste trabalho. Vale lembrar que esse grupo de profissionais já conhecia este pesquisador, que também fora morador desta mesma comunidade. Essa proximidade nos deu a liberdade de orientá-los a serem o mais realistas possível em suas respostas às perguntas do questionário.

O terceiro e o quarto encontros (início da oficinas) foram destinados à apresentação sucinta dos pressupostos teóricos que dão sustentação à pesquisa em curso, cujos autores consideram a leitura uma atividade sociocognitiva e sociointeracional, a exemplo de Solé (1998), Kleiman (1989), Silveira e Oliveira (2015), Elias e Koch (2015), Geraldi (2011), Leffa (1996), dentre outros. Dos diversos elementos discutidos nesses dois encontros, destacamos o processamento da leitura e a construção de sentidos no texto. A exposição da teoria acima descrita foi feita por meio da projeção de slides e de material impresso entregue aos professores, (conferir anexo 1).

No planejamento inicial, contavam-se seis encontros para a realização das oficinas de leitura com os professores colaboradores, que se efetivariam entre o terceiro e o oitavo encontros. Contudo, fatores intervenientes impossibilitaram a concretização da totalidade desses momentos reservados para as oficinas, já que a escola ficou fechada por mais de

um mês, devido a uma greve promovida pela categoria docente. Sendo assim, três delas foram comprometidas.

Passado o período de greve, combinamos com os professores o retorno das atividades de acordo com a data sugerida por eles. Entretanto, um fato político dificultou o andamento da experiência didática, porquanto a atual prefeita da cidade havia sido afastada do cargo pela Justiça Eleitoral, o que resultou na exoneração do diretor da escola onde o estudo vinha sendo desenvolvido. E já sob nova gestão, a escola teve o ano letivo encerrado antecipadamente, o que nos obrigou a transferir a sequência das atividades para o ano letivo seguinte.

Mesmo com a ocorrência desses impasses, foi possível promover três oficinas com os professores. A primeira e a segunda tiveram como foco a leitura de material para se perceber o processamento da leitura e a construção de sentidos no texto. O resultado dessas oficinas como também os textos utilizados nas discussões serão apresentados na análise dos dados da pesquisa.

A terceira oficina destinou-se à orientação dos professores para a realização de uma atividade com os alunos da turma em que eles lecionavam. Para essa atividade, o professor precisaria levar em conta os aspectos teóricos discutidos durante todo o processo da experiência didática em curso, principalmente as concepções de leitura, as estratégias cognitivas e metacognitivas, os sistemas de conhecimentos e processamento textual etc. A ideia aqui era saber se a experiência vivenciada por eles os ajudou de alguma forma na sua prática educativa no ensino da leitura.

Esclarecemos que essa atividade ficaria a critério dos professores: escolha do gênero textual, do próprio texto, das estratégias de ensino e recursos didáticos, e como eles avaliariam os discentes no processo.

Como já fora relatado, os três últimos encontros para a conclusão do planejamento das atividades não aconteceram no ano de 2019 (data em que a pesquisa foi iniciada), obrigando-nos a transferi-los para o ano letivo posterior. Para maiores esclarecimentos dessa etapa final do planejamento, esses três encontros tinham a seguinte programação: o sexto momento com os colaboradores (quarta oficina de leitura) estava direcionado

para a socialização das atividades de leitura que os docentes haveriam de desenvolver durante a semana com os estudantes.

Já o sétimo e o oitavo encontros seriam para o momento da avaliação: primeiramente, uma análise do pesquisador sobre o desempenho dos colaboradores, tanto no processo como um todo quanto nas atividades específicas realizadas com os discentes de sua turma; posteriormente, e já no último encontro, seria dada aos colaboradores a incumbência de avaliar não apenas a experiência didática, mas, sobretudo, o pesquisador que a conduziu.

A questão é que no ano letivo de 2020 não conseguimos retomar as atividades do estudo, devido à pandemia do coronavírus, que levou as escolas de todo o país a cancelar o ensino presencial. E dada à dificuldade de adaptação ao ensino remoto, a escola campo da pesquisa passou quase um semestre sem aula, tornando inviável o retorno dos encontros com os docentes.

A avaliação da experiência didática por parte do pesquisador e dos colaboradores foi realizada de maneira remota, com outro questionário (conferir apêndice 2), cujos resultados também estarão apresentados no capítulo da análise.

Reiteramos que, para a descrição das ações desenvolvidas durante a experiência didática, utilizamos o procedimento de registro em diário de bordo à luz da teoria de René Barbier (2007) (denominado por ele de *diário de itinerância*), que o considera um recurso muito importante para o registro da experiência vivenciada no processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Vale destacar que o valor reflexivo sobre os fatos percebidos e registrados nesse instrumento nos ajudaram a pensar e repensar melhor nossas ações educativas.

Se o estudo aqui proposto se fundamenta nos pressupostos de uma pesquisa-ação, que faz parte do contexto educativo, consideramos que o diário de bordo não poderia ficar de fora dos instrumentos metodológicos desta pesquisa, dado que por meio dele podemos registrar impressões, acontecimentos, observações, ações, reflexões, desejos, leituras, escutas do outro, lembranças emoções etc., durante o processo em que a pesquisa acontece (BARBIER, 2007).

Devido ao caráter informal dos registros feitos no diário de bordo, cujo aspecto levou Barbier a denominá-lo *diário-rascunho*, esse instrumento ajuda o pesquisador na facilitação das anotações mais importantes no decorrer de sua experiência científica. Entretanto, esses inscritos pode vir a se tornar um texto mais elaborado e publicável, conforme ocorreu com parte dos relatos que constam na análise (capítulo 4).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

“Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassaram o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas”.

(Irandé Antunes)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa, que está organizada em três etapas: a primeira diz respeito às informações produzidas mediante a aplicação de um questionário inicial com os professores informantes. A segunda, subdividida em dois momentos, faz parte da realização de três oficinas de leitura com esses profissionais, sendo que em duas delas discutimos os aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas da leitura, que integram a base teórica que fundamenta esta tese, por meio de procedimento de leitura compartilhada e pela exposição de *slides*, reservando-se, assim, uma das oficinas para a análise prática da teoria apresentada aos colaboradores, pautada na leitura de um texto de Marcelo Coelho, intitulado: “O retorno do patinho feio” (conferir anexo 2); e a terceira etapa corresponde à aplicação de um questionário avaliativo sobre a experiência didática desenvolvida.

4.1 Análise das informações produzidas a partir do primeiro questionário aplicado

Por se tratar de um pequeno grupo de professores colaboradores, optamos por não utilizar gráficos ou tabelas, pois percebemos que, para boa parte das perguntas, as respostas dos professores se aproximaram de uma homogeneidade. No relato dos dados adquiridos, apresentamos também informações colhidas pela nossa observação das ações e reações desses profissionais durante a experiência didática frente às discussões trazidas. A efetivação desses registros baseou-se nas orientações do instrumento diário de bordo, conforme já mencionado no capítulo 3 desta tese.

Consideramos importante fazer uma descrição das respostas dadas pelos docentes em cada pergunta do questionário, a fim de que pudéssemos, à luz das teorias discutidas neste estudo no que se refere ao ensino da leitura e à formação de professores, retratar melhor sobre as necessidades formativas desses sujeitos ensinantes de linguagem não apenas no contexto educativo dessa escola, especificamente, mas, sobretudo, com vistas a fomentar o debate sobre o ensino de língua no contexto estadual e nacional.

No decorrer desta análise, utilizaremos a letra P (que inicia o termo professor) seguida dos números de 1 a 6 (em correspondência ao total de participantes) para facilitar o entendimento do processo descritivo e, também, para evidenciar melhor algum ponto específico na resposta dada pelos colaboradores, sempre que o julgemos relevante dentro desse procedimento. Entretanto, essa especificação dos colaboradores não seguirá uma regularidade, já que em muitos momentos utilizaremos o agrupamento de respostas, destacando, sempre que for preciso, conforme já dito, algumas delas, cujo conteúdo se sobressaia, de modo a confirmar as hipóteses apresentadas neste estudo científico.

Vale lembrar que o questionário (apêndice 1) objetivava fazer um levantamento sobre dois aspectos que os consideramos bastante importantes para o desenvolvimento da pesquisa: a formação acadêmica dos colaboradores e de que forma eles conduziam o ensino de leitura nas suas práticas educativas. Aqui, trataremos apenas das informações concernentes às práticas de ensino de leitura com as quais os professores alegam fundamentar seu ensino, já que sobre a formação acadêmica constam no tópico que descreve o perfil dos colaboradores, no capítulo 3 desta tese.

A primeira pergunta traz um questionamento sobre a função social da leitura na visão desses informantes: “O que é a leitura em sua vida pessoal?”. Embora a pergunta já direcionasse para a vida pessoal do professor, as respostas dadas por P1 seguiu um caráter generalizado, refletindo a forma como ele vê a leitura na vida das pessoas em geral, sendo ela, a leitura, *o caminho para o indivíduo entender o mundo a sua volta*. Destaca-se, aqui, as palavras finais da resposta desse professor, quando afirma que, para o entendimento do mundo por ele citado, *o ser humano não precisa estar necessariamente dentro dos muros da escola*.

De fato, muitas aprendizagens adquiridas pelos indivíduos perpassam o ambiente escolar. Entretanto, no que se refere ao conhecimento elaborado, é a escola o lugar onde as pessoas adquirem melhor direcionamento para uma autonomia discursiva nos mais variados eventos das práticas de letramento. Sendo assim, percebe-se um equívoco nas palavras de P1, ao dizer que a leitura leva o ser humano ao entendimento do mundo, e exclui a função social da escola e as aprendizagens adquiridas nela como indispensáveis para a construção desse entendimento.

Na sequência da análise, notou-se uma dificuldade de todos os participantes em falar de suas experiências de vida frente à leitura: quando não direcionavam a resposta da importância dela para os seus alunos, direcionavam-na aos indivíduos em geral. Talvez, a ausência de uma experiência pessoal com a leitura possa dificultar no desenvolvimento de estratégias de ensino que tragam aos discentes um trabalho mais motivador, para que esses estudantes despertem o gosto pela leitura já nessas séries/anos do Ensino Fundamental I

Outro fator que se mostrou uma unanimidade nos inscritos dos professores na primeira pergunta foi a evidência que fizeram da importância da leitura em sua vida profissional. Os poucos que citaram o aspecto pessoal também seguiram uma ideia genérica, afirmando que a leitura ajuda as pessoas na conquista de objetivos. Destaca-se o apontamento de P3, que afirmara ser a *leitura a atividade democrática para o desenvolvimento pessoal e profissional*.

A segunda pergunta pautou-se no questionamento: “Como você trabalha a leitura em sala de aula?”. Nesse quesito, verificou-se que os docentes apresentaram certa

dificuldade em descrever um procedimento didático, foco da primeira parte da pergunta. Esperava-se que eles apresentassem procedimentos de leitura com vista a desenvolver determinadas habilidades de compreensão do texto junto aos estudantes; que mostrassem algumas de suas estratégias de ensino; que pontuassem de que forma eles envolviam os discentes nas atividades de compreensão leitora.

Algumas respostas a respeito de como esses profissionais trabalhavam a leitura em sala de aula se mostraram razoavelmente indefinidas, principalmente quando alguns deles responderam que trabalhavam a leitura com textos variados, mas sem apresentar maior clareza de que forma isso acontecia.

Dentre os dados colhidos há de se enfatizar parte da resposta de P2, que fez menção à produção escrita, em resposta ao questionamento sobre qual maneira ele trabalhava a leitura em sua prática docente. Levando-se em conta que a produção textual já envolve outras estratégias de ensino, verificou-se, até certo ponto, a falta de um trabalho sistemático e mais estratégico no ensino da linguagem, para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Mais uma vez se faz necessário lembrar que as turmas com as quais os professores informantes trabalhavam, quartos e quintos anos, estão dentro do rol das turmas que integram a etapa de alfabetização, pois, mesmo que, teoricamente, saibamos que os discentes já devam demonstrar a capacidade de ler nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, vários estudantes chegam à reta final dessa etapa educacional com uma série de dificuldades de aprendizagem para serem resolvidas, a exemplo da incapacidade de ler vocábulos com dígrafos vocálicos e consonantais, com encontros consonantais perfeitos e imperfeitos, de modo que a falta dessa aprendizagem compromete a fluidez na leitura, conseqüentemente no entendimento do texto.

Considerando a conjuntura descrita acima, presume-se que a prática de ensino da leitura se pautar em dois aspectos fundamentais para melhor resultado no desenvolvimento do estudante: alfabetização e letramento, conforme afirma Magda Soares (2017), sem privilegiar métodos de ensino de um em detrimento do outro, conforme constam nos registros históricos da educação brasileira.

A pesquisadora afirma que a inclinação demasiada aos métodos construtivistas no tocante ao ensino da leitura e da escrita, para o desenvolvimento das práticas de letramento, ofuscou, até certo ponto, a atenção aos métodos que cuidam do sistema fonológico e do sistema alfabético e ortográfico. Essa sobreposição do primeiro ao segundo pode ter influenciado no acúmulo de dificuldades de alfabetização que muitos discentes apresentam atualmente.

A verdade é que ambos os procedimentos metodológicos se constituem importantes quando se mostram capazes de atender as necessidades dos estudantes coletiva e individualmente, afim de que o processo de ensino ultrapasse o nível da codificação e da decodificação de palavras, para que se construa um ambiente propício à compreensão textual.

Ainda, dentro dessa segunda pergunta do questionário, merece tecer reflexões a respeito da resposta de P6, porquanto esse profissional demonstrou, de certa maneira, não compreender a diferença entre gênero textual e tipologia textual (ou sequência tipológica). Percebeu-se que o professor falou de características de tipos de texto, considerando estar se referindo à ideia de gênero.

Possivelmente, o equívoco na diferenciação entre gênero e tipo textual tem prejudicado uma sistematização mínima no ensino do texto por parte desses profissionais, uma vez que, quando se tem bem definida essa noção, facilita-se a construção de objetivos no trabalho com leitura, principalmente quando se agrupa vários gêneros textuais dentro de uma mesma sequência tipológica, possibilitando ao discente maior entendimento tanto das características tipológicas do texto quanto da função social que esses gêneros possuem no cotidiano.

Levando-se em conta que o aluno é um ser social, do qual se espera participação ativa dentro dessas relações sociointerativas, promover atividades de leitura que contribuam para o desenvolvimento de uma razoável competência linguística se constitui elemento fundamental no trabalho do professor de linguagem. Sendo assim, atividades bem elaboradas as quais evidenciem a noção de gêneros e elementos de sua composição podem facilitar no letramento linguístico do estudante, colaborando para a formação de um alunado crítico e autônomo.

Marcuschi (2008), ao argumentar sobre a noção de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, evidencia que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154), já que a comunicação verbal é concretizada sociointerativamente nessa produção linguística mediante algum gênero textual.

O pesquisador afirma que, ao dominar um gênero textual, o sujeito não domina uma forma linguística, mas uma forma de realizar, por meio da linguagem, objetivos específicos em situações sociais particulares. Há de se considerar, então, que é esse domínio discursivo, através do uso dos mais variados gêneros textuais, que materializará a autonomia linguística do indivíduo nos tantos contextos de uso dessa linguagem da qual ele faz uso, resultando, efetivamente, em sua inserção social.

Na argumentação de P1, verificou-se uma lacuna em se dizer quais textos eram trabalhados em sala, pois o professor apresentou muito mais o suporte pelos quais os textos circulam do que a especificação de alguns gêneros textuais. Em parte de sua apresentação, o profissional afirma que *a leitura é trabalhada de várias maneiras, através de debates, silenciosa, oralmente e de forma avaliativa*. Percebe-se aqui uma intenção de se mostrar um estratégia de ensino, mas sem se definir a finalidade de se escolher tal procedimento didático.

A generalização na resposta também foi percebida na argumentação de P4, conforme transcrição de suas palavras: *a leitura é trabalhada através de textos, poemas, até mesmo com conteúdo de disciplinas diferentes da Língua Portuguesa, utilizando assim livros contextualizados para tais fins*. É preciso salientar que os elementos de pontuação desse trecho seguiu fielmente a maneira com que P4 escreveu, levando-nos a perceber que o colaborador apresentou uma distinção entre texto e poema.

Mesmo que a intenção do profissional não fosse essa que resultou na diferenciação entre poema e texto como coisas distintas, durante a condução da experiência didática, percebemos que boa parte desses docentes demonstrou, de certa forma, letramento linguístico teórico insatisfatório para o entendimento de alguns conhecimentos pontuais sobre a língua, fundamentais para a compreensão do processo de ensino da leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de estratégias na

condução desse ensino. Provavelmente, esse possa ser um dos motivos de as respostas de alguns deles se mostrarem um tanto genéricas.

O questionário prosseguiu sob a seguinte indagação: “você avalia a leitura de seus alunos?” Caso o profissional afirmasse que sim, deveria apontar de que forma essa avaliação era realizada e o que seria avaliado nessa atividade. Se a resposta dele partisse para uma negativa, solicitar-se-ia que ele dissesse o porquê de não executar a tarefa de avaliar a leitura.

Consideramos importante transcrever todas as respostas dos professores, uma vez que o avaliar se constitui como uma das mais importantes atividades didáticas dentro do processo educativo, dado que é a partir desse procedimento pedagógico que o professor direciona e redireciona suas metodologias, a fim de que a aprendizagem, de fato, aconteça, já que a avaliação acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem. Solé (2008), ao argumentar sobre a avaliação, sustenta que

Esta atividade pode estar presente em diferentes pontos do processo de ensino/aprendizagem e, naturalmente, no processo articulado em torno das estratégias de leitura. Assim, encontramos a *avaliação inicial*, através da qual obtemos informações sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade da leitura; a *avaliação somativa*, no final do processo, mediante a qual podemos estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu; e a *avaliação formativa*, que nos informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e nos permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente (SOLÉ, 2008, p. 164).

Mais uma vez parte dos colaboradores fez menção à produção textual frente a um questionamento voltado para o quesito leitura, e quanto ao fato de avaliá-la ou não, todos os informantes afirmaram que sim. Consoante às palavras de P2, ele assinala que avalia *leituras orais, produções textuais e interpretações textuais*; já P4 dissera que avalia *“oralmente, aproveitando o conteúdo escrito no quadro negro ou até colocando [seus alunos] ao birô, utilizando livros*. Nas palavras de P3, o avaliar acontece *fazendo resumo diário no final da aula ou após a recreação*; P1 afirmara que avalia o estudante como forma de aprimoramento para seu desenvolvimento e sua aprendizagem; e P5 se posiciona que avalia *ouvindo os estudantes lerem os textos que são trazidos para serem trabalhados na sala de aula*.

Embora P6 tivesse assinalado positivamente para a tarefa de avaliar a leitura do alunado, não expôs (talvez por esquecimento) como fazia essa aferição da aprendizagem.

Diante das explicações dadas pelos docentes, podemos, razoavelmente, confirmar que há certa limitação em definir ou descrever uma estratégia didático-pedagógica por parte desses professores, para a averiguação do desempenho dos discentes na atividade de leitura. Praticamente não se vê em sua argumentação exposição do que se avalia durante os momentos em que a leitura é evidenciada.

Ora, se não há definido um critério de análise da aprendizagem desse aluno leitor que, dada a etapa educacional da qual faz parte, ainda se encontra engatilhando nos muitos processos que constituem o evento da leitura, o discente poderá seguir para as etapas posteriores com alguns entraves que podem ou poderão prejudicá-los no entendimento do texto. Logo, é preciso que haja organização de atividades de leituras estrategicamente direcionadas à resolução de problemas pontuais, a fim de que se conduza o estudante ao avanço nos aspectos que permeiam a compreensão leitora.

Como se percebe, os colaboradores mais uma vez demonstraram um pouco de dificuldade de descrever algumas de suas ações pedagógicas. Não se sabe dizer se fora por não compreender o que estava sendo perguntado, ou por limitação de estratégia ou de método que os subsidiassem no desenvolvimento de ações avaliativas que lhes dessem respaldo para a aferição da aprendizagem do estudante. Se para o questionamento COMO, as respostas se apresentaram pouco explicativas, no item O QUÊ, elas praticamente não apareceram.

A última pergunta do questionário se pautou sob a indagação: “Você participou de alguma formação voltada ao ensino da leitura atualmente?” ao responder SIM, os informantes deveriam dizer quando a formação fora ofertada e sobre qual assunto fora abordado. Caso dissessem que NÃO houvera formação alguma, solicitamos que eles explicassem os motivos da não realização.

Pode-se assegurar que o levantamento dos dados dessa questão não apenas confirmaria uma das hipóteses que contribuíram para a realização deste estudo quanto

materializaria também um dos objetivos da pesquisa aqui desenvolvida, uma vez que se pretendia buscar informações sobre a formação do professor de linguagem e se essa formação teria alguma influência nas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes em sua prática cotidiana e, conseqüentemente, no desempenho apresentado pelos discentes em compreensão leitora.

De fato, a hipótese foi confirmada, já que o que se apurou mostrou a precariedade na oferta de formação continuada para os profissionais docentes que lidam com o ensino de linguagem, especificamente, os que trabalham com a modalidade Ensino Fundamental I, a exemplo dos colaboradores desta pesquisa.

Os professores foram unânimes em afirmar que não houve momento formativo voltado ao ensino da leitura nos últimos três anos anterior à data que o questionário foi respondido. Segundo eles, dificilmente a secretaria promovia cursos de qualificação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas por áreas específicas. Das poucas vezes que se ofertou algum curso de formação para professor, os temas foram em áreas bem diferentes das que abordam as teorias concernentes ao ensino da linguagem. Nas palavras de P1, o último curso de formação continuada do qual participou fora voltado para as informações que tratavam da Educação no Campo.

A partir da confirmação de que o município campo desta pesquisa não vinha realizando eventos de formação continuada direcionados, especificamente, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores que lecionam língua portuguesa, inferimos que os colaboradores desenvolviam suas atividades docentes com base nos saberes que eles adquiriram tanto no curso de graduação quanto nas experiências cotidianas da sala de aula ou por meio de suas relações sociais fora da escola, sendo esses últimos aspectos denominados por Tardif de “os saberes experienciais ou práticos, já que os próprios professores, no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2018, p. 38-39). Para o pesquisador, esses saberes são incorporados tanto à experiência individual quanto à coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, o que foi chamado por ele de *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Como se percebe, há uma preocupação do pesquisador em esclarecer que muitos saberes adquiridos pelos docentes e incorporados à sua prática pedagógica vão além daqueles que foram alcançados mediante sua entrada nos cursos de graduação, afim de que não haja o equívoco de se achar que um bom professor é aquele que demonstra apenas considerável grau de conhecimento dos textos científicos em sua área de formação. Vale lembrar que a ciência é produzida mediante às necessidades das pessoas. Logo, o texto científico está diretamente relacionado com esse contexto social. Sendo assim, o trabalho docente é desenvolvido por meio de múltiplos saberes.

No entanto, embora saibamos que ambos os conhecimentos (acadêmicos e experienciais) se mostrem bastante importantes no trabalho do professor, temos que considerar que há sempre a necessidade de aperfeiçoamento dos saberes que envolvem o campo científico da formação docente, principalmente nos assuntos concernentes à formação do formador de leitores, uma vez que muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas com vista a auxiliar o professor nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Sobre essa contemporaneidade, Tardif relaciona-a com o tempo em constante movimento, capaz de modificar os hábitos sociais, conseqüentemente as atitudes profissionais dos docentes. Dessa forma, estar a par de um arcabouço científico, para o desenvolvimento de estratégias de ensino que atenda às necessidades dessa sociedade em constante transformação, é uma realidade que faz parte do trabalho de qualquer professor.

Ressaltamos que é papel da escola contribuir para a formação de leitores críticos, que demonstrem habilidades não apenas no pensar, mas, sobretudo, no agir diante de suas necessidades sociointerativas frente às constantes transformações pelas quais a sociedade passa. Destarte, a formação continuada pode auxiliar o professor na elaboração de um trabalho docente que una teoria e prática, tornando a escola um dos agentes de preparação para que o aluno consiga se tornar um ser efetivamente emancipado em todos os aspectos de sua convivência social.

Ferreira (2007), ao se referir à velocidade dessas transformações sociais, destaca os aspectos globalizantes das relações em que os sujeitos estão inseridos, cuja complexidade nessa interação pode envolver elementos não apenas sociais, como

também econômicos, culturais, políticos, religiosos etc. Para que a escola exerça seu papel de orientadora (juntamente com a família) na construção de um cidadão que seja capaz de lidar com tamanhos desafios, a pesquisadora assegura que se faz necessária uma formação continuada de qualidade, que seja capaz de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas dos docentes.

Voltando aos dados levantados com a última pergunta do questionário aplicado com os colaboradores, vemos que a falta de formações específicas para aperfeiçoamento do trabalho dos professores pode ser um dos fatores que contribuíram para o baixo letramento teórico em assuntos relacionados às ciências da linguagem apresentado pelos colabores, como por exemplo: os equívocos percebidos no entendimento de gêneros e tipos textuais, dentre outros conhecimentos integrantes da formação do professor que leciona língua portuguesa. Merece destaque a fala de P4, dita durante a realização de uma das oficinas:

Eu sei que a minha formação acadêmica não foi tão boa porque as aulas eram a distância. Era tudo muito corrido, e várias coisas que os professores falavam eu não entendia. Também não tive muito tempo para ler os materiais que os professores pediam e, às vezes, eu ficava perdida nas explicações.

Após a fala de P4, os demais participantes também ressaltaram as dificuldades que tiveram no decorrer do curso de graduação. Nas palavras de P2: *a formação acadêmica a distância deixa muito a desejar. Se eu tivesse realizado o curso presencial certamente teria aprendido mais.*

Salientamos que, independentemente da modalidade na qual o professor tenha concluído seu curso de licenciatura, os cursos de formação continuada precisam fazer parte dos calendários das secretarias de educação de todos os municípios, a fim de que os docentes possam estar em constante contato com novas propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem, seja por meio de novos métodos de ensino, seja pela troca de experiências dessas práticas pedagógicas bem sucedidas.

Talvez, a falta desses momentos formativos tenha deixado algumas lacunas na preparação desses docentes colaboradores para o enfrentamento das demandas

educacionais cotidianas, refletindo, de alguma forma, nessa frustração acadêmica por eles apresentada, interferindo, provavelmente, no seu desempenho pedagógico. De fato, a academia não tem a capacidade de formar profissionais de modo pleno, pois a formação do professor não se encerra no curso de graduação ou de pós-graduação. Na verdade, quem se propõe a escolher a profissão docente deve levar em conta que precisará estar em momentos formativos constantes. Passarelli (2002), confirma a necessidade de aperfeiçoamento das práticas docentes, dado que as transformações sociais são inevitáveis, impondo à escola quase uma obrigação de buscar novas maneiras de pensar o fazer pedagógicos para acompanhar essa mudanças. Para a pesquisadora,

O quadro de mudanças sociais e tecnológicas apresenta novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento, provocando uma redefinição das práticas sociais que passaram a modificar os papéis sociais e profissionais anteriormente atribuídos e constituídos pela tradição (PASSARELLI, 2002, p. 96).

4.2 Relato da apresentação sucinta dos pressupostos teóricos da pesquisa para os professores participantes da experiência didática

Na sequência do trabalho científico, sabíamos que precisávamos conhecer um pouco mais sobre o que os colaboradores pensavam sobre leitura. E ainda que o questionário inicial já tivesse nos mostrado alguns aspectos que viriam a confirmar algumas necessidades formativas desse grupo específico de formadores de leitores, tínhamos a consciência de que era necessário mais aprofundamento na investigação para que pudéssemos conhecer melhor como era conduzido o ensino de leitura em sala de aula.

Reiteramos que esta parte da pesquisa fora destinada à realização de oficinas com a participação dos colaboradores, cujo interesse era apresentar a base teórica que fundamenta este estudo, a qual diz respeito ao ensino da leitura numa perspectiva sociocognitiva e sociointeracionista, e, a partir disso, realizar uma atividade prática de leitura com os colaboradores, de modo que ela servisse de materialização dessa teoria,

para que, posteriormente, os professores pudessem desenvolver suas próprias atividades com foco nessa abordagem do ensino da leitura.

As oficinas foram iniciadas com a exposição de uma série de questionamentos que envolviam leitura e seu ensino. Algumas delas já direcionavam para a abordagem teórica sobre a qual discutiríamos na sequência das atividades. Nossa intenção aqui era fazer um levantamento sobre os conhecimentos prévios do grupo a respeito do assunto, realizando essas referidas indagações: “O que é leitura? Sobre qual perspectiva teórica você ensina leitura? O que é texto? O que é língua? Sobre qual concepção de língua você ensina? O que é uma estratégia de ensino? O que é uma estratégia cognitiva? E uma estratégia metacognitiva? O que são conhecimentos prévios? Você poderia argumentar sobre modelos de processamentos da leitura? O que é mediação pedagógica? Como você define conhecimento? E aprendizagem? Quais teóricos você lê com frequência? Sobre quais assuntos eles abordam?”

Essas perguntas foram projetadas via *slides*, e o que se intentava aqui era ouvir o máximo possível de argumentos dos colaboradores. Como se observa, boa parte das perguntas já era direcionada aos estudos sociocognitivo e sociointeracionista da leitura. Entretanto, algumas delas poderiam ser respondidas seguindo outras abordagens. Desse modo, tudo que fosse mostrado pelos docentes se constituía material importante para a análise.

Mesmo que viéssemos construindo um ambiente um tanto informal em nossas relações durante os encontros, inicialmente, os professores se mostraram tímidos para expor seus posicionamentos. Pouco depois, expuseram suas respostas para algumas das perguntas. Por se tratar de um momento que priorizou a comunicação oral, não foi possível tomar nota em texto escrito. No entanto, esse momento foi suficiente para perceber que os professores praticamente não se posicionaram perante as perguntas que tratavam da leitura na perspectiva sociocognitiva e sociointeracionista.

Sobre os teóricos de cujo material eles fazem uso, quase nenhum dos relatados estava diretamente relacionado aos estudos linguísticos. A maioria deles voltados para o campo da pedagogia, da filosofia e da sociologia. Destaca-se, no apontamento de um dos colaboradores, a obra de Paulo Freire: “Pedagogia do oprimido”. A partir desse

levantamento, conjectura-se que se evidenciam muito mais os aspectos subjacentes às teorias linguísticas na preparação do professor formador de leitores do que os conhecimentos propriamente linguísticos.

Por mais que se saiba que as questões de natureza filosófica, sociológica, políticas etc. sejam importantes no desenvolvimento do aluno, é preciso que se intensifique o debate sobre as teorias que tratam diretamente do ensino de linguagem, a fim de que se possa formar professores mais preparados para lidar com os problemas de aprendizagem de língua portuguesa, já arraigados no sistema educacional do país.

Na intenção de trazer uma discussão sucinta sobre as teorias que dariam sustentação àquilo que faríamos nas oficinas de leitura, tomamos como ponto de partida a leitura do texto de Silveira (2014), intitulado: “Leitura – o ponto de vista do processamento” (anexo 1). Vale dizer que esse texto fez parte do arcabouço teórico de uma disciplina do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Alagoas.

Na ocasião, como aluno do curso, percebi que esse conhecimento abriu-me caminhos para compreender melhor a leitura sob a ótica de um processamento tanto cognitivo quanto sociointerativo e, assim, poder desenvolver novas estratégias de ensino que envolvessem mais o discente nas atividades de leituras, alargando essa aprendizagem.

Além da apresentação dos pontos principais sobre o texto que mostramos via *slides*, confeccionamos uma pequena apostila para cada colaborador. Em vários momentos, organizamos o grupo em círculo, em cuja ocasião líamos o texto e discutíamos sobre o seu conteúdo. De vez em quando pedíamos para que alguns desses participantes explicassem determinadas partes do texto, afim de que pudéssemos perceber se, de fato, os professores estavam compreendendo aquilo que liam. Evidenciamos que se trata de um texto consideravelmente didático para o entendimento de qualquer professor, mesmo que seja diante da primeira leitura.

Vale dizer que os estudos linguísticos sob a ótica cognitiva ainda representam algo relativamente novo no Estado de Alagoas, sendo Silveira uma das pesquisadoras

pioneiras no desenvolvimento de pesquisas com foco nessa abordagem. Sendo assim, não é de se estranhar que os colaboradores tivessem falado tão pouco ou quase nada sobre as perguntas relacionadas diretamente com essa perspectiva teórica. Isso vem confirmar a hipótese de que os colaboradores pouco conhecem sobre esses aspectos teóricos, o que pode dificultar no desenvolvimento de práticas de leitura seguindo o entendimento de um processamento cognitivo, social e interativo. Mesmo que se intente realizar atividades para o aperfeiçoamento do entendimento do texto, a falta de um trabalho sistemático, estruturado com base nas teorias defendidas nesta pesquisa, possivelmente limita o desempenho do estudante no entendimento do que é lido.

É preciso esclarecer que a maneira como são descritas as atitudes dos colaboradores e seus posicionamentos sobre os assuntos tratados nas oficinas não pode ser entendida como uma forma de diminuir o profissionalismo desses professores, pois o que aqui se intenciona mesmo é chamar a atenção para as necessidades formativas que se desenha nessa rede de ensino específica, podendo ser o retrato de muitos lugares pelo país. Independentemente da perspectiva teórica sobre a qual o ensino de leitura seja abordado, a verdade é que a falta de formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes pode comprometer um ensino pautado na percepção de mudanças e na inovação.

Após o momento de escuta que fizemos com os colaboradores com a série de perguntas que envolviam a leitura, damos continuidade ao que já estava programado para o andamento da pesquisa. Com perguntas bem mais direcionadas, iniciamos a discussão sob a análise do texto de Silveira, indagando-lhes: “Vocês já estudaram sobre processamento da leitura?” Os docentes foram unânimes ao falar que não. Segundo eles, não houve nada que tratasse dessa abordagem durante o curso de graduação e, também, até aquele momento nenhum curso de aperfeiçoamento que focasse no processamento da leitura fora ofertado pela secretaria de educação do município.

Prosseguimos com a apresentação do texto de Silveira, e quando discutimos a respeito de estratégias, repetimos a pergunta: “O que é uma estratégia de leitura?”

Ouvindo as explicações dos professores, notamos que suas definições de estratégia de leitura se confundiam com a noção de recursos didáticos utilizados nas

aulas, ao invés de se pensar sobre como a leitura acontece dentro de um viés cognitivo. Diante disso, o texto de Silveira se mostrou bastante esclarecedor, uma vez que depois da leitura do tópico que trata desse assunto, os docentes passaram a ver o termo estratégia como mecanismos dos quais o leitor se apropria para chegar à compreensão do texto, sejam eles fundamentados em aspectos cognitivos ou metacognitivos.

Sobre as estratégias cognitivas, Kleiman (1989) a descreve como um processo natural que acontece inconscientemente na atividade da leitura e que regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor na busca pelo sentido do texto. A partir do momento que essas estratégias passam a acontecer de modo consciente, pautadas nas reflexões sobre elementos do texto, elas assumem uma natureza metacognitiva (SILVEIRA, 2015), que apresentam um “caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevadas [...], capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la, e que permitem controlar e regular a atuação inteligente” (SOLÉ, 2008, p. 69).

Concluimos a leitura do texto de Silveira direcionando um pouco mais de atenção ao segundo tópico do texto, dado que um dos elementos mais importantes desta pesquisa é a reflexão sobre o ensino da leitura. Nesse tópico, a pesquisadora traz a seguinte indagação: “As estratégias de leitura podem ser ensinadas?”

Para responder a esse questionamento de Silveira, merece destaque os inscritos de Solé (2008) sobre estratégia, inicialmente, em um sentido mais amplo e, posteriormente, em uma abordagem restrita ao ensino da leitura. Numa perspectiva mais geral, a estratégia “objetiva regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (SOLÉ, 2008, p. 69). Para maiores esclarecimentos, vale transcrever as palavras da pesquisadora, para um aprofundamento do entendimento do que venha a ser estratégia:

Uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; [...] são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente

essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e controle, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade (SOLÉ, 2008, p. 69).

Trazendo uma explicação sobre o termo com base no ensino de leitura, atentando para a habilidade de compreensão leitora, Solé define estratégias sob duas implicações: na primeira, o termo carrega o significado de procedimentos e, por assim serem denominados, representam conteúdos de ensino, portanto precisam ser ensinados. Na segunda, as estratégias de leitura representam procedimentos de natureza elevada, envolvendo aspectos cognitivos e metacognitivos.

Deve-se ter o cuidado para que não se considerem as estratégias como técnicas precisas ou, a fim de que não se caia no equívoco de considerá-las receitas infalíveis ou habilidades específicas. “O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, p. 70). A pesquisadora afirma ainda que, no ensino de estratégias, deve prevalecer a construção e o uso de procedimentos gerais, de modo que sua transmissão aconteça sem tanta dificuldade para situações de leitura múltiplas e variadas. “Ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores” (SOLÉ, 2008, p. 70)

Voltando ao texto de Silveira (2014), a autora discorre que não se ensinam estratégias de leitura se levarmos em conta o sentido instrucional do termo. Outrossim, ensinam-se, quando são criadas as condições favoráveis ao desenvolvimento de competências de leitura. Na verdade, cabe ao professor estruturar um trabalho de estudo do texto que possibilite o aluno-leitor estar em constante exercício de captação de ideias na busca pela compreensão textual. Ora, se a dificuldade de leitura dos discentes se acentua em problemas de natureza linguística, faz-se necessário que se intensifique o uso de atividades que tratem desses elementos pontuais, para que os estudantes possam automatizar esses conhecimentos, de modo que as estratégias por eles

utilizadas no ato da leitura possam ultrapassar o nível das estratégias cognitivas e adquirir um caráter metacognitivo, pautado no uso consciente dessas estratégias.

Pode-se dizer que a essência da atividade docente, naturalmente, fundamenta-se no ensino metacognitivo, uma vez que todas as estratégias das quais o professor se utiliza na mediação da aprendizagem do estudante objetivam levar esse aluno à reflexão dos próprios conhecimentos por ele adquiridos.

Ainda, dentro das discussões realizadas com o grupo de colaboradores durante a leitura do texto de Silveira, abrimos espaço para pensar a leitura com foco em seus aspectos social e interativo. Evidenciamos, aqui, o papel do conhecimento prévio na atividade de compreensão leitora. Após a análise dos inscritos da pesquisadora, incrementamos ao debate as concepções de leitura apresentadas por Koch e Elias (2015) em seu livro intitulado: “Ler e compreender: os sentidos do texto”. Posteriormente, lançamos para os colaboradores os seguintes questionamentos: “Qual a concepção de leitura mais completa para o ensino do texto?” “Depois dessas discussões, sob qual concepção de língua você considera que o seu ensino de leitura está fundamentado?” Entretanto, solicitamos que os docentes não respondessem naquele mesmo momento. Falamos que eles poderiam expor seus argumentos no final das discussões sobre concepções de leitura.

Para que os colaboradores compreendessem melhor os objetivos dessa etapa das oficinas, utilizamos situações hipotéticas de atividades de leitura bastante frequentes nas aulas de Língua Portuguesa atualmente, de modo que pudéssemos relacionar as referidas atividades com a concepção de leitura, de língua ou de texto sob a qual a proposta didática se mostrava fundamentada.

No intuito de demonstrar que a leitura é fruto de uma interação social, e que o leitor participa ativamente desse processo interativo, intensificamos o debate sobre as estratégias de leitura apresentada por Koch e Elias (2015), incrementado pela discussão sobre a produção de sentido no texto.

A título de uma exemplificação do que se discutem nos pressupostos teóricos deste estudo, com os quais se defende que a leitura é uma relação entre leitor e autor,

mediada pelo texto, realizamos a leitura de “O retorno do patinho feio” (anexo 2), de Marcelo Coelho, citado pelas autoras em seu livro. Nesse texto, as pesquisadoras, de uma maneira bem didática, discorrem que, no momento da leitura, o leitor recorre a uma série de estratégias na busca pelo sentido.

Segundo as pesquisadoras, esse movimento acontece naturalmente, quando se trata de um leitor ativo. As primeiras estratégias das quais o leitor se vale são as de antecipação e as de levantamento de hipóteses, que ocorrem antes mesmo de se iniciar a leitura, as quais poderão ser confirmadas ou não no decorrer dessa leitura.

Na análise do texto de Marcelo Coelho, Koch e Elias chamam a atenção para aspectos textuais que já anunciam diversas informações sobre o texto, a exemplo das palavras que compõem o título do texto: “O retorno do patinho feio”. Para elas, o leitor proficiente já pressupõe um movimento de saída desse patinho de um terminado lugar e que, agora, é marcado pelo seu regresso sob a ideia expressa no vocábulo “retorno”, presente no título do texto.

No decorrer da análise, as pesquisadoras deixam claro que há algumas hipóteses ou inferências que só podem ser realizadas quando se parte do pressuposto de que o leitor conhece o texto primeiro, “O patinho feio”, possibilitando a ele fazer comparações entre os conflitos presentes nos dois textos ou até mesmo inferir sobre as diferentes condições financeiras das duas personagens principais. É bem verdade que o leitor que conhece a primeira história poderá expressar reações emotivas bem diferentes daqueles que nunca leram ou ouviram a história do patinho que era rejeitado devido à sua aparência.

Aproveitamos essa análise feita por Koch e Elias para reiterar que os conhecimentos prévios do leitor podem ser fator determinante no entendimento de algumas questões tratadas no texto e, às vezes, até mesmo na compreensão de seu sentido global. Dessa forma, vendo o texto como produto de interação social, não tem sentido fundamentar um ensino em concepções de leitura/língua/texto sem que o aluno se mostre sujeito atuante dentro desse processo.

Sabendo dessa insuficiência de conhecimento prévios por parte do alunado, cabe ao professor desenvolver atividades de leitura que explorem consideravelmente a busca por informações fora do texto. Uma possibilidade viável é trabalhar o recurso linguístico da intertextualidade, uma vez que, na maioria das vezes, será preciso que o discente se aproprie das informações do primeiro texto para poder compreender as ideias do segundo, levando-o à leitura dos dois textos que, embora relacionados, apresentam objetivos e pretensões comunicativas bem diferentes. Esse exercício naturalmente já condiciona o aluno a alargar o campo da compreensão textual, dado que, nessa relação entre textos, os professor poderá estabelecer comparações para evidenciar comportamentos e valores sociais; destacar elementos culturais; enfatizar marcas textuais e linguísticas etc., afim de que o conhecimento produzido por meio da leitura do texto adquira uma considerável dimensão para o desenvolvimento da criticidade do discente.

Voltando às duas perguntas direcionadas aos colaboradores sobre qual concepção de língua eles consideram mais completa para o ensino do texto, e sobre qual delas eles consideram que a sua prática pedagógica está fundamentada, podemos dizer que se tratou de um dos momentos mais relevantes no processo científico, pois todos os colaboradores se sentiram à vontade para argumentar, expondo suas angústias e inquietações no que se refere ao seu trabalho docente. Alguns lamentaram a falta de mais momentos formativos que discutam especificamente as teorias da linguagem e as práticas de ensino.

Por unanimidade, os profissionais disseram que a concepção de língua com foco na interação é a que possibilita a formação de leitores críticos. Vários termos foram citados por eles para se referir ao aluno, a exemplo de protagonismo, emancipação, participação.

Quanto à concepção de língua na qual eles fundamentam seu ensino, a maioria deles falou que acha que desenvolvem mais atividades com sob a concepção de língua como estrutura, ficando em segundo lugar o ensino da língua ou do texto como representação do pensamento. Entretanto todos sinalizaram que precisam avançar no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. As informações mais detalhadas sobre

a avaliação do momento formativo com os colaboradores serão retratadas no tópico seguinte.

Vale lembrar que a etapa em que os colaboradores deveriam desenvolver uma proposta de atividade de leitura com os seus alunos, seguindo os fundamentos teóricos descritos nesta pesquisa, não foi realizada devido o advento da pandemia do coronavírus.

4.3 Análise das informações produzidas com base no questionário avaliativo sobre a experiência didática

Esta etapa da pesquisa corresponde à avaliação da experiência didática desenvolvida com os professores colaboradores. É preciso lembrar que o estudo sofreu um redirecionamento no que estava programado, devido a uma greve de professores do município, ocorrida concomitantemente à realização das oficinas, seguido de outras questões de natureza política, que resultaram no encerramento do ano letivo antes do previsto. Portanto, a etapa que correspondia à elaboração de uma atividade por parte dos colaboradores para ser aplicada com seus alunos, baseado nos fundamentos teóricos discutidos nas oficinas, foi programada para o ano seguinte.

Todavia, com o advento da pandemia do coronavírus, a atividade prática que envolveria os colaboradores e seus discentes foi definitivamente interrompida, o que nos obrigou, sobretudo, a realizar a avaliação da experiência didática de forma remota, uma vez que a orientação dos órgãos que regulamentam a saúde no país era que mantivéssemos o distanciamento social.

Como o sistema educacional brasileiro estava passando por um momento de excepcionalidade devido à necessidade de adequação do ensino aos moldes da educação a distância, tivemos a preocupação de buscar informações sobre como os professores estavam desenvolvendo suas atividades docentes nesse contexto. Desse modo, a primeira pergunta do questionário foi estruturada no seguinte questionamento: “Como está sendo o ensino de leitura neste período de pandemia?” Convém esclarecer

que já se iniciava o segundo semestre de 2020 quando todos os professores receberam o referido questionário.

Como se percebe, os colaboradores não tinham o que responder nesse questionamento, visto que a escola ainda não havia retomado suas atividades nem mesmo na modalidade a distância. Na verdade, essa foi uma das redes educacionais mais prejudicadas da região no primeiro ano pandêmico. Somente a partir da última semana do mês de agosto a secretaria de educação do município organizou o retorno das atividades educativas.

Entretanto, pela falta de recursos tanto por parte da escola quanto dos professores e alunos para a efetivação das aulas de forma remota, o ensino se restringiu à correção das atividades de uma apostila fornecida aos estudantes, que, periodicamente, deveria ser deixada na escola, para que os professores corrigissem essas atividades, comprometendo, assim, a interação entre professor e aluno.

Da mesma forma, na segunda pergunta, os colaboradores não dispunham de informações concernentes à sua prática docente nesse primeiro semestre de pandemia. No entanto, demonstraram muitas incertezas para o retorno das atividades. Fora-lhes perguntado: “Que desafios você tem encontrado para desenvolver atividades relativas ao ensino do texto?” Nas palavras de P3, *será um ano perdido porque os estudantes não dispõem de aparelho de celular muito menos de internet em suas residências*. O colaborador P1 alegou que

Vários estudantes serão prejudicados no processo de alfabetização, pois já estamos no segundo semestre e até agora as aulas não começaram. E também não temos como desenvolver atividades extras porque a orientação da secretaria é que trabalhemos toda a apostila.

Vale lembrar que a apostila citada acima foi elaborada pela própria secretaria de educação do município e fornecida para toda a rede educacional da cidade. Logo, não se alcançaram as necessidades específicas de cada escola ou de cada turma.

P2 argumentou que está preocupado com o prejuízo que os estudantes terão sem as aulas presenciais. Alegou, ainda, que cerca de 20% de seus alunos não conseguem

ler, fato esse que pode ser agravado pelo atraso no início do ano letivo. Ele também concordou que a aprendizagem dos discentes na modalidade a distância será bastante comprometida por se tratar de algo novo para a escola e para professores e alunos. P2 relata que não se vê preparado para lidar com essa condição a qual o ensino será submetido e acredita que não se dará bem com essa nova forma de ensinar.

Já o colaborador P4 dissera estar muito triste com tudo o que está acontecendo. *Nós não sabemos como será daqui pra frente. Não sei ensinar sem a presença do aluno. Às vezes, fico sem dormir pensando na situação dos estudantes. No ano passado já tivemos um ano letivo prejudicado e agora mais um. Isso vai refletir na aprendizagem dos alunos.*

A terceira indagação se fundamenta sob a atuação da secretaria de educação no que diz respeito à preparação do professor para o enfrentamento do novo cenário se desponha no sistema educacional do país. Perguntou-se: “Você recebeu da Secretaria de Educação do município suporte para retornar o trabalho com leitura durante a pandemia?”. Por unanimidade, os colaboradores disseram que não.

Por mais que entendamos que se tratava de um momento muito difícil para todas as redes de ensino do país, a organização das aulas no município se deu de modo relativamente tarde, dado que até o presente instante não havia sido organizada nenhuma reunião com os professores, mesmo que remotamente.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que muitos profissionais não dispunham de aparelho de celular e também não tinham conhecimento das plataformas digitais as quais poderiam servir como recurso de organização dessas reuniões para tratar do andamento das aulas, o que dificultou ainda mais o retorno do ano letivo a distância.

Além de todo esse impasse, a falta de formação continuada especificamente com temas que abordassem os desafios de se ensinar nesse contexto pandêmico contribuiu ainda mais para as incertezas narradas pelos colaboradores. De acordo com P1, *a secretaria de educação não tomou atitude rápida como outros municípios fizeram, e até agora estamos sem saber o que fazer para retornar as aulas. Estamos esperando alguma formação que nos dê direcionamento.*

Como se percebe, se não houve formação continuada até meados do mês de agosto para tratar de assuntos concernentes à retomada das aulas na modalidade a distância, conseqüentemente, a oferta de cursos formativos que abordassem o ensino da leitura também não ocorreu.

Todavia, há de se considerar que essa “nova” configuração das relações sociais, que obrigou uma reestruturação do ensino sob um momento de angústia social perante uma doença que, inicialmente, mostra-se invencível, deixou de mãos atadas não apenas a secretaria de educação do município onde esta pesquisa foi realizada, mas centenas de cidades brasileiras, que precisam buscar uma normalização do andamento das atividades educacionais diante de um contexto de anormalidade.

A quarta pergunta do questionário faz referência ao ensino da leitura após o retorno às aulas presenciais: “Que expectativa você tem com o ensino da leitura quando as aulas presenciais voltarem?”. P1 alegou que *o retorno ao ensino presencial vai ser desafiador, pois sei que preciso melhorar minhas estratégias de ensino. De vez em quando vou consultar o material que foi trabalhado nas oficinas para poder desenvolver alguma atividade que envolva mais os estudantes.*

P2 se posicionou mostrando preocupação com a quantidade de tempo que a educação a distância pode durar: *eu creio que será um retorno muito difícil porque não sei até quando vamos ficar na educação a distância. Pretendo primeiro trabalhar alguns textos que tragam assuntos relacionados à pandemia. Acredito que os estudantes estão muito assustados com tudo o que está acontecendo.*

Analisando as palavras de P2, inferimos que desponta também a necessidade de se ofertar formação continuada que aborde alguns aspectos socioemocionais dos profissionais docentes, a fim de que eles possam estar bem, não apenas durante os momentos das aulas remotas, mas, sobretudo, no retorno às atividades presenciais, para que o seu desempenho profissional não seja comprometido por problemas de natureza psicológica causados pela pandemia.

A resposta de P3 e P4 se mostraram parecidas. Ambos os colaboradores disseram que pretendem melhorar a forma de ensinar leitura. P4 afirmou ainda que

intenciona ler mais sobre as teorias discutidas nas oficinas para poder desenvolver novas atividades com os estudantes.

Para P5, *o retorno à educação presencial vai ser um pouco difícil porque não sabemos como os estudantes estarão diante das notícias da pandemia. Pretendo desenvolver algum projeto de leitura com eles que tratem do assunto, principalmente pra ajudar aqueles que não leem bem ainda.* Notamos mais uma vez a preocupação do professor com aspectos relacionados ao socioemocional, levando-nos a crer que o período pandêmico tem interferido nas questões psicológicas de muitos docentes, confirmando a necessidade de ser trazer o tema para a formação continuada.

Nas palavras de P6, a maior expectativa que ele tem sobre o ensino de leitura após as aulas remotas é tentar desenvolver bastantes atividades nas quais os estudantes possam estar mais envolvidos. Segundo ele, *se o professor conseguir fazer o estudante se interessar pelo assunto do texto, ele aprenderá mais.*

É evidente que esse período pandêmico trouxe maiores desafios aos professores, de modo que, repentinamente, fora exigido deles conhecimentos e habilidades que não estavam dentro de seu repertório de saberes. Na verdade, é importante dizer que durante o ensino a distância se cobrou tanto desses profissionais como se eles fossem os culpados pelo possível fracasso que pudesse surgir frente a uma avaliação do ensino nesse contexto de pandemia. Nesta pesquisa, não queremos trazer uma análise abstrata das informações, entretanto, demonstrar que diversos fatores podem interferir para que o trabalho dos docentes não atinja os resultados desejados.

Tardif (2018), argumenta que é perigoso quando uma pesquisa pedagógica não considera, muitas vezes, fatores intervenientes e não levam em contas elementos concretos que podem interferir em seu resultado. Para o pesquisador,

essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar etc. (TARDIF, 2018, p. 115).

Na quinta pergunta, elaboramos a seguinte indagação: “Você já havia participado de uma formação continuada sobre leitura que abordasse seus aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas?”. Embora a resposta de todos os professores tivesse sido NÃO, percebemos, por meio de algumas delas, que eles já participaram de formações com foco em outras abordagens linguísticas que também envolvem o viés social e interativo, talvez não direcionadas especificamente ao ensino do texto, mas relacionadas à valorização cultural e identitária.

Tratando-se especificamente do ensino de leitura, de fato, até o presente momento não havia sido realizado nenhum curso formativo que evidenciasse a leitura do ponto de vista de seu processamento sociocognitivo e sociointerativo. Mesmo que se saiba que toda e qualquer abordagem linguística contribua de alguma forma para novas aprendizagens, conhecer a leitura sob a base teórica tratada nesta tese pode ajudar o professor nos seus resultados com os discentes. Kleiman (1989) considera insuficiente a formação de um professor de leitura que não possui o domínio mínimo dos aspectos relacionados ao seu processamento. Segundo a pesquisadora, muitos professores “encontram-se mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência” (KLEIMAN, 1989, p. 07).

Analizando esse ponto de vista de Kleiman, somos levados a refletir sobre a possibilidade de muitos profissionais que estão à frente de secretarias de educação de alguns municípios, principalmente em cidades pequenas, não serem, de fato, professores, ou até mesmo não demonstrarem um considerável preparo para o comando de uma secretaria ou de um departamento de promoção das ações formativas. Provavelmente, a falta de um macro entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem dificulta um melhor direcionamento dessas ações formativas em certas redes de ensino.

No que se refere ao ensino de linguagem, é preciso que profissionais realmente conhecedores da área estejam no comando das funções que organizam as formações continuadas, afim de que algumas lacunas formativas, no que diz respeito às teorias

linguísticas ou à método de ensino da linguagem, possam ser amenizadas e, quem sabe, resolvidas.

Tratando-se especificamente do município onde a pesquisa foi realizada, conforme relatos dos professores informantes, as formações continuadas não têm atendido as necessidades formativas dos profissionais de linguagens, uma vez que, quando alguma dela ofertada, os assuntos abordados não atendem as demandas do ensino de Língua Portuguesa.

A sexta e última pergunta se pautou no questionamento: “Você acha que esse conhecimento pode auxiliar o professor no ensino de leitura? Por quê?”. Como se trata de uma pergunta diretamente relacionada à tese que é defendida neste trabalho, serão descritas as repostas de todos os participantes, afim de que possamos avaliar se, de fato, houve, viabilidade na realização da experiência didática com esse grupo de profissionais docentes.

Para a primeira parte da indagação, todos os professores responderam SIM. Na justificativa de P1, *toda informação que agrega conhecimento ao trabalho do professor será sempre bem-vinda*. Para ele, o trabalho docente precisa constantemente de incrementos de teorias e de novas formas de ensinar. *Nunca tinha parado pra ler sobre o processamento da leitura. Espero que eu consiga entender um pouco mais sobre isso pra poder pôr em prática na minha sala de aula*.

P2 focou no desenvolvimento de estratégias de ensino, valorizando a participação do estudantes nas atividades desenvolvidas. Ele considerou ainda que essa abordagem de ensino da leitura potencializa a aprendizagem do estudante, já que o professor, conhecedor dessas teorias, terá a possibilidade de trazer para a sala de aula atividades mais atrativas.

P3 também fez referência às possibilidades de se desenvolver atividades que envolvam o estudantes nas aulas de leitura. *A teoria estudada abre caminho para explorar outras questões no texto, além daquelas que já fazemos constantemente*. Entretanto, esse colaborador enfatizou que é preciso apoio da escola para a reprodução de material impresso para que o estudo do texto seja intensificado.

P4 argumentou que a abordagem sociocognitiva e sociointeracionista no ensino do texto ajuda o professor a desenvolver novas estratégias de ensino, todavia o profissional confessa que possui dificuldade para traçar ideias de atividades que evidenciem a compreensão textual. *Geralmente eu pego atividades prontas na internet. Talvez agora eu consiga desenvolver alguma atividade minha com os alunos. Vou ler de novo esse material [o texto de Silveira].*

P5 também fez alusão ao desenvolvimento de estratégias de ensino com base nos conhecimentos teóricos discutidos. Segundo ele, a secretaria de educação deveria promover formações que abordassem o estudo das teorias sociointeracionistas e sociocognitivas para toda a rede, já que as oficinas desenvolvidas com eles representaram um tempo curto para se intensificar o debate sobre o ensino de leitura.

P6 se posicionou destacando os fatores sociais como relevantes para o desenvolvimento de aulas de leitura. Para ele, o professor precisa trazer o contexto do estudante para a sala de aula e procurar perceber mais até que ponto o estudante compreende o texto. O professor encerra sua opinião com a frase: *Precisamos aprender mais sobre os assuntos que falam do ensino de leitura para melhorar nossa prática.*

Como se observa, a maioria dos colaboradores enfatizaram o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir da leitura do texto de Silveira e da análise de “O retorno do patinho feio” realizada por Koch e Elias. Por certo, o assunto tratado trouxe inquietações aos profissionais que expressaram o desejo de aprimorar suas práticas educativas

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a leitura é instrumento de uso diário de qualquer pessoa, e mesmo aquelas consideradas analfabetas, realizam, de uma forma, leituras para resolver situações corriqueiras em suas vidas. Entretanto, diversos usuários da língua portuguesa têm enfrentado dificuldades quando necessitam de interação social por meio do texto escrito, principalmente, frente à uma linguagem mais elaborada.

Tratando-se, especificamente, do contexto escolar, o que se percebe é uma grande parte do aluno, ainda que alfabetizada, apresentando considerável dificuldade em compreensão leitora. E, além disso, há aqueles que apresentam insucesso no quesito leitura principalmente porque a base alfabética ainda não foi consolidada.

Vivenciando constantemente esse baixo desempenho dos nossos alunos de sextos anos nas atividades alusivas à leitura e à compreensão de textos, procuramos, por meio desta tese de doutorado, investigar as possíveis razões que levam esses discentes a apresentar dificuldades tão acentuadas nas atividades interpretativas.

Para uma maior investigação, consideramos importante levantar informações de como vem sendo desenvolvido o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, realizamos uma experiência didática de leitura com um grupo de professores de quarto e quinto anos, já que por esses profissionais passam os discentes que cursarão o sexto ano, caracterizando assim um processo de transição entre os anos iniciais e os anos finais dessa modalidade de ensino.

Esse levantamento se deu por meio da realização de questionário, com os quais foi possível conhecer um pouco sobre o trabalho dos docentes colaboradores, bem como as suas necessidades formativas para o enfrentamento do ensino de leitura. A percepção dessa necessidade de aprofundamento em estudos que subsidiassem o profissional no ensino do texto nos levou a realizar oficinas de

leitura com os professores participantes, tendo como foco a apresentação da base teórica que fundamenta este estudo científico, a fim de buscar resposta para a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida uma experiência didática de ensino do texto, fundamentada nos aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas da leitura pode subsidiar o professor de linguagem no ensino do texto?

A experiência, de fato, comprovou uma carência desse conhecimento por parte dos docentes participantes, uma vez que, no questionário que intentou avaliar o processo didático-pedagógico, todos os docentes descreveram não utilizar dessa base teórica em sua prática educativa cotidiana, mas que, agora, veriam o ensino de leitura por outro viés, além de demonstrarem interesse em aprofundar o conhecimento nessa área do conhecimento.

Ainda, no que diz respeito ao questionário avaliativo os professores mostraram que não ter participado de formações continuadas para aperfeiçoamento das práticas educativas significativas, principalmente com abordagem de aspectos linguísticos.

Isso vem confirmar a hipótese de que, se houver um trabalho estratégico de preparação do professor, de modo que lhe forneça condições de melhorar sua estratégia de ensino da leitura, a exemplo dos pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, possivelmente o professor conseguirá melhores resultados junto aos discentes nas questões que envolvem a compreensão do texto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. **Revista Observatório**, Palmas, v.6, n. 2, p. 1-18, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345212759_Artigo_educacao_em_tempos_de_pandemia_licoes_aprendidas_e_compartilhadas. Acesso em: ago. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira; VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado. Educação em tempos de pandemia: a prática de ensino remoto na percepção de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Reunião Científica da ANPED, n. 25, 2020, Salvador. **Anais...** Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 2020, p. 1-8.

BALDO, Alessandra. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.10, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/3976/5020>. Acesso em: set. 2021.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. São Paulo: Liber Livros, 2007.

BARROS, Tristana N.; GOMES, Erissandra. O perfil dos professores leitores das séries iniciais e a prática de leitura em sala de aula. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.10, n. 3, p.339-342, jul./set.,

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. Parábola: São Paulo, 2012.

BOSO, Augiza Karla; GARCIA, Daniela; RODRIGUES, Michele de Britto; MARCONDES, Pollyne. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.15, n.2, p. 24-39, jul./dez., 2010.

CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 4. ed. Trajetória Cultural: São Paulo, 1991.

CHIZZOTTI, ANÔNIO. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de educação**, 2003. vol. 16, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal. p. 221-236. Disponível em:

http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em: dez. 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Pereira Jane. **Compreensão de textos escritos: um estudo de caso em turmas de 5º Ano**. Dissertação de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2011.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Santa Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lidel: Lisboa, 2007.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto alegre: Penso, 2012

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Capturado em dez. 2020.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A Compreensão leitora de professores dos anos iniciais: um estudo de caso**. Maceió: EDUFAL, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. - 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara Goulart. **Como facilitar a leitura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996

GARCIA, S.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vigotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula: leitura e produção**. Cascavel, Assoeste, 1984. Pág. 41-48.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Capturado em dez. 2015.

GOODMAN, Kenneth S. The reading process. In: Carrell, P et al. (Orgs.) **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge University Press, 1988 (Citado por Silveira, 2005).

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, Emília & Palacio, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.(orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972, p.353-378).

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artmed, 1998.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas, Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

MAIMONI, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. Colaboração família escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, vol.5, n.1. 2001. p. 37-48.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempo de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34. P. 351-364, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Francisco Jailson D. de. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina et SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectiva disciplinares**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2002.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Artmed Editora: Porto Alegre, 2001.

RUMELHART, D. Schemata: The building blocks of cognition. In: Spiro R. J.; Bruce, B.; Brewer, W. F. (eds.) **Theoretical Issues In Reading and Comprehension**. Hilldale, NJ: Erlbaum, 1981.

SANTOS, Acácia A. dos; BURUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya L. de. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Edições Loyola: São Paulo. 2007.

SCHWARZELMÜLLER, A. F. Sistemas Hipermídia facilitando a assimilação da informação. 2003. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 4. **Anais...** Salvador: Bahia. 1 CD-ROM.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Decodificar e compreender o texto escrito**. Texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, do currículo do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). UFAL, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Leitura – o ponto de vista do processamento**. Texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina Aspectos Cognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, do currículo do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). UFAL, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: Edufal, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed.petropolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Revista Signo**. Vol. 32, n. 53, p. 42-53. Santa Cruz do Sul, dez, 2007.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Capturado em dez. 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS COLABORADORES

Nome: _____

Formação (☐) Letras. (☐) Pedagogia. (☐) Outros (especificar): _____

Modalidade: (☐) Presencial. (☐) A distância. Ano de conclusão: _____

Nome da universidade/faculdade: _____

Série/ano em que leciona: _____ Desde quando? _____

1. O que é a leitura em sua vida pessoal?

2. Como você trabalha a leitura em sala de aula? E quais textos utiliza?

3. Você avalia a leitura de seus alunos? (☐) Sim. Como? E o quê? (☐) Não. Por quê?

4. Você participou de alguma formação voltada ao ensino de leitura recentemente?

(☐) Não. Por quê?

(☐) Sim. Quando? O que foi trabalhado nela?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO SOBRE A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Nome do colaborador (opcional): _____

Turma na qual leciona (opcional): _____

1. Como está sendo o ensino de leitura neste período de pandemia?

2. Que desafios você tem encontrado para desenvolver atividades relativas ao ensino do texto?

3. Você recebeu da Secretaria de Educação do município suporte para retomar o trabalho com leitura durante a pandemia?

4. Que expectativas você tem para o trabalho com leitura quando as aulas presenciais voltarem?

5. Você já havia participado de uma formação continuada sobre leitura que abordasse seus aspectos sociocognitivos e sociointeracionistas?

6. Você acha que esse conhecimento pode auxiliar o professor no ensino de leitura? Por quê?

ANEXOS

Anexo 1

LEITURA – O PONTO DE VISTA DO PROCESSAMENTO⁶

Maria Inez Matoso Silveira (UFAL)⁷

Resumo: *Neste artigo, a autora aborda a leitura do ponto de vista do seu processamento cognitivo, sem desassociá-lo, contudo de outros aspectos importantes e inerentes ao ato de ler. Nesse sentido, são apresentados, de forma sucinta, os principais componentes desse processo, principalmente as estratégias de leitura e algumas técnicas importantes para uma prática eficaz de leitura, cuja base principal é a compreensão.*

Palavras-chave: *processamento da leitura – estratégias de leitura – níveis de compreensão*

Introdução

No nosso país, ao longo de vários anos, estudam-se muito os aspectos políticos, sociais e estéticos da leitura. Estudam-se também as políticas públicas que levam em conta a leitura e a questão do acesso ao livro e às bibliotecas. Vale frisar que a noção de letramento, que está extremamente ligada à leitura, também tem merecido

⁶ Texto de circulação restrita, elaborado para a disciplina *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura*, do Mestrado Profissional de Letras, FAL-UFAL, 2014.

⁷ Maria Inez Matoso Silveira é doutora em Linguística pela UFPE, professora e pesquisadora da UFAL-Campus Maceió. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras - Linha de Pesquisa Estudos Textuais: Oralidade-Leitura-Escritura e é Líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – GETEL. mimatoso@uol.com.br

muitos estudos e publicações. A bem da verdade, a questão da leitura sempre tem merecido atenções por parte de muitos educadores, estudiosos e pesquisadores, embora a universalização de tal habilidade seja sempre um problema para os sistemas e redes de ensino público.

Mas, além desses aspectos externos, não devemos nos esquecer de que a leitura é também, e principalmente, o resultado de um processamento mental-cognitivo, ainda relativamente pouco estudado nos nossos meios acadêmicos, aparentemente óbvio, mas que, na realidade, é extremamente complexo, em que devem ser considerados alguns elementos biopsíquicos, que são, obviamente, afetados pelos aspectos afetivos, psicolinguísticos e sociais. Assim sendo, no processamento cognitivo da leitura, convém chamar a atenção para os seguintes fatores:

- o papel da **visão**, que promove a percepção e discriminação da informação visual;
- as ações do **cérebro**, que elabora os processamento dos significados e sentidos da informação, através do uso de **estratégias** cognitivas e metacognitivas,
- o uso das **memórias** (de curto prazo, ou memória de trabalho; e a memória de longo prazo, onde são guardados os nossos **conhecimentos prévios** (conhecimentos linguísticos e textuais, conhecimentos enciclopédicos, conhecimento de mundo e da cultura) que são acionados durante o ato de ler.

Vale dizer que todos esses dispositivos trabalham de forma interativa e compensatória na nossa mente, e é um processo geralmente inconsciente por parte do leitor. Sendo, pois, um processo que ocorre na estrutura mental do indivíduo, muito da pesquisa nessa área se dá através de **modelos de leitura** e **cognição** e os dados empíricos são obtidos através de vários experimentos, dentre os quais, ressaltamos os chamados **protocolos verbais**⁸.

⁸ Protocolos verbais são entrevistas que o pesquisador faz com o leitor durante a leitura ou imediatamente após a leitura de um texto, com o intuito de saber quais foram as estratégias ou procedimentos de compreensão do leitor diante de dificuldades do texto.

1. O caráter estratégico da compreensão da leitura

A finalidade básica da leitura é a compreensão. Efetivamente, podemos dizer que ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafofônica das palavras isoladas, como tradicionalmente se pensa. Entretanto, essa etapa – a da decodificação e da codificação – é extremamente importante para todos os leitores, principalmente na fase inicial da aquisição da lectoescritura. Noutras palavras, a fase da decodificação deve culminar no seu domínio eficaz e na crescente familiarização com traços e padrões do código escrito que leva o indivíduo a estrategicamente automatizar grande parte do processo. Atingida essa fase, a leitura do texto escrito pode se tornar, em certas ocasiões, praticamente ideográfica.

Há de se considerar também o fato de que, para que haja compreensão, deve-se atentar para a interação que ocorre entre os elementos cognitivos e os elementos linguísticos, contextuais, textuais/discursivos, pragmáticos, ideológicos subjacentes, dentre outros, que permitem ao leitor a compreensão não só dos dados explícitos do texto, mas também elementos implícitos e silenciados.

As **estratégias de leitura** são operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática da leitura; portanto, quanto mais se lê, mais eficiente se torna o indivíduo no uso dessas estratégias. Com base em Goodman (1987), as estratégias básicas de leitura são:

- ❑ a **predição** – capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão;
- ❑ a **seleção** – habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura;
- ❑ a **inferência** – habilidade através da qual o leitor completa a informação não explícita, utilizando as suas competências linguística, textual e discursiva, além da ativação de seus esquemas mentais e seus conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, conhecimentos enciclopédicos, etc.);
- ❑ a **confirmação** – utilizada para verificar se as predições e as inferências estão corretas ou se precisam ser reformuladas;

- a **correção** – uma vez não confirmadas as predições e as inferências, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê.

Difícil se torna tentar traçar os limites e as fronteiras dessas estratégias, pois, de fato, esses comportamentos são hipotetizados para efeito de estudo e, de certa forma, precisam ser “congelados” para se verificar quando ocorrem. Mas na realidade, acredita-se que essas estratégias ocorram de forma muito rápida, e também, de forma simultânea ou paralela; sendo, portanto, muito difícil delimitar e identificar quando termina uma estratégia e começa outra. Por exemplo, as predições e as inferências são operações interdependentes. Diante disso, é importante que se enfatize mais o comportamento estratégico do que mesmo a necessidade de nomear cada passo desse processo. Deve-se também verificar que essas estratégias ocorrem na nossa mente não só na leitura do texto escrito, mas também na leitura do mundo e no processo de compreensão como um todo.

2. As estratégias de leitura podem ser ensinadas?

As estratégias de leitura não são ensináveis, no sentido instrucional do termo. Mas o professor pode elaborar experiências de leitura para que elas se desenvolvam. Quando o aluno-leitor já tiver automatizado cognitivamente o processo da decodificação da leitura, o professor pode, aos poucos, mas de forma constante, através da leitura de textos significativos, ir tornando o uso dessas estratégias cada vez mais eficaz e, algumas vezes, de forma consciente, principalmente quando enfrentar dificuldades de compreensão. Espera-se, com isso, fazer com que o aluno-leitor passe a ter uma atitude metacognitiva, ou seja, um melhor monitoramento de sua compreensão e, assim, chegar a alcançar graus cada vez mais altos de proficiência. Vale enfatizar, portanto, que o desenvolvimento de estratégias só pode ocorrer se houver uma prática constante de leitura significativa, demandando um volume de leitura razoável, para que o leitor se familiarize com a língua escrita e com os vários gêneros de texto e possa, dessa forma, automatizar boa parte do processo. Quando isso ocorre, o ato de ler pode, dentro das condições normais, deixar de ser penoso, sofrido e trabalhoso, para se tornar mais fluente e mais produtivo em termos de compreensão e de retenção de informações.

Infelizmente, várias pesquisas ultimamente têm mostrado que se lê pouco na escola, não só durante as séries do Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio, embora se saiba que os conteúdos escolares são transmitidos, em boa parte, através da leitura. Contudo, quando se questiona o reduzido volume de leitura, está-se referindo à prática da leitura significativa, com objetivos variados, com a devida intermediação do professor e associada não só a práticas escolares, incluindo-se a sensibilização para os aspectos estéticos, como deve ser no ensino da Literatura, mas também está-se referindo às inúmeras práticas sociais da leitura.

Um outro aspecto a ser enfatizado é o fato de o comportamento estratégico ser, geralmente, inconsciente, daí dizer-se que essas estratégias são primeiramente de natureza cognitiva. Quando se tornam conscientes, diz-se que essas estratégias assumem um caráter metacognitivo, conforme se vê em Kato (1985) e em Brown (1980). Assim sendo, temos *estratégias cognitivas*, que fazem parte do processamento fluente, inconsciente do leitor, quando este está lendo um texto de forma corrente e automática. Quando ocorre uma “desautomatização” do processo, diante de passagens difíceis do texto, há uma interrupção no fluxo da leitura e aí entram em operação as estratégias metacognitivas, que ajudam o leitor a resolver o problema da compreensão naquela passagem do texto. Todo leitor experiente flexibiliza seu comportamento estratégico através do uso adequado desses dois procedimentos, e desses dois tipos de estratégia (cognitivas e metacognitivas), sempre em busca da compreensão do texto.

Além dessas considerações de ordem cognitiva, é muito importante não nos esquecermos de que a leitura também envolve fatores de ordem afetiva, emocional e até a predisposição física. De fato, ninguém consegue ler em estado de ansiedade, de nervosismo e em situações que não proporcionem as mínimas condições de concentração, dependendo, obviamente, do tipo de texto e dos propósitos da leitura. O processamento cognitivo da leitura também não está desassociado à questão do prazer, do gosto pela leitura. Evidentemente, esse aspecto é de fundamental importância para a instalação do chamado hábito de leitura. De fato, quanto mais uma pessoa gosta de ler, mais ela procura textos para ler, pois esse ato lhe dá satisfação; isso, por sua vez, vai levando o indivíduo a ler cada vez mais. Cria-se, assim, um *círculo virtuoso da leitura*.

Infelizmente há também um *círculo vicioso da leitura*: a pessoa não desenvolveu nenhum prazer na leitura e isso a leva a ler pouco; e como lê pouco, não desenvolve estratégias de leitura; e assim, o ato de ler se torna sofrido e penoso. Por conta disso, naturalmente, o indivíduo evita a leitura, alegando não gostar de ler; o que, na realidade, pode ser entendido, como não saber ler de forma estratégica.

3. Os vários níveis de compreensão de textos

Convém ainda salientar que a compreensão de um texto, sejam eles literários ou não-literários, pode admitir níveis, que vão, segundo Orlandi (1988), desde a simples tarefa inteligível de reconhecer palavras isoladas, passando pelo nível de interpretação do explicitamente dito no texto, e o nível da compreensão no sentido de perceber sentidos e idéias não explícitas na superfície textual. Nesse terceiro nível, o leitor faz inferências complexas e atribui sentidos diversos ao que lê ao ativar seu conhecimento prévio relativo às condições de produção, aos aspectos reflexivos, pragmáticos e ideológicos do texto.

Do ponto de vista prático, podemos exercitar técnicas de leitura que abrangem vários níveis de compreensão, dependendo da dificuldade do tema do texto, do gênero textual e do objetivo da leitura. Essas técnicas de leitura podem ser “ensinadas” ou exercitadas através de experiências didáticas na sala de aula, em programas de leitura ao longo dos anos de escolaridade. As técnicas mais conhecidas de leitura são:

- ❑ leitura superficial (geralmente de varredura – *skimming*)
- ❑ leitura para a busca de informações específicas (*scanning*)
- ❑ leitura para a busca das idéias centrais (*main points*)
- ❑ leitura crítica

Durante a exercitação pedagógica dessas técnicas, ao longo dos segmentos da escolarização, obviamente, deve-se enfatizar a necessária e preciosa intermediação do professor. Efetivamente, à medida que essas experiências de leitura vão sendo vivenciadas, o aluno vai também criando autonomia e, certamente, termina incorporando e diversificando essas técnicas nas suas práticas de leitura, principalmente, na leitura

para fins de estudo e de trabalho, adaptando-as também às leituras para outros fins fora da escola.

Além dessas práticas, deve-se reconhecer que todas as outras atividades e experiências de leitura através das quais os alunos possam exercitar a compreensão de textos são importantes, como, por exemplo, os testes tradicionais de compreensão através de perguntas e respostas, os testes de múltipla escolha e as atividades de retextualização, como resumos orais e escritos, os esquemas, e outras atividades que exijam a compreensão do texto nos vários níveis. O importante é que se exercitem os vários níveis de compreensão por meios de atividades significativas e desafiadoras.

Conclusões

Pelo exposto nas sessões anteriores deste artigo, deve-se concluir que se faz necessário entender que o processo de leitura do texto escrito é extremamente rico e complexo, e o conhecimento da natureza e dos componentes desse processo pode ajudar a todos os profissionais que exerçam atividades relativas às práticas e ao ensino dessa importante habilidade, que é a leitura. Desnecessário se faz dizer que, do ponto de vista pedagógico, ou seja, para trabalhar de forma a incrementar as estratégias e técnicas de leitura no aprendiz, além do entusiasmo, da paixão pela leitura da palavra escrita, o professor deve ter uma fundamentação teórica razoável sobre o processamento cognitivo da leitura e da compreensão do texto escrito, além de ser, ele mesmo, um leitor proficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e sugestões de outras fontes para aprofundamento do estudo sobre a leitura e seu processamento.

Cruz, Valdo. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Ltda, 2010.

GOODMAN, Kenneth. “O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento”. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarita G. *Os Processos de Leitura e Escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987 pp. 11-22.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. São Paulo, Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP, Editora Pontes, 1989.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996 (Coleção Ensaio).

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo, Cortez /Unicamp, 1988.

SILVEIRA, M^a Inez Matoso. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura – suas implicações no ensino**. Maceió, EDUFAL, 2005.

SILVEIRA, M^a Inez Matoso. “Tipologia textual e estratégias de leitura”. In: Revista **Educação**. Maceió, nº 3, dez. 1995, UFAL, Centro de Educação.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura – uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1989

ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Orgs.) **Leitura – Perspectivas Interdisciplinares**. 5^a edição. São Paulo, Ática, 2002

Anexo 2

O retorno do patinho feio

Alfonso era o mais belo cisne do lago Príncipe de Astúrias. Todos os dias ele contemplava sua imagem refletida nas águas daquele chiquérrimo e exclusivo condomínio para aves milionárias. Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.

- Pensar que, não faz muito tempo, eu era conhecido como o Patinho Feio...

Um dia, ele sentiu saudades da mãe, dos irmãos e dos amiguinhos da escola. Voou até a lagoa do Quaquenhá. O pequeno e barrento local de sua infância. A pata Quitéria conversava com as amigas, chocando sua quadragésima ninhada. Alfonso abriu suas largas asas brancas.

- Mamãe! Mamãe! Você se lembra de mim?

Quitéria levantou-se muito espantada.

- Se-se-senhor cisne... quanta honra... mas creio que o senhor se confunde...

- Mamãe...?

- Como poderia eu ser mãe de tão belo e nobre animal?

Não adiantou explicar. Dona Quitéria balançava a cabeça.

- Esse cisne é mesmo lindo... mas doido de pedra, coitado...

Alfonso foi então procurar a Bianca. Uma patinha linda do pré-primário. Que vivia achando Alfonso de feio.

- Lembra de mim, Bianca? Gostaria de me namorar agora? He, he, he...

- Deus me livre! Está louco? Uma pata namorando um cisne! Aberração da natureza...

Alfonso respirou fundo. Nada mais fazia sentido por ali. Resolveu procurar um famoso bruxo da região. Com alguns passes mágicos, o feiticeiro e astrólogo Omar Rhekko resolveu o problema. Em poucos dias, Alfonso transformou-se num pato adulto. Gorducho e bastante sem graça. Dona Quitéria capricha fazendo lasanhas para ele.

- Cuidado para não engordar demais, filhinho.

Bianca faz um cafuné na cabeça de Alfonso.

- Gordo... pescoçudo... bicudo.... Mas sabe que eu acho você uma gracinha?

Viveram felizes para sempre.

(Marcelo Coelho)