

**MARIA DAS DORES FÉLIX DE LIMA**

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA:  
bases para (de) formação do sujeito leitor**

**ASSIS  
2019**

**MARIA DAS DORES FÉLIX DE LIMA**

**PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA:  
bases para (de) formação do sujeito leitor**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador (a): Odilon Helou Fleury Curado

Co-Orientador (a): Ana Carolina Sperança Criscuolo

Bolsista: Não

ASSIS  
2019

L732p Lima, Maria das Dores Félix de  
Praticas de leitura na escola: bases para (de)  
formação do sujeito leitor / Maria das Dores Félix de  
Lima. -- , 2019  
148 f. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual  
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências  
Farmacêuticas, Araraquara,  
Orientador: Odilon Helou Fleury Curado  
Coorientadora: Ana Carolina Sperança Criscuolo

1. Leitura. 2. Dialogia. 3. Sujeito leitor. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.  
Biblioteca da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados  
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA: bases para (de)formação do sujeito leitor**

**AUTORA: MARIA DAS DORES FÉLIX DE LIMA**

**ORIENTADOR: ODILON HELOU FLEURY CURADO**

**COORIENTADORA: ANA CAROLINA SPERANÇA CRISCUOLO**



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO  
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA  
Departamento de Letras Modernas / UNESP/Assis

Profa. Dra. LIVIA MARIA TURRA BASSETTO  
UENP / Cornélio Procópio/PR

Assis, 26 de março de 2019

## DEDICATÓRIA

A minha mãe querida, de quem herdei o dom de sonhar e de realizar sonhos.

A Deus, sobre todas as coisas.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Gilberto, por acreditar em mim, mais do que eu mesma.

Aos meus filhos amados, por terem paciência em todos os momentos de estresse e ausência.

Ao Professor Odilon Helou Fleury Curado, meu orientador, por todos os obstáculos enfrentados e vencidos com paciência e dedicação.

A todos os colegas mestrandos e aos amigos próximos, por cada palavra de incentivo e amizade.

Aos professores do Profletras – Mestrado em Letras - turma 4, UNESP de Assis, pela humildade em compartilhar conhecimentos, práticas, sentimentos e por serem parceiros, sempre.

“Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentimentos visíveis e invisíveis. É ensinar a pensar no sentido original da palavra “pensar” que significa “curar” ou “tratar” um ferimento. Temos de repensar o mundo no sentido terapêutico de o salvar das doenças pelas quais padece.”

Mia Couto

LIMA, Maria das Dores Félix. **Práticas de leitura na escola: bases para (de) formação do sujeito leitor**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

### **Resumo**

A presente pesquisa tem como tema central a questão da linguagem em seu eixo dialógico, em particular os postulados sociointeracionistas. Nosso estudo adota como ponto inicial o trabalho desenvolvido em sala de aula focalizando justamente as práticas de leitura realizadas num contexto cuja caracterização, definida por orientações monologizantes, tende a promover a fragilização da relação entre sujeito e linguagem, com repercussões decisivas no antagonismo que se cria entre o sujeito discursivo/leitor e o estudante, mantendo-os isolados. Privilegiam-se ações e atitudes do estudante por intermédio de sua relação com a disciplina de língua portuguesa, com perdas importantes para a formação do sujeito discursivo da língua materna, na medida da desconfiguração desta, como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa. Os parâmetros monológicos de ensino, burocratizantes e confinados à escola, abrem mão do contexto sócio-histórico-cultural como basilares de toda e qualquer possível e efetiva compreensão, a partir da construção de modelos de representação funcional da língua, limitando ao indivíduo percepções formadoras de sua identidade de sujeito leitor. A pesquisa pretende investigar o instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, pressuposto nas práticas de leitura realizadas, como agenciadores destas ações dicotômicas. Na tentativa de fortalecer a relação entre sujeito e linguagem, fundamental neste processo formativo do leitor, cabe ainda pensar em práticas que invistam no sujeito discursivo do aluno, como proposta de intervenção. Para isso, a metodologia utilizada será de natureza qualitativa de investigação, sob a modalidade da análise documental nas apostilas utilizadas no ensino de língua portuguesa, em sala multisseriada de 4º e 5º ano.

Palavras-chave: leitura, dialogismo, interação, estratégias de intervenção.

LIMA, Maria das Dores Félix. **Reading practices in the school: bases for (de) formation of the reader subject.** 2019. 148 f. Dissertation (Professional Master in Literature). - Paulista State University (UNESP), Faculty of Sciences and Letters, Assis, 2019.

### **Abstract**

The current research has as its central theme the question of language in its dialogical axis, especially the socio-interactionist postulates. Our study adopts as a starting point the work developed in the classroom focusing precisely on the reading practices carried out in a context whose characterization, defined by monologic orientations, tends to promote the weakening of the relation between subject and language, with decisive repercussions on the antagonism that is created between the discursive subject / reader and the student, keeping them isolated. Students' actions and attitudes are privileged through their relationship with the Portuguese language subject, with important losses for the formation of the discursive subject of the mother tongue, in the measure of the deconfiguration of this, as a cultural mechanism of socio-communicative interaction. The monological parameters of teaching, bureaucratic and confined to the school, ignore the socio-historical-cultural context as the bases of any possible and effective understanding, from the construction of functional representation models of the language, limiting to the individual perceptions his identity as a reader. The research intends to investigate the pedagogical instrument used in the classroom, presupposed in the practices of reading carried out, as agents of these dichotomous actions. In an attempt to strengthen the relation between subject and language, crucial to this formative process of the reader, it is still necessary to think of practices that invest in the discursive subject of the student, as a proposal of intervention. For this, the methodology used will be qualitative research, under the modality of documentary analysis in the handbooks used in the teaching of Portuguese language, in a multi-series room of 4th and 5th year.

Keywords: reading, dialogism, interaction, intervention strategies.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PROCEDIMENTO DE LEITURA.....	79
TABELA 2 – CAPACIDADES DE LEITURA.....	79
TABELA 3 – EXPECTATIVAS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURA.....	85
TABELA 4 – O DIRECIONAMENTO DO TRABALHO DA INSTITUIÇÃO.....	95
TABELA 5 – ANÁLISE DAS UNIDADES PROPOSTAS NO MATERIAL DO 4ºANO.....	97
TABELA 6 – ANÁLISE DAS UNIDADES PROPOSTAS NO MATERIAL DO 5ºANO.....	98
TABELA 7 – OBSERVAÇÃO DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA (4º ANO).....	103
TABELA 8 – OBSERVAÇÃO DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA (5º ANO).....	103

## LISTA DE FIGURAS

ORGANOGRAMA 1 – COMPORTAMENTO LEITOR.....	78
ORGANOGRAMA 2 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	120
DIAGRAMA 1 – MODALIDADES DE LEITURA.....	81
DIAGRAMA 2 – ATIVIDADE DE LEITURA.....	105

## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO - Reminiscências de uma formação leitora.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
Objetivos.....	18
Metodologia.....	19
<b>PARTE 1 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>22</b>
1.1 A base sociointeracionista e dialógica da linguagem.....	22
1.2 Ponderações sobre mediação ancorada na abordagem histórico-social.....	27
1.3 O sujeito e sua constituição.....	29
1.4 Linguagem e implicações.....	32
1.5 Monologia x Dialogia.....	38
1.6 Os gêneros discursivos na perspectiva interacionista.....	44
<b>PARTE 2 – LEITURA E LEITOR.....</b>	<b>48</b>
2.1 O conceito de leitura e suas concepções.....	48
2.2 O papel do texto na linguagem.....	56
2.3 O contexto e a leitura: uma relação de dependência.....	59
2.4 Reflexões sobre estratégias e leitura proficiente.....	70
2.5 A leitura e suas práticas à vista da BNCC.....	78
<b>PARTE 3 – ANÁLISE DO CORPUS.....</b>	<b>86</b>
3.1 A análise documental.....	86
3.2 Práticas de leitura na escola: o que dizem os documentos pesquisados.....	87
3.3 Contextualizando sócio-histórico e politicamente o Sistema SESI de Ensino.....	88
3.4 As práticas de leitura no material didático.....	92
3.5 Levantamentos dos resultados.....	102
<b>PARTE 4 - PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>105</b>
4.1 Ampliação do enfoque leitor com contos de assombração: “Ao pé da fogueira, um arrepio, um susto, puro encantamento.....	105
4.2 Levantamento dos resultados.....	113

4.3 Alguns encaminhamentos.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO (S).....</b>	<b>126</b>

## PREÂMBULO

### Reminiscências de uma formação leitora

Atuando como professora do ensino fundamental nos últimos dez anos e neles observando as enormes e constantes dificuldades de compreensão leitora apresentadas, na escola, pelos alunos em geral, surgiram-me<sup>1</sup> muitas inquietações e angústias. Como é possível a aquisição de habilidades letradas, como a leitura, ser sabidamente tão problemática após anos de escolaridade? Por que essa incômoda realidade, contra a qual, inúmeros pesquisadores, estudiosos, teóricos e educadores têm se levantado, sobretudo nas duas últimas décadas, persiste? Parece que, ao longo desse processo, pouca contribuição teórico-metodológica foi oferecida, salvo algumas e insuficientes exceções aqui ou ali. A complexidade do problema, certamente uma das respostas plausíveis à manutenção deste desajuste, está longe de me satisfazer. De fato, diversas e intrincadas são as causas geradoras, diretamente relacionadas à sala de aula ou ao seu entorno sócio-político-econômico. Sem, contudo, esquecer que se interligam estas e aquelas, devo me ater aqui, por razões óbvias, às primeiras.

Não é sensato tecer afirmações sem antes analisar circunstâncias e pressupostos teóricos que embasam as atuais práticas pedagógicas. Entretanto, uma mudança de paradigma na condução de tais práticas se faz necessária, pois uma das principais preocupações do falho ensino escolar da nossa língua materna é justamente formar leitores proficientes e atuantes no contexto social em que vivem.

Ao refletir sobre isso, remeto-me à minha própria formação como leitora e me recorro das situações em que a leitura foi estabelecida como relevante e, indubitavelmente, intrínseca no meio social em que me encontrava. Lembro-me de quais práticas tornaram o ato de ler tão abrangente e significativo no cotidiano do qual eu fazia parte e que fizeram com que eu chegasse a este momento, almejado há tanto tempo, desde os bancos da escola.

---

<sup>1</sup> Nesta seção do relatório, em que são descritas, relacionadas à temática de pesquisa proposta, algumas breves memórias da pesquisadora, o relato será mantido na primeira pessoa do singular.

Trago na lembrança momentos em que a leitura foi tratada meramente como pretexto para outras aprendizagens; em sua totalidade, contudo, as boas situações prevaleceram, foram ampliadas e enriquecidas com todo o conhecimento de mundo que eu tinha, sendo um facilitador nos momentos de compreensão e construção de uma personalidade crítica e autônoma.

Hoje, ao objetivar a eficiente qualificação dos aprendizes e me perceber como parte relevante nela, tenho a pretensão de pesquisar este assunto com mais profundidade, ancorada em fundamentos teórico-metodológicos pertinentes e com base em estudos que tratem da questão da formação leitora. Desejo buscar uma melhor compreensão do quadro e, a partir daí, capacitar-me adequadamente para intervir e tentar modificar, tanto quanto possível, práticas de leitura equivocadas propostas na escola atual em livros didáticos ou planos de ensino, emolduradas em normatizações e estabelecidas sob os moldes de orientações ou mesmo imposições diversas, que, creio, contêm equívocos vários nos quais julgo se concentrarem causas importantes da questão da notória insuficiência na comprovação do domínio de habilidades leitoras por parte da maioria de nossos estudantes.

Acredito que cada educador possa fazer a diferença e proporcionar aos seus discípulos situações em que a leitura tenha significado para eles, que seja um lugar conhecido, um porto seguro, assim como ainda a vejo.

Enfim, estou em busca de uma formação de qualidade como profissional da educação, para que os meus alunos me vejam em condições de lhes oferecer meios de conseguir uma formação real e significativa, ampliando seus horizontes e contribuindo para a possibilidade de tornar realidade outros sonhos, assim como foi com o meu.

## INTRODUÇÃO

A atuação docente na rede pública de ensino há mais de uma década, especificamente com as séries finais do ensino fundamental I, permitiu-me perceber uma grande dificuldade de compreensão leitora demonstrada por jovens estudantes, dificuldade que, pelo menos teoricamente, entendemos que não guarda relação intrínseca com o ato de ler, relação que será problematizada ao longo dessa pesquisa. O precário entendimento do que se lê tornou-se, infelizmente, de abrangência nacional, verificado e comprovado por meio de estudos, pesquisas diversas e avaliações, como, por exemplo, a Prova Brasil, cujos resultados são levados em conta no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), assim como no cotidiano escolar.

Diante do problema, vemos contradições entre vários setores formativos, dentro do próprio sistema escolar, assim como a cobrança de uma sociedade que se exime de qualquer responsabilidade por esse quadro preocupante. Em uma cultura grafocêntrica como a nossa, deficiências leitoras, como as hoje observadas na educação brasileira, tendem a contribuir de modo relevante na geração, em última instância, de indesejáveis graus de exclusões sociais, quase sempre reveladoras de precários níveis de letramento social.

Na contramão, sabemos bem que, no mundo moderno, as práticas sociais de leitura são rotineiras, variadas e, exigidas, estando onipresentes em todos os momentos de nossas vidas; entretanto, verificando os bancos escolares, devemos questionar quais as concepções de linguagem e métodos de ensino subsistem e por qual motivo parecem revelar-se insuficientes na tarefa de formar proficientemente sujeitos leitores.

É com este pano de fundo que iniciamos esta pesquisa, visando, sobretudo, encontrar embasamentos e pressupostos teóricos que nos ajudem a analisar e compreender possíveis causas do problema, em particular as pertinentes ao âmbito escolar. Alimentamos também a intenção de propor ações que tenham por ambiciosa pretensão o objetivo de, em alguma medida, transformar e/ou modificar este panorama aflitivo, que expõe a famigerada precariedade da formação leitora da maioria dos nossos jovens estudantes.

Em sentido *lato*, a prática de leitura se faz presente desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta, no constante desejo e necessidade de construir, decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas. Como nos ensina Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” Saber manuseá-la, como locutor ou interlocutor, torna-se, pois, essencial à vida humana em sociedade.

É por meio deste importante instrumento de comunicação, de expressão do pensamento e de interação social que acontece a produção, a circulação e a transmissão de informações e de conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento humano. A dimensão social da linguagem revela-se, portanto, decisiva na constituição do sujeito. E mais: é por intermédio da linguagem, como nos diz o dialogismo bakhtiniano, que o sujeito transforma o meio, inclusive a própria linguagem, e é transformado por ambos (em uma base dialética), aspecto que eficientemente tem feito parte da evolução humana através dos tempos.

As práticas de linguagem são os instrumentos maiores e mais importantes no desenvolvimento de nossa espécie, estão na origem de todo o funcionamento especificamente humano, sendo, por isso, essenciais e decisivas. Ao reconhecermos toda esta relevância e a de que a linguagem é condição para que se possa compreender o mundo e nele agir (Cf. GERALDI, 2003), cabe privilegiar o papel da interlocução em tudo isso, desde que a entendamos como espaço para a constituição de sujeitos.

A linguagem, segundo (OSAKABE, 1995) fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso.

Partindo dessa ideia central, o presente trabalho tem como tema questões da linguagem em seu eixo dialógico. Para tanto, adotará como ponto de reflexão a proposição, a fundamentação e a orientação de atividades que se opõem àquele eixo, relacionadas à sala de aula, com foco justamente nas circunstâncias condicionantes de práticas de leitura realizadas num contexto que acaba, em seu conjunto, por consequência, privilegiando a figura do estudante (visto como indivíduo sem nenhum conhecimento) e favorecendo o distanciamento e, por implicação, o

isolamento, nele, do sujeito discursivo (medido em uma discursividade exercida naturalmente na modalidade oral do idioma materno, mas prejudicada na escrita). Em linhas gerais, estamos convencidos de que o sujeito discursivo observado na oralidade fora da escola não mantém, via de regra, em âmbito escolar, sua discursividade na escrita (configurando-se paradoxalmente a escola como principal agenciadora dessa ruptura), uma vez que, entre outros, não consegue nas atividades burocráticas em sala de aula representar convenientemente, por diversas razões, o contexto enunciativo em que está inserido. E essa representação, veremos oportunamente, é imprescindível (cf. BAKHTIN, 2003) na constituição da semanticidade textual.

Vemos a escola em geral predominantemente se utilizar de parâmetros monológicos em suas práticas de ensino, no nosso entendimento uma das principais causas daquela ruptura, que isola o sujeito discursivo do estudante. Em virtude disso, não se definem ao aprendiz as significações das ações e atividades de sala de aula, ambiente que se lhe apresenta descaracterizado, descontextualizado quando confrontado às suas reais condições de comunicação sociointerativa. Há o estudante em relação direta com a disciplina escolar de língua portuguesa, perdendo-se aí, para ele, as suas referências discursivas, na mesma medida da perda da referência de sua língua materna, substituída por uma disciplina escolar, distante daquela. O aprendiz acaba por sentir muita dificuldade em identificar o seu idioma materno com o seu objeto de estudo escolar seja nas aulas de “língua portuguesa” ou mesmo nas de “redação”, que se diferencia de produção de texto, já que a dialogia não tem lugar nessa proposta.

A escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por intermédio de uma atividade interpessoal, ir construindo os significados, ir construindo o seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. E todo o seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de estabelecer o diálogo, a interação. (FREITAS, 1999, p. 94)

Isso acontece em diversas instâncias, como em função dos meios avaliativos. Objetivando o sucesso nesses quesitos, as práticas de leitura resumem-se a meros veículos de se obterem bons resultados nas avaliações propostas equivocadamente,

tendo assim, um fim meramente classificatório e base de dados para índices educacionais.

Quando representa funcionalmente a língua<sup>2</sup>, habilita-se o sujeito discursivo a constituir-se como tal, pois é no evento interlocutivo real que a língua funciona como instrumento cultural de interação sociocomunicativa. Entretanto, em geral, a escola demonstra estar bem longe desse ideal, já que suas práticas contraditoriamente costumam romper com a consciência discursiva de nossa língua materna, ruptura que, segundo Landasmann (1998), traz como consequência, entre outras, uma importante perda qualitativa no domínio do idioma.

Uma escola que, paradoxalmente, não ensina de fato o português, em cujas práticas pedagógicas se observam procedimentos apenas burocráticos, monologizantes, valorativos tão somente de uma disciplina da grade curricular, distante da realidade sócio-histórica do idioma materno, estimula e provoca atitudes e compromissos próprios a um sujeito estudante, mas longe dos requeridos de um sujeito discursivo. A relação do sujeito com a linguagem fragiliza-se, ou se rompe nesse contexto, dando lugar à mera relação do estudante com a disciplina escolar, sem qualquer conexão com aquela. Nesses termos, visam-se, a rigor, como um fim, boas notas em avaliações. Que língua se aprende nesse caso? O que, a partir daí, o aprendiz faz com a “língua” que aprende? Ou, por outra, que língua aprende o sujeito discursivo existente em cada estudante? O português, como mecanismo cultural de interação sociocomunicativa? Bastante improvável, a se depender unicamente das atividades de sala de aula. Uma distorção paradoxal e preocupante, convenhamos.

Quantas inquietações surgem dessas reflexões... A quem interessa essa ruptura? Quem se beneficia dela? Como construir aí aquela consciência discursiva? E o papel formador do ensino fundamental no que se refere ao letramento do jovem aprendiz? Como se definem nesse quadro, conforme nos explicita Geraldi (2003), o sujeito e suas ações linguísticas, ou seja, a própria língua enquanto espaço de realização daquele? Vamos manter a aludida dicotomização? Ou será que devemos buscar meios de evitá-la ou, pelo menos, de minimizar os seus maléficos efeitos? No caso específico da leitura, até que ponto as suas práticas na escola artificializam-se

---

<sup>2</sup> Entendemos a representação funcional de um idioma como um conjunto de conhecimentos e habilidades de domínio do falante a lhe conferir, em situações de uso efetivo da língua, o seu manuseio proficiente.

e se regulam, entre outros, por mecanismos avaliativos? Diante do currículo vigente, o que é proposto e planejado para as situações de ensino na escola? Os materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados seguem quais orientações? Como resgatar a dialogicidade da língua? Como implementar uma leitura pragmática, nos moldes, por exemplo, da sugerida por Oliveira (2010)? Quais práticas linguísticas propor, principalmente no que se refere às atividades de leitura objetivando um leitor crítico-reflexivo, proficiente, sujeito de suas ações?

Logicamente que não encontraremos respostas a todas as questões levantadas acima numa única pesquisa. A demanda é intensa, mas a reflexão é válida e talvez surjam algumas delas durante este trabalho.

A maior parte das deficiências leitoras dos alunos é oriunda, acredito, de práticas equivocadas nas instituições escolares, que desestimulam o aluno a assumir-se como sujeito leitor, pois burocratizam e escolarizam as atividades, abrem mão do contexto como eixo de toda e qualquer possível compreensão. Precisamos de práticas que invistam na consciência discursiva do jovem aprendiz.

Quando se fala em leitura na escola é preciso que se considerem as situações oferecidas para que ela se desenvolva: “as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada uma delas exigindo uma competência leitora e outras não.” (ROJO, 2004, p.1)

Por isso há a necessidade de nos posicionarmos em relação às práticas de ensino da leitura, que não podem, por exemplo, ter como objetivo a avaliação classificatória tão somente.

É preciso rever o tipo de prioridade definido pela escola atualmente, onde a única preocupação com os fins e não com os meios ainda tem como expectativa maior julgar e rotular cada um de seus estudantes. Toda essa problemática só tem cerceado a capacidade do aluno em retomar o ato de ler, enquanto sujeito, em diversas situações sociais.

## **OBJETIVOS**

Diante de tudo que foi exposto até agora, das inquietações que apresentadas o interesse neste trabalho está em analisar a fragilização, no ensino formal do português, da relação entre sujeito discursivo e linguagem, circunstância que teria

como uma de suas principais consequências para o jovem aprendiz concluinte do ensino fundamental I a problematização do domínio de habilidades leitoras. Uma hipótese é que a deterioração dessa relação decorre de práticas pedagógicas regidas por orientações de teor monologizante, observadas em instrumentos pedagógicos, como, entre outros, planos de ensino e livros didáticos e de que o caráter monologizante pode não ser categórico e aparecer “disfarçado”. O objetivo maior é compreender todo o processo que envolve aquela relação e procurar definir, a partir daí, ações que levem à sua possível restauração. Para tanto, objetivamos especificamente

- Investigar sob quais perspectivas se baseiam as orientações que delineiam as práticas de leitura propostas em sala de aula;
- Verificar a extensão monologizante destas orientações e a sua contribuição para o processo de fragilização ou ruptura da relação sujeito leitor/estudante;
- Observar em materiais didáticos, a amplitude e o modo como são abordadas as propostas de práticas de leitura;
- Pesquisar e discutir estratégias de como utilizar e/ou modificar as situações de leitura propostas em sala de aula.
- Propor estratégias dialógicas que invistam no sujeito discursivo, ampliando e aperfeiçoando as práticas de leitura na escola.

## **METODOLOGIA**

A investigação será de natureza qualitativa, uma vez que os números quase sempre escondem a dimensão humana, a pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. Buscamos, assim, melhor registrar, entender e produzir sentidos sobre a prática utilizada em sala de aula, levando à produção de conhecimentos relevantes tanto para o contexto acadêmico como para o contexto escolar.

A modalidade escolhida é análise documental, que, por meio de planos de ensino e materiais didáticos, por exemplo, nos possibilitará uma observação das orientações em que se baseiam as práticas aludidas de leitura. Trata-se, no caso

particular da escola alvo de nossas investigações, de examinar materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos do trabalho em questão. O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações, pois elas podem ser utilizadas em várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural. Além disso, a etapa documental pode complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados. (MARTINS; THEOPHILO, 2009).

Material documental, de acordo com Cellard (2008, p. 296) é “Título ou diploma que serve de prova: documento histórico. Qualquer objeto ou fato que serve de prova, confirmação ou testemunho: documentos fotográficos”, e complementa que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

A pesquisa documental apresenta similaridades com a pesquisa bibliográfica. Esta se embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, etc., ao passo que a pesquisa documental levanta materiais que ainda não foram editados, ou que não receberam um tratamento analítico suficiente, por exemplo, cartas, documentos cartoriais, memorandos, correspondências pessoais, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, atas, estudos, avaliações, etc. (GIL, 2008; MARTINS; THEOPHILO, 2009).

Os objetivos estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno isolado pertencente a um grupo ou classe. Os instrumentos de coleta de dados poderão ser os já citados em outras modalidades de pesquisa, estabelecendo distinções entre os dados coletados, o professor-pesquisador poderá examinar os dados e extrair temas, questões ou conclusões variadas.

Desse modo, em relação ao ensino da leitura, pretendemos inicialmente desenvolver pesquisa bibliográfica em diários de sala, planos de ensino, avaliações aplicadas e seus respectivos objetivos, rotina de planejamento semanal, livros didáticos e apostilas, como descrição de práticas e intervenções, além de grades curriculares e parâmetros nacionais na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Esse estudo pretende ser realizado com foco nos documentos relativos à sala multisseriada de 4º e 5º ano, últimos anos do ensino fundamental I, da rede municipal de ensino de Tupã- SP. A escolha por este nível de escolaridade guarda relação com o desejo de verificarmos em que condições, no que se refere às habilidades leitoras, o ciclo I entrega ao II, o jovem aprendiz.

Este trabalho seguirá com os apontamentos dos pressupostos teóricos que abordará a concepção sociointeracionista de ensino na primeira parte, assim como os conceitos de mediação, sujeito, linguagem, dialogia e monologia. A partir disso, o tema leitura ganha corpo envolvendo conceitos amplamente conhecidos no cotidiano escolar, como letramento, texto e contexto, porém, talvez compreendidos e utilizados equivocadamente. A análise do corpus tem a pretensão de iluminar o caminho em busca dos objetivos já mencionados anteriormente, finalizando com as intervenções e sugestões envolvendo as práticas de leitura, assim como as considerações finais que entrelaçará os pontos dessa pesquisa, elaborando uma conclusão para esse trabalho.

## **PARTE 1**

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A partir desse ponto, diversas reflexões serão balizadas por linhas de pensamento relevantes e determinantes à pesquisa que se realiza. Muito estudo foi necessário para abordar a relação que a linguagem tem em seu meio social, histórico e interacional, assim como a convergência de tudo isso no processo de ensino e aprendizagem.

#### **1.1 A base sociointeracionista da linguagem.**

A seção inicia-se com uma exposição acerca de como e o porquê falar sobre linguagem, o que equivale a pensar na condição social do homem, na sua relação com o outro como fator determinante de sua evolução, assim como, pois, pensar na base dialógica da vivência e aprendizado humanos. Bakhtin, com o seu círculo, é um dos autores que mais claramente contribuiu para o desenvolvimento de reflexões e estudos relacionados ao dialogismo e a como este pode ocupar uma posição de centralidade na vida humana (cf. BARROS, 1997). O filósofo russo nos traz tal noção como produto histórico, marcado cultural e socialmente, fundamentando uma crítica ao mecanicismo positivista, à valorização do aspecto sistemático da proposta saussuriana e do estruturalismo subsequente. Também apresenta o diálogo como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem nitidamente os próprios aspectos da interação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009). O diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas, sobretudo, um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social.

De acordo com o autor, o diálogo envolveria as circunstâncias e tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, o que se mostra fundamental para a construção do diálogo, não se tratando apenas da compreensão, mas também da incorporação do outro no diálogo, de modo que o outro passe a constituir o sujeito. Bakhtin (2009) destaca a centralidade da linguagem na vida humana, em que a palavra é concebida como material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que acompanha toda a criação ideológica, estando presente em todos os atos de

compreensão e de interpretação, pois a palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela.

Freire (2011) sustenta que o diálogo é um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, a qual, por sua vez, possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Em sua concepção, não existe palavra verdadeira que não seja práxis (ação reflexiva), de modo que a palavra se coloca a serviço de transformar o mundo. Ação e reflexão não são dimensões que podem ser compreendidas de modo isolado ou priorizando uma em detrimento da outra; o diálogo só pode ser estabelecido quando ação e reflexão se colocam juntas e articuladas, em um processo francamente interativo.

Há no mundo científico, imensa lista de especialistas que, ao longo da história, foram indispensáveis para que o conceito de interação social ganhasse a relevância adquirida hoje na esfera educacional. Embora nomes como o do próprio Bakhtin, e mesmo os de Geraldi e Marcuschi, sejam relevantes na discussão das bases sociointeracionistas e dialógicas que envolvem os estudos da linguagem, para os propósitos específicos deste trabalho, vamos conceder especial destaque às contribuições de Vygotsky.

Lev S. Vygotsky começou como psicólogo depois da Revolução Russa de 1917; também era advogado e filólogo. Teve grande relevância em seus estudos a teoria marxista da sociedade (que defendia a ideia básica de mudanças históricas na sociedade e na vida material produzirem mudanças na “natureza humana”). Para ele, o mecanismo de mudança individual tem seu início na cultura e na sociedade, pois os sistemas de signos como a linguagem, a escrita, e os números, assim como o sistema de instrumentos são criados socialmente durante a história humana e modificam o nível de desenvolvimento cultural e a forma social (cf. VYGOTSKY, 2010). Segundo o autor, este sistema de instrumentos compreende as ferramentas que servem para transformar os objetos ou o meio, diferenciando-se as utilizadas pelos animais das utilizadas pelo ser humano, pois, diferentemente dos homens, os animais não produzem instrumentos com usos específicos, não guardam instrumentos para uso futuro, e, também não preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social.

Ao contrário de nós, o psicólogo russo trabalhou em uma sociedade que valorizava muitíssimo a ciência, na tentativa de resolver os problemas econômicos e sociais da população, o que o levou a pesquisar sobre as dificuldades da prática educacional, almejando aumentar as potencialidades de cada criança. Escreveu intensamente sobre esses problemas, usando o termo “pedologia”, grosseiramente traduzido por “psicologia educacional”.

As implicações da abordagem teórica e do método experimental de Vygotsky são muitas, tanto quantitativas quanto qualitativas, trazendo uma análise da relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social e a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (REGO, 1995).

Com base nesse contexto, a fala adquire um papel essencial na organização do que o filólogo chamava de funções psicológicas superiores (funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – atenção voluntária, percepção, memória e pensamento), já que via o homem como um ser atuante sobre o mundo e não passivo, apenas sofrendo as consequências das relações sociais.

A criança, explica-nos o autor, começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala antes mesmo de obter o controle do próprio jeito de ser, construindo novas relações com o ambiente e organizando o seu comportamento e isto produz mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo. Não só acompanha a atividade prática como também tem um papel específico na sua realização, sendo tão importante quanto à ação ao atingir um objetivo. Quanto mais complexa esta ação mais relevância a fala adquire, controlando também o comportamento da própria criança, assim tornando-a capaz de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. É possível um maior entendimento desse conceito na explicação que o autor faz abaixo:

A capacitação especificamente humana da linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VIGOTSKY, 2010, p. 17/8)

Em outras palavras, de acordo o autor, a percepção de mundo parte não só dos olhos, mas também ocorre por meio da fala, que se torna fundamental no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Linguagem e percepção estão ligadas, há uma interdependência entre a linguagem e o pensamento humano que se faz necessária.

No desenvolvimento individual do homem, a origem social dos signos é considerada de grande importância, e o papel da memória foi crucial para isso. A memória natural (mnemônica, dominante no comportamento de povos iletrados), junto a outros tipos, demonstra quão longe os seres humanos chegaram, ultrapassando limites, evoluindo para um comportamento culturalmente elaborado e organizado; por isso, sob essa linha de entendimento, arriscamos a dizer que o trabalho com signos resulta do desenvolvimento social, em condições específicas.

A propósito, para Vygotsky (2010, p. 34), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” A história individual e a social, ligadas num processo de desenvolvimento profundo, tornam possível a estrutura humana complexa de comportamento.

Nesse caminho, deparamo-nos com a obscura relação entre aprendizado e desenvolvimento, do ponto de vista metodológico. Segundo Vygotsky (2010), concepções correntes dessa relação se reduzem a três grandes posições teóricas: a primeira centra-se no pressuposto de que o desenvolvimento é independente do aprendizado; a segunda diz que aprendizado é desenvolvimento e a terceira simplesmente combina as duas primeiras.

O ponto comum entre elas é o de que o desenvolvimento é percebido como elaboração e substituição de respostas inatas, reduzindo-se a um conglomerado de possíveis respostas. Outro equívoco encontrado nessas teorias está na afirmação de que desenvolver uma capacidade não significa que isso ocorrerá com outras, pois o aprendizado seria mais do que a capacidade de pensar; corresponderia, na verdade, à aquisição de várias capacidades que levem a refletir sobre muitas coisas, de acordo com as reflexões de Vygotsky (2010).

Essas posições são contestadas atualmente, principalmente diante da abordagem da zona de desenvolvimento proximal, pesquisada por Vygotsky, e que nos leva a analisar mais adequadamente a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento.

Para se levar em conta essa linha de raciocínio, deve-se modificar o paradigma ainda existente e resistente socialmente, segundo o qual a criança não possui conhecimentos e, portanto, é função da escola preencher essa lacuna. Por mais ultrapassado que isso pareça, ainda é um grande obstáculo a ser vencido. De acordo com o autor, a criança inicia seu aprendizado muito antes de entrar para a escola e, por isso, possui uma história e conhecimento prévios.

A partir dessa constatação percebemos a inter-relação de desenvolvimento e aprendizado desde o início da vida de uma criança, quando, por exemplo, ela assimila o nome dos objetos em seu ambiente. Essa discussão sobre as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento e a aprendizagem é fundamental para que se entendam, proponham e organizem diretrizes para a aquisição da linguagem escrita, pois subsidiam essa cognição essencialmente fundamentada no ensino e na aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) vem tentar mudar o fato, ainda uma realidade nas escolas, de que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança de alguma forma.

Na ZDP, há dois níveis de desenvolvimento determinados: o nível de desenvolvimento real (ciclo de desenvolvimento já completado com relação às funções mentais, o que permite ao indivíduo realizar a atividade por si mesmo) e o nível de desenvolvimento potencial (em condições e contextos favoráveis, campo desenvolvimento possível com a ajuda ou mediação de outros).

Segundo Vygotsky, “a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre os níveis acima e define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento.” (2010, p. 98)

Chegamos até este ponto justamente para enfatizar e entender o que essa teoria nos trouxe de mais revolucionário, o papel preponderante das relações sociais

nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de sociointeracionismo.

Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato, nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha. (VYGOTSKY, 2010, p. 96)

Entender a natureza do desenvolvimento é, de acordo com o autor, perceber que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam.” (VYGOTSKY, 2010, p. 100)

Por isso, rejeitava as teorias inatistas, as empiristas e comportamentais, pois para ele, “na ausência do outro homem não se constrói o homem”, Vygotsky (2010, p. 100). O aprendizado se dá na relação dialética entre o sujeito e o outro e a sociedade que o rodeia, onde o ambiente o modifica (em um processo chamado interiorização, como veremos adiante) e é modificado por ele.

O modo em que se dá o conhecimento é compreendido como produção simbólica e material com paragem na dinâmica interativa, pois é por meio dos outros que o indivíduo estabelece relações com objetos de conhecimento e elabora-se cognitivamente.

## **1.2 Ponderações sobre mediação ancoradas na abordagem histórico-social**

A palavra, signo por excelência, tem papel essencial no surgimento de formas mediadas de ação e na origem de ação individual, em que a atividade cognitiva é definida pelo signo e a mediação pelo outro.

A importância do trabalho socialmente elaborado surge na pesquisa de Vygotsky (2010), mais claramente nos estudos da memória mediada, pelos quais se diz que é ao longo da interação entre sujeitos que se identificam os métodos eficazes, pois é nesse processo social que um aprendiz mais experiente pode dividir e compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, tornando suas capacidades socialmente facilitadas. Aprofunda, assim, sua hipótese fundamental, qual seja a de que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento e a interiorização dos processos mentais superiores implicam uma forma de mediação que é profundamente influenciada pelo contexto sociocultural. Não ocorrem como um processo passivo e individual, mas, sim, como um processo ativo e interativo no interior das relações sociais, permitindo a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação.

Desde os primeiros momentos de vida do indivíduo, acrescenta o estudioso russo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro, que aponta, atribui ou restringe os processos de significação da realidade. É por meio de diferentes processos de mediação social que ele se apropria dos modos de comportamento e cultura que representam a história da humanidade.

Na perspectiva de Vygotsky, a criança vai incorporando, ativamente, formas de ação já consolidadas na experiência humana, imersas num dado contexto cultural, e participando de práticas sociais historicamente constituídas. Um ponto crucial de seu pensamento é a mediação simbólica, uma vez que esse conceito torna-se o ponto central da sua teoria sobre o funcionamento psicológico, sendo que este se baseia na interação do homem com o mundo. Vygotsky diz que essa interação não é direta, mas mediada, o que corresponde a um estímulo incorporado ao impulso direto de modo a facilitar a complementação da operação.

Desse modo, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, porém constituído socialmente, sendo, então, a dinâmica das interações, o caminho ideal na construção do conhecimento.

A mediação pelos signos, nesse caso, teria um papel decisivo na organização da fala interior, por isso o desenvolvimento das funções intelectuais está inter-relacionado com as formas de mediação social (a mediação pelos signos e pelo outro).

Segundo Vygotsky (2010), no sociointeracionismo o sujeito se constrói principalmente por meio da interação com o outro, mas também com o meio físico e com o objeto linguístico. Desde a infância, quando os pais contam histórias ao pé da cama, a criança vivencia essa interação com o outro, uma forma de interação que

deveria acontecer também na escola, com o professor servindo de mediador na aprendizagem, o que favorece e amplia a formação do sujeito.

### **1.3 O sujeito e sua constituição**

Para Vygotsky (2010), atividade mediada é um instrumento fundamental para a compreensão do modo como um sujeito se constitui, pois é através das mediações que vivencia que uma pessoa transforma seu contexto social e se apropria de suas significações. As relações sociais são a base de sua formação. Sua entrada no universo da comunicação humana, no universo semiótico ou da significação, é sempre mediada pelo outro.

Nesses termos, prossegue o autor, o indivíduo vai se constituindo como sujeito na medida em que se relaciona com as pessoas, com o mundo, com seu corpo e com seu tempo, apropriando-se de sua cultura, objetivando-se nela. Esta dinâmica origina-se na necessidade do ser humano em criar meios para sobreviver, transformando a si próprio através da atividade.

Koch (2018) entende que todo sujeito se constitui como ser social, histórico, produto e produtor do contexto no qual está inserido. Esse enfoque é, portanto, relacional, ou seja, considera que o sujeito se constitui na relação com as pessoas, com a natureza, com as condições de partida, numa dimensão que envolve passado, presente e futuro. Tornamo-nos alguém na medida em que nos relacionamos com os objetos, com a natureza, com as pessoas, com a sociedade na qual vivemos.

Isso significa que nascemos ninguém e vamos nos tornando alguém na medida em que vivenciamos as relações com as coisas, com os homens, com o tempo e com o corpo. Nos essencializamos, ou seja, constituímos nossa identidade a partir daí, e, enquanto produto das relações, esta identidade, este EU, é uma síntese inacabada, uma totalização destotalizada e retotalizada para se destotalizar novamente: a identidade é histórico/dialética. (MAHEIRIE, 1994, p. 115)

Este processo é, de acordo com Vygotsky, mediado pelos signos existentes na sociedade, signos estes que são transmitidos, principalmente, através da linguagem. Ele estudou com grande interesse a aquisição da linguagem pela criança, que o levou a tratar a questão semiótica a partir do signo linguístico.

A partir dos estudos de Vygotsky (2010), a cultura possui o estatuto de "constituente" da mente, dado que, sem a possibilidade de apreensão das suas ferramentas, as potencialidades humanas, então embrionárias, permaneceriam estacionadas em estágios intelectuais e linguísticos diversos dos que consideramos como propriamente humanos. Podemos compreender que o sujeito constrói e reconstrói o seu mundo mental mediante a processualidade que envolve a interatividade entre suas estruturas cognitivas potencialmente disponíveis (isto é, passíveis de desenvolvimentos e mudanças no transcorrer do tempo) com as ferramentas simbólicas/semióticas partilhadas na cultura.

Na constituição do sujeito, os signos são de extrema relevância, na medida em que a atividade semiótica permite a criação de um universo significativo de estados de coisas para o sujeito, que, a partir dessa atividade, cria e recria o mundo, na mesma proporção em que, dentro de uma perspectiva dialógico-dialética, o mundo o cria e recria. Os signos possuem como função tornar presentes para o sujeito objetos materialmente ausentes aos sentidos. Tal operação, de natureza essencialmente simbólica, é exponencialmente reelaborada com a ampliação das operações da linguagem e do pensamento.

Em uma estrutura mediática, o sujeito como tal, enquanto sujeito do conhecimento, se constitui a partir das relações simbólicas estabelecidas no que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. Como zona de desenvolvimento proximal, vimos, compreende-se o espaço em que ocorrem as interações do tipo sujeito/outro. Ela pode e deve ser entendida como uma zona de perpétuo fluxo semiótico estabelecida entre o sujeito com o mundo e com outros sujeitos, na qual os signos, enquanto elementos da linguagem e do pensamento responsáveis pela ligação do mundo factual ao mundo intelectual se estabelecem como elementos imprescindíveis na constituição do sujeito.

Em Bakhtin (2009), o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade, pois a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito, que, por sua vez, atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro, por isso o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação.

Ainda segundo Bakhtin (2009), a apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s) e vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. O sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si, por isso ele é constitutivamente dialógico.

Fiorin (2017) afirma que a consciência (na medida da distinção eu/tu, isto é, enunciador e enunciatário) é sociossemiótica, ou seja, formada de discursos sociais, o que significa que seu conteúdo é sógnico, por isso cada sujeito tem uma história particular de constituição do seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações entre vozes. O autor ainda explana que o sujeito é integralmente social e integralmente singular, sendo um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interagindo concretamente com as vozes sociais de um jeito único.

A partir da concepção de sujeito do discurso em Pêcheux (1969), toda a discussão acerca da noção de sujeito, na teoria do discurso, vai considerar o sócio-histórico e o ideológico como elementos constitutivos dessa noção. Portanto, o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer. No entanto, ao se identificar com determinados saberes, o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e passa a ocupar, não mais o lugar de sujeito empírico, mas sim o de sujeito do discurso. Então, para discutir a diferença entre lugar social (sujeito empírico) e lugar discursivo (sujeito do discurso), partimos da exterioridade, resgatando a noção de formação social, na qual o sujeito empírico está inscrito.

Partindo do conceito de formações imaginárias (mecanismos de funcionamento do discurso, como: relações de força, de sentido e antecipação), cunhado por Pêcheux (1969), podemos dizer que as imagens que os interlocutores de um discurso atribuem a si e ao outro são determinadas por lugares empírico-institucionais, construídos no interior de uma formação social.

Segundo Foucault (1997), o sujeito do discurso, ao mesmo tempo em que é interpelado ideologicamente pela formação social, ele se inscreve em (ocupa) um dos lugares sociais que lhe foi determinado. É o espaço do empírico. Na passagem para o espaço teórico, no nosso caso, para o espaço discursivo, o lugar social que o sujeito ocupa numa determinada formação social e ideológica, que está afetada

pelas relações de poder, vai determinar o seu lugar discursivo, através do movimento da forma-sujeito e da própria formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. O autor continua afirmando que o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico.

Quando, em uma atividade discursiva, manuseia a linguagem (cf. LANDSMANN, 1998), o sujeito põe-se basicamente de duas formas em relação a ela: de modo consciente ou inconsciente; em ambas, contudo, as ações linguísticas implementadas por ele no processo (cf. GERALDI, 2003) podem realizar-se de maneira proficiente. A diferença se faz na excelência do texto produzido, obtida na medida da elevação do grau de consciência discursiva do sujeito na atividade sociodiscursiva da qual participa. Convém salientar, neste caso, que, do ponto de vista dialético, o sujeito atua na construção/reconstrução (significação/ressignificação) da linguagem, conforme aquela atividade; essa atuação, por seu turno, tem a contrapartida da linguagem, que constrói/reconstrói (forma/transforma), na mesma proporção, o sujeito, segundo o seu comprometimento com o processo discursivo.

Analogamente, o estudante estabelece relações interativas com a disciplina componente da grade curricular; a caracterização de ambos, estudante e disciplina, se dá pela natureza das ações envolvidas no processo, associadas ao comprometimento definido para tais ações. Se o objeto percebido é a disciplina, o estudante irá empreender ações, cujo objetivo dá-se sob a forma de uma função avaliativa que o conduzirá ou não a uma aprovação escolar. Descaracterizações e dissociações observadas no contexto de atuação, especialmente na escola, podem conflitar sujeito e estudante, antagonicamente.

#### **1.4 Linguagem e implicações**

Segundo Geraldi (2003, p. 4-5), “a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; ela é condição sine qua non na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele

agir”. Sustenta que se deve pensar a questão do ensino baseando-o em linguagem. Claro está que o autor faz referência à linguagem percebida como forma de interação social, de essência dialógica, portanto.

A linguagem, como signo socializado, é mediadora do processo de internalização das funções desenvolvidas socialmente. Isto posto, a interlocução é entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Assim, com a linguagem, não só representamos o real e produzimos sentidos, mas também promovemos a representação da própria linguagem, compreendendo, então, que não se domina uma língua apenas pela incorporação de um conjunto de itens.

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo, a forma estruturada dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma, ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. (FRANCHI, 1997, P. 22)

Em Góes (2013), a compreensão da linguagem dá-se como trabalho constitutivo dos sistemas de referência produzidos nas relações interativas, situados numa determinada formação social, e dos sujeitos cujas consciências se formam pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos nos processos interlocutivos de que participam. Um trabalho contínuo, implementado por sujeitos e formações sociais diferentes, em que a língua que vai se constituindo permanece porque se modifica constantemente.

A origem da consciência é entendida pela teoria de Vygotsky (2010) por meio do relacionamento do homem com sua realidade, em sua história social, ligada ao trabalho (atividade específica do homem) e à linguagem (sistema de representação socialmente estruturado, fundamental para a apreensão do conhecimento).

Já que o homem não pode ser explicado como fenômeno físico, precisa ser compreendido em suas ações, que não podem ser percebidas fora dos signos. É por meio deles, explica-nos o autor, que o sujeito consegue internalizar os meios de adaptação social, disponíveis a partir da sociedade em geral, tendo a escola, papel preponderante em tudo isso.

Ainda sob a ótica de Vygotsky (2010), um dos meios essenciais do desenvolvimento é a crescente habilidade da criança no controle e direção do próprio comportamento, habilidade tornada possível pelo desenvolvimento de novas formas e funções psicológicas e pelo uso de signos e instrumentos nesse processo. Mais tarde a criança expande os limites de seu entendimento através da integração de símbolos socialmente elaborados em sua própria consciência.

Já em seu livro *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1989), argumenta que a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo profundamente social; vê a relação entre o indivíduo e a sociedade como um processo dialético que, tal como um rio e seus afluentes, combinam e separam os diferentes elementos da vida humana.

Considerou que os signos (ou instrumentos psicológicos) assumem um papel de mediadores entre os estímulos e as respostas dos sujeitos, interessando-se em estudar o caráter mediador dos signos culturais por meio dos quais vão sendo elaboradas novas formas de comportamento, relações e pensamentos humanos. Dentro dessa visão, refletiu sobre a linguagem em sua função mediadora de organização do pensamento e de comunicação.

Assim como as palavras, os instrumentos (ferramentas que servem para transformar os objetos ou o meio) e os signos dão ao aprendiz maneiras de tornar mais eficazes seus esforços de adaptação e solução de problemas, além de compartilharem algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada. Entretanto, eles também se distinguem, pois, de acordo com o autor, os signos são orientados internamente, uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo; já os instrumentos são orientados externamente visando ao domínio da natureza.

Esta distinção exemplifica a capacidade analítica de Vygotsky ao estabelecer relações entre aspectos similares e distintos da experiência humana: pensamento e linguagem, a memória imediata e a memória mediada e, numa escala maior, o biológico e o cultural, o individual e o social. Assim escreveu a respeito Edvard E. Berg, em citação encontrada no livro *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 2010, p. 166):

Assim como os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E

assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas mentais. Tradicionalmente, pensava-se que coisas como a família e o estado sempre tinham existido mais ou menos de forma atual. Da mesma maneira, tendia-se a encarar a estrutura da mente como algo universal e eterno. Para Vygotsky, todavia, tanto as estruturas sociais como as estruturas mentais têm de fato raízes históricas muito definidas, sendo produtos bem específicos de níveis determinados do desenvolvimento dos instrumentos.

De acordo com essa teoria, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança, ou seja, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para a sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus níveis reais de desenvolvimento, sobre o que já se falamos anteriormente.

Para Vygotsky (2010), na medida em que se vê o aprendizado como um processo profundamente social, enfatizam-se o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. Ele ressalta problemas que ainda existem atualmente na questão do ensino, seja público ou privado: o uso de testes padronizados para mensurar a potencialidade escolar e modelos eficazes para o ensino e formulação de currículos.

Justamente pensando desse ângulo é que somos levados à perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, e também de Bakhtin, a pensar mais profundamente sobre a linguagem e suas implicações no contexto escolar. Para Bakhtin (2009, p. 66), a “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das relações sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais”.

Esse filósofo russo contrapôs a fragmentação da linguagem instrumentalizada do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato (em que, no primeiro, haveria uma tendência a depositar no sujeito falante toda a ação criativa da linguagem; no segundo, não haveria sinais de ação criativa por parte do sujeito) a uma concepção dialética de linguagem que vê o homem como sujeito falante, como autor, portanto, como produtor. “Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2009, p. 108). Para ele a língua é um fenômeno puramente histórico e não pode ser estudado sem vinculações com suas funções sociais. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2009, p. 124).

Ele aborda as relações entre a linguagem e a sociedade, cujo efeito é o signo linguístico, dizendo que se o signo e a enunciação são de natureza social, a linguagem determina a consciência; já a atividade mental e a ideologia determinam a linguagem. Portanto, todo signo (dialético, dinâmico, vivo) é ideológico.

O signo não é um sinal inerte que toma a língua como um sistema sincrônico abstrato, mas parte de um sistema semiótico que serve para exprimir a ideologia, sendo modelado por ela. Então, nessa linha de pensamento bakhtiniana (BAKHTIN, 2009), a palavra é o signo ideológico por excelência e se apresenta sob três aspectos: como palavra neutra (com valor meramente linguístico); como palavra alheia (o enunciado dos outros) e como sua própria palavra (usada numa situação específica, com uma intenção discursiva e com sua expressividade que surge de uma situação interlocutiva). É nessa premissa que a interação torna-se essencial, já que proporciona a circulação de vivências entre os sujeitos.

Por isso, o autor verifica a importância do fenômeno da interação, simultaneamente entendido como processo verbal e social, fundamental na caracterização da diversidade e do dialogismo, bases constitutivas da linguagem. Imprescindível para o entendimento dessa perspectiva, o conceito de contexto extraverbal é definido a partir de três fatores básicos que envolvem o enunciado: o horizonte comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dessa situação.

Constitutivos da interação, acrescenta Bakhtin (2009), tais fatores implicam necessariamente o que está presumido num enunciado concreto; assim, a relação entre o dito do enunciado e o não dito do horizonte extraverbal é constituída pela entonação e pela avaliação social e embasarão o conceito de dialogismo e fundamentarão a análise de maneiras de conceber, enfrentar e trabalhar a materialidade da linguagem como fenômeno histórico-social.

Daí a locução verbal, oral ou escrita, ser entendida como produto da interação social do falante (locutor, autor); do interlocutor (ouvinte, leitor) e do tópico da fala (o que ou quem, objeto, tema). A escola deveria ser uma facilitadora de todo esse processo, já que é uma instituição social real e significativa na vida de cada aluno.

Foi Bakhtin quem disse que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, mas são elaborados nas enunciações concretas (que são a unidade da

língua, quer se trate de um discurso interior ou exterior), que fazem sempre parte de um diálogo social ininterrupto. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência (mesmo que potencial) que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática e que delimitam o que e como pode ser dito, pois a significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. Os sentidos elaborados são, então, em parte, “nossos” e, em parte, do “outro”, pois são o efeito da interação entre os interlocutores, em que ecoam, confrontam-se vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora, representando perspectivas ideológicas socialmente definidas.

São esses valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se ou confrontando-se na própria palavra, num jogo permanente entre forças de estabilização e de controle com forças de dispersão e ruptura, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre outros.

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas. (BAKHTIN, 2009, p. 131)

Bakhtin analisa ainda que a apreensão do discurso do outro é um processo dialógico de confrontação entre palavras alheias e as palavras já elaboradas pelo sujeito, provocando uma contra palavra ou uma réplica. À luz do princípio dialógico do autor em questão, o processo de elaboração conceitual configura-se como um processo de articulação de múltiplas vozes historicamente definidas em condições de interação determinadas, caracterizando-se assim como um processo discursivo.

Esses fundamentos sociais da cognição indicam ao educador que as capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, mas determinadas por variáveis do mundo material externo ao indivíduo. Daí a necessidade de considerarmos o aluno a partir de uma dimensão histórica, como pertencente a uma sociedade, a um grupo social, a uma classe, a uma cultura. Para o autor, o homem não nasce só como um organismo biológico abstrato; precisa também de um nascimento social.

Justamente por isso que a escola, quando considerada como instituição social, um lugar historicamente tornado legítimo para transmissão/construção de conhecimento, não pode desconhecer esta realidade. Deve, na verdade, excluir o conceito de indivíduo abstrato e considerar o aluno a partir de suas condições concretas de existência, em que compreendê-lo significa situá-lo no contexto de uma existência socialmente representada.

Ao pretendermos um ensino formal, devemos, entre outros, levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal, adquirida no seu grupo social, para que a experiência não se torne uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas estabeleça uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos.

### **1.5 Monologia x Dialogia**

Partidários, assim como Bakhtin (2009), de que a linguagem (“a própria vida”, acrescenta ele) é “constitutivamente dialógica”, entendemos a necessidade de estabelecer alguns parâmetros que nos permitirão distinguir com mais clareza o dialogismo do seu antagônico monologismo, este, prática tão comum nas nossas escolas, particularmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.

O diálogo embasa todas as relações do sujeito, seja com ele mesmo, com os objetos, com o conhecimento, com o mundo, o que faz o social evidentemente permear todas essas relações. Estamos a salientar o diálogo, portanto, como Bakhtin, Vygotsky e Geraldi, o caráter fundamental da linguagem, instituído na própria interação verbal.

Há, a propósito, uma conexão entre Vygotsky e Bakhtin neste sentido, em que o primeiro salienta uma relação permeada pelo social, em conceitos de internalização, da noção do papel da interação; o segundo aposta no diálogo como, essencialmente, um ato social, com a ideia da interlocução. Na mesma direção, Geraldi (2003, p. 5), lembrando, toma essa interlocução como “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos”

Ao enfatizar a natureza social da atividade mental, Vygotsky (2010) ressalta a mediação pelo outro, pela palavra, como chave no processo de internalização: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, social e é reconstruída

começando a ocorrer internamente. Ele menciona o diálogo como a forma primeira, mais natural, de fala, como um fenômeno evidentemente cultural. É, acrescenta, mais natural do que o monólogo (que também pode ser dialógico já que recupera outras vozes), sendo que este último é uma forma superior e mais complexa de fala que se desenvolve posteriormente.

Mostra ainda que a forma escrita de linguagem e a “fala interna”<sup>3</sup> são formas monológicas de fala, com funções específicas, enquanto que a forma oral é geralmente dialógica. Assume como critério de distinção de formas monológicas e dialógicas a presença/ausência física de interlocutores nas condições concretas e imediatas de ocorrência das trocas verbais.

No entanto, a escola tende a priorizar a primeira em detrimento da segunda, como se a forma monológica fosse um porto seguro diante das relações de interação, das trocas entre os interlocutores, do diálogo.

Bakhtin (2009, p.142) amplia o conceito de diálogo afirmando que “a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

É no sentido da internalização do discurso de outrem que ele nos fala, nos seus últimos escritos, do movimento de apreensão das “palavras alheias” e na transformação destas em “palavras próprias”, num processo de “esquecimento progressivo dos autores”. Um aspecto característico da visão monológica por ele apontado diz respeito ao outro tomado como objeto e não como sujeito.

Epistemologicamente, o monólogo se contrapõe ao princípio dialógico; esse não impede, contudo, o que poderíamos chamar de “formações monológicas”: se a dialogia, como princípio, marca a emergência da palavra primeira, a monologia pode/supõe marcar a última palavra, pelo não reconhecimento de outras vozes, das palavras dos outros no movimento dialógico. O que traz a reflexão de que na visão bakhtiniana, a monologia talvez não exista na prática.

O processo de “monologização da consciência”, apontado por Bakhtin com relação ao movimento de incorporação/apropriação das “palavras alheias” e transformação destas em palavras próprias, como participação e singularidade no

---

<sup>3</sup> Grosso modo, a expressão “fala interna” equivaleria, para Vygotsky (1989), a “pensamento”, ou “fala interior, para si mesmo”, enquanto a “fala externa” corresponderia à “fala exterior, para o outro”.

movimento de constituição de significações e sentidos, coincide, em termos de pressupostos, com a noção de internalização colocada por Vygotsky.

O monólogo é contingenciado, no movimento dialógico, por um esquecimento, inevitável, das vozes/palavras dos outros no processo de reelaboração para torná-las “minhas próprias”. Cada monólogo é uma réplica de um diálogo maior, é um momento no movimento dialógico de modo que a linguagem, como significativa, implica sempre alguém falando para outro alguém.

O que vai definir e caracterizar, para Bakhtin (2009), a dialogia (e, inserida nela, a monologia), e o que vai distingui-la da de Vygotsky é a necessária orientação para o outro, e não necessariamente a presença do outro. A “monologização da consciência” implicaria, assim, o estabelecimento ou a estabilização de sentidos comuns partilhados, internalizados.

Nesse contexto, o “outro” assume formas e configurações diversificadas: internalizado, generalizado, desdobrado. O “outro” é um lugar de tensão que delinea os contornos da singularidade na dinâmica social, coletiva.

Vygotsky refere-se a um processo situado ontogeneticamente, priorizando a elaboração e a emergência de modos de operar mentalmente. A proposição de Bakhtin não implica necessariamente cronologia ou idade, mas enfatiza uma dinâmica de funcionamento na qual ele destaca as influências extratextuais na formação do homem: “estão imersas na palavra e que esta palavra é a palavra dos outros e, antes de tudo, a palavra da mãe” (BAKHTIN, 2009, p. 385).

Fácil perceber que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros; e, nessa interação, sua consciência (assinalada na relação “eu” / “tu”) e seu conhecimento de mundo resultam como produto desse mesmo processo interlocutivo. Evidencia-se, desse modo, que a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas uma atividade social e histórica sua e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se estabelece (cf. GERALDI, 2003).

Nesse permanente processo de recíproca transformação, a língua não está pronta de antemão, disponível, dada como um sistema de que o sujeito se apropria; ele também não está pronto, mas se completa e se (re)constrói nas suas falas, interagindo dentro de um amplo contexto social, histórico e ideológico. Assim, opera-se continuamente também a construção/produção do conhecimento, isto é, não se

fala apenas em um (re) conhecimento monologizante de algo pronto, acabado; daí não caber aqui a visão representacionista do conhecimento, ou seja, a de que um conhecimento já existe, está no mundo, na natureza, basta capturá-lo e representá-lo ou não é preciso elaborá-lo.

Dialogismo e monologismo poderiam se constituir nos dois grandes eixos sobre os quais até hoje se distribuem exaustivos e persistentes estudos, investigações, reflexões sobre a linguagem. Sobre isso, complementa Wilson (2008, p.87):

As discussões teóricas da linguística giram em torno de dois pontos fundamentais dos quais derivam as escolas linguísticas: a concepção de língua e linguagem e a perspectiva que o pesquisador adota em relação ao seu objeto de estudo. Dependendo do modo como os estudiosos concebem a língua, surge uma teoria e um método equivalente e adequado para explicar seu funcionamento, sua organização, sua estrutura e as possíveis relações da língua com outros elementos internos ou externos ao sistema linguístico.

Falando em concepções de linguagem, Curado (2006) afirma que o eixo monológico, caracterizado por princípios que não levam em conta as circunstâncias de interação comunicativa, interlocutores, objetivos, relações sociais, contexto de produção, encerra-se em termos de expressão do pensamento ou instrumento de comunicação. Pela primeira concepção, língua como representação do pensamento, a função da linguagem seria apenas a de traduzir, refletir o pensamento; para se expressar bem, bastaria alguém organizar de maneira lógica, pôr aquele em ordem, o que, para ser alcançado, dependeria de obediência às normas gramaticais. Nesses termos, a instância de produção linguística se daria na mente do sujeito, regulada pela psicologia individual, independentemente de quaisquer outros fatores externos, como para quem se fala, onde, por qual razão etc. Pressupomos aqui que não se expressariam bem aqueles que não soubessem pensar. Nesses termos, os estudos da língua estão centrados em seus próprios princípios, voltados para bases estritamente gramaticais, fechadas em si mesmas.

Ainda segundo o autor (CURADO, 2006), a segunda concepção toma a língua como um código, sistema de signos que se combinam segundo regras próprias. Por meio desse sistema, um emissor comunica, codificando, determinada mensagem a um receptor, que a decodifica; portanto, a função da linguagem é de um mero instrumento de comunicação. Com sujeito (pré) determinado pelo sistema, o código deve ser de domínio dos falantes, usado de modo preestabelecido em que o sistema

linguístico sustenta-se como algo externo à consciência do indivíduo, isolado de sua utilização. O sujeito é obrigado a aceitá-la como está. Isola-se o falante da dimensão social e histórica, por isso, trata-se de uma visão monológica, voltada para si mesma e, por consequência, essencialmente passiva. Salienta-se a estrutura interna da língua, em especial seus fenômenos fonético-fonológicos, morfológicos e sintáticos, sem quaisquer conexões com as situações de produção, situação bem próxima do que se passa na maioria das escolas atualmente.

Já a terceira concepção, toma a língua, acrescenta Curado (2006), como forma de interação social (o que a torna, pois, dialógica). Por ela, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, ativos; dialogicamente se constroem e são construídos. Esta concepção dialógica da língua é interpretada não apenas como uma expressão do pensamento ou um instrumento de comunicação, mas como um processo sociodiscursivo. O sujeito, ao fazer uso da língua, realiza ações, age, atua orientado por determinada finalidade, sobre o outro, em um contexto particular de produção, sócio-historicamente determinado.

A linguagem, assim, é posta como lugar de interação, inclusive comunicativa, produzindo e construindo efeitos de sentido entre os falantes em certa situação de comunicação e em um contexto específico. Sobre isso, Koch (1995, p.10) afirma que esses falantes “[...] interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais”.

O dialogismo, de acordo com Brait (1994), diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. Relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin (2009) vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.

O dialogismo não se confunde com a interação face a face. Essa é uma forma composicional em que ocorrem relações dialógicas que se dão em todos os enunciados no processo de comunicação, tenham eles a dimensão que tiverem. O

dialogismo é sempre entre discursos, pois o interlocutor só existe enquanto discurso num embate do locutor e o do interlocutor, dando-se sempre entre os discursos (FIORIN, 2017, p. 21)

Ele é o modo de funcionamento real da linguagem sendo, portanto, seu princípio constitutivo. É também uma forma particular de composição do discurso. O dialogismo é dessa forma uma vez que

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2009, p. 86)

De acordo com Bakhtin (2009), a relação dialógica é uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na composição verbal. A primeira característica de um enunciado, revelando sempre uma posição de autoria, é ter um autor, ao passo que as unidades da língua não pertencem a ninguém. Por isso, as relações dialógicas não são lógicas ou semânticas, mas relações entre distintas posições. Sendo como uma réplica de um diálogo, possuem um formato específico, constituindo um todo de sentido e, portanto, permitindo uma resposta. As unidades da língua não têm acabamento, não constituem um todo que possibilita uma resposta.

Como réplicas de um diálogo, os enunciados têm um destinatário já que contêm necessariamente emoções, juízos de valor, expressões, não têm significação, mas sentido; enquanto que as unidades da língua têm significação, mas não são dirigidas a ninguém, pois são neutras.

Constitutivamente dialógicos, portanto, os enunciados têm o seu significado em Bakhtin recoberto pelo que chamamos habitualmente de discurso. E esse dialogismo é constitutivo do enunciado, mesmo que, em sua estrutura composicional, as diferentes vozes não se manifestem explicitamente. Sendo dialógico, o enunciado possui uma dimensão dupla, pois é revelador das posições do autor e do outro.

## 1.6 Os gêneros discursivos na perspectiva interacionista

Percebemos com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltada para a perspectiva dialógica, numa linha discursiva e interpretativa, preocupando-se com os processos de produção de sentido e tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Por isso, recusamo-nos a tomar as categorias linguísticas como dadas *a priori*, disponíveis e prontas aos usuários. Como não significam por si mesmas<sup>4</sup>, são consideradas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos socioculturais. Em vista disso, analisaremos, a partir dessa premissa, os gêneros discursivos.

O discurso pedagógico apropriou-se do conceito de gêneros do discurso depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), no final da década de noventa do século passado, estabeleceram que o ensino da língua materna fosse feito com base nos gêneros. Entretanto, o que vimos foram diversos materiais didáticos os reduzirem e transformarem num produto; seu ensino, então, tornou-se preponderantemente normativo, centrado em suas estruturas internas, quase sem nenhum vínculo com seu contexto sócio-histórico-cultural; e tudo sob a aparência de uma autêntica revolução no ensino.

Vamos pensar o gênero, então, segundo Bakhtin (2009), não mais teorizando, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção, interessando-nos menos pelas suas propriedades formais do que pela maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é a associação intrínseca existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação, dele resultantes.

Os sujeitos, explica-nos Bakhtin (2009), agem em determinadas esferas de atividades que implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados/discursos cujas produções não se dão fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Cada

---

<sup>4</sup> Na verdade, vai nos alertar Geraldí (2003), somos nós que significamos o mundo por meio da linguagem.

esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, que só agem na interação, só se dizem no agir, e a ação motiva certos tipos.

Ainda segundo o autor (BAKHTIN, 2009), os gêneros são entendidos, portanto, como tipos de enunciados relativamente estáveis, em que o termo *relativamente* implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, indica certa imprecisão das suas características e das suas fronteiras:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida introduz-se na linguagem. Para Bakhtin (2009), os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades; eles estabelecem, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social.

Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, marcado pela especificidade de uma esfera de ação. O primeiro não é o assunto específico de um texto, é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero; o segundo é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo; e o último diz respeito a uma seleção de meios linguísticos, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

O autor (BAKHTIN, 2009) não pretendia fazer um catálogo dos gêneros, com sua descrição de cada uma das características, até porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de atividade comporta um repertório significativo de gêneros do discurso. Também porque o que importava verdadeiramente era a composição do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero em uma esfera de atuação<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Uma vinculação cuja realização efetiva o ensino tradicional do português costuma obstinadamente ignorar ou menosprezar, veremos.

Segundo Bakhtin (2009), os gêneros estão em contínua mudança em seu repertório, pois à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem e aparecem, diferenciam-se, ganhando um novo sentido. Unem estabilidade e instabilidade, permanência e mudança, isto acontece, segundo o filósofo russo, porque as atividades humanas não são nem totalmente determinadas nem aleatórias, pois nelas estão presentes a recorrência e a contingência.

Ainda de acordo com ele (BAKHTIN, 2009), são meios de apreender a realidade e novos modos de ver e de conceitualizar a realidade que implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes, uma vez que a aprendizagem de modos sociais de fazê-los leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizê-los.

Refletindo através da perspectiva de Marcuschi (2002), os gêneros são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Em outras palavras, o autor diz que os gêneros são entendidos como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

A falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Falamos e escrevemos sempre por gêneros; portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de qualquer coisa, aprender gêneros, que não são tipos de enunciados apenas da língua escrita. Eles abarcam a totalidade do uso da linguagem em todas as suas modalidades.

É neste sentido que abordaremos, do ponto de vista do ensino escolar, a relevância dos textos de acordo com Bakhtin (2009, p. 305): “Não há possibilidade de chegar ao homem e sua vida senão através de textos sócio-culturais criados ou por criar”. Para o autor, o texto é a realidade imediata com o qual o pensamento se constitui, e onde ele não existe; inexistem também o objeto de investigação e o pensamento. Sendo assim, complementa o autor, o objeto das Ciências Humanas é um texto em seu sentido amplo, já que seu objeto de investigação é um sujeito.

Ao tecer todas as ideias até aqui expostas, devemos colocá-las de forma a convergir à prática escolar, em especial para o tema que move esta pesquisa, a leitura.

Considerando o desenvolvimento da linguagem e a formação do sujeito leitor/discursivo num contexto dialógico e, portanto, de constante interação com o outro, verificaremos como as práticas de leitura, nosso foco nesse estudo, acontecem ou não, no âmbito escolar.

Para isso, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre esse tema amplo, relevante e essencial diante de tudo que já estudamos até agora, intencionando na próxima etapa dessa trabalho.

## PARTE 2

### LEITURA E LEITOR

Até agora discorreremos sobre as bases teóricas nas quais desenvolveremos esta pesquisa e que norteará o trabalho. Por isso, nada mais relevante do que explicitar agora o tema, eixo que deflagrou a questão principal dessa linha investigativa: a leitura e, nela, a função leitora.

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres. (MARTINS, 1988)

#### 2.1 O conceito de leitura e suas concepções

Sabemos com Martins (1988), que o ensino da leitura, até meados do século XX, seguia por caminhos bem tortuosos. A autora destaca que “o aprendizado baseava-se em disciplina rígida, por meio de método analítico caracterizado pelo progresso passo a passo: primeiro, decorar o alfabeto; depois, soletrar; por fim, decodificar palavras isoladas, frases, até chegar a textos contínuos.” (p. 23). O preocupante é que esse procedimento pouco se alterou nos dias de hoje, a despeito dos enormes avanços científicos observados e consolidados nos campos linguístico e pedagógico, especialmente nas três últimas décadas, envolvendo, sobretudo, culturas escritas.

A persistência de epistemologias monologizantes na sala de aula, quando se trata do trabalho com essa cultura, tem desafiado inúmeros estudos e pesquisas, que apontam para direções opostas, dialogizantes. Street (2014) chama-nos a atenção para essa dicotomização ao opor noções de letramento autônomo e ideológico. Somos tentados a pensar o quanto ignorar na escola a percepção dos fundamentos dialógicos da linguagem contribuiu para fragilizar a relação do sujeito discursivo com a linguagem, com repercussões notórias no que entendemos como

uma indesejável ruptura ou comprometimento, por exemplo, da associação estudante e leitor, em que aquele não se vê funcionalmente neste.

Atualmente falamos muito da importância da leitura para a vida, principalmente no espaço escolar, tido institucionalmente como núcleo de formação de leitores proficientes. Dos benefícios de se desenvolver o hábito e prazer pela leitura, amplia-se o meio em que pode atuar o sujeito. Entretanto, na discussão desse assunto precisamos ter clara a concepção de leitura que deve embasar a prática, da qual, por sua vez, decorrem outras, como a de sujeito, língua, texto e sentido.

Para o levantamento desses conceitos, tomaremos o ponto de vista de Koch (2002) afirmando que quando a leitura tem foco no autor do texto, a concepção de língua é de representação do pensamento que corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações, senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto é visto como um produto – lógico - do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” a ideia expressa por ele. A leitura é vista como atividade de captação das ideias do autor, e o leitor, que simplesmente as reproduz, exerce um papel passivo.

Certamente não é uma atividade de leitura, outra vez no bom sentido do termo, a atividade em que ressignificamos a palavra, apoiados na nossa experiência prévia, focalizando significados de palavras específicas ou para inferir seu significado, ou para apreciar um uso particular diferente, já que parte constitutiva do ensino de leitura consiste em conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras. (KLEIMAN, 2013, p. 29)

De outra forma, os primeiros modelos de leitura, em meados dos anos 60, apoiavam-se em uma postura estruturalista da linguagem, de acordo com Pearson (1994), em que a leitura é considerada uma atividade mecânica de recuperação de informações inquestionáveis do texto. Tal posição minimizava a importância do leitor, já que não considerava as variações individuais no processo de compreensão, e valorizava em demasia o texto como objeto autônomo. Nele reside toda a informação. É o modelo da decodificação; ao propiciar atividades como essas, que considera como bom leitor aquele que sabe responder a perguntas, identificando as informações do texto.

Nesse caso, quando o foco é no texto, Koch (2002) diz que a concepção de língua é de estrutura, que corresponde a um sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. A língua é tida como um código, um mero instrumento de comunicação, pelo qual o texto é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. Sob tal perspectiva, a leitura exige foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”, cabendo ao leitor o reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas do texto. Assim como na concepção anterior, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de simples reprodução.

Nenhuma dessas concepções acima é o que propõe a proposta de ensino que alicerça esta pesquisa, muito pelo contrário:

[...] acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática interativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto, para que quem não entendeu o texto e entenda. (KLEIMAN, 2013, p. 12)

Portanto, ainda segundo Koch (2002), a concepção que tem o sujeito como na citação anterior é a que tem foco na interação autor-texto-leitor, chamada de interacional (dialógica) da língua. Nela os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores e que tem como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes. O sentido de um texto é construído na interação textos-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura, sob essa orientação, é vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Diante disso, a autora reitera que a leitura precisa levar em conta as experiências e os conhecimentos do sujeito leitor, indo além do mero conhecimento do código linguístico ou de um receptor passivo, já que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado. É, então, um processo recíproco em que sujeitos sociais agem e se transformam dialogicamente. Por meio da interação é que os sentidos do texto ficarão claros.

[...] o texto é lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que por meio de

ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição. (KOCH; ELIAS, 2017, p. 7)

Utilizando as ideias bakhtinianas, Fiorin (2017, p. 8) afirma que “compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação e ainda com outros textos, sobre a mesma questão.” Ele ainda diz, pensando sobre a leitura e utilizando o mesmo parâmetro, que “a leitura é uma obra social, mas também singular. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade.” Fiorin (2017, p. 8)

Koch & Elias (2017, p. 19) continuam essa discussão quando dizem que a constante interação entre o conteúdo, o texto e o leitor é regulada, também, pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura. Para as autoras, a questão da produção de sentido é de importância ímpar, pois em suas palavras “fala-se de um sentido para o texto e não do sentido, visto que na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais.” Ainda complementando essa ideia, segundo elas, “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos de língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).” (p. 19)

Fica claro, então, que a leitura é uma atividade que precisa de uma intensa participação do leitor e que, no seu processo, “o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória.” (KOCH & ELIAS, 2017, p. 35)

Segundo Geraldi (2011, p. 41), “a escola se quisesse ser bem-sucedida numa direção diferente daquela em que ela hoje já é bem-sucedida, poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias.” Entretanto, essa não é a realidade na maioria dos espaços educacionais existentes, pois as oportunidades de interação são, em vários momentos, cerceadas.

Então, a leitura pode ser considerada um processo ativo de construção de sentidos; justamente por isso, não é fácil, pois estes dependem da interação entre o

autor, o texto e o leitor. Segundo Kleiman (2013, p. 39), “a leitura ocorrerá na relação do locutor com o interlocutor através do texto e na determinação de ambos pelo contexto”.

Na concepção sociointeracionista, a leitura é tomada como um ato comunicativo, que envolve aspectos sociais, psico-sociais e contextuais. Ler, segundo essa concepção, é conjugar informações apuradas pela decodificação gráfica, informações advindas da leitura de mundo do leitor (juntamente com as práticas sociais nas quais ele foi aculturado) e o contexto no qual essa interação se dá. Essa concepção pressupõe que os significados não são intrínsecos, mas construídos. Assim, uma concepção de leitura sociointeracionista considera a interação social como necessária para o processo de construção do conhecimento.

Isso também se faz perceber nas palavras de Freire (2011, p.19-20), quando o autor afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Continua dizendo, adiante, que mesmo antes do contato com o livro o indivíduo já tem um contato com a leitura do mundo, com sua experiência de vida, pois cada ser tem uma maneira de interpretar e ver as coisas que o rodeia, por isso a leitura do mundo é sempre fundamental para a importância do ato de ler, de escrever ou re-escrever e transformar através de uma prática consciente.

Ainda afirma o autor (FREIRE, 2011), que isso equivale a dizer que o cotidiano está diretamente refletido no processo de conhecimento e interpretação das palavras e frases escritas, sendo, então, a leitura uma forma de atribuição contínua de significado, que necessita ser desvelado pela compreensão do ser humano, pela sua subjetividade.

Pensando nisso, dificuldades nos fazem refletir e até mesmo encontrar possibilidades de melhorar, aprimorar ou modificar o que não está gerando bons resultados. A se pensar nisto, vale usar esse ponto de vista e pôr em foco os problemas atuais no tocante à leitura e escrita em sala de aula.

Para tal, devemos ter consciência da revolução que a leitura é capaz de promover na vida das pessoas em todos os seus âmbitos. Diz Bakhtin (2003, p. 261) que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da

linguagem”. Na mesma direção, Geraldi (2003) sustenta que a linguagem reveste todas as nossas atividades diárias; ao mesmo tempo, Marcuschi (2008) assegura-nos que a compreensão é, sem qualquer dúvida, um dos principais mecanismos de construção de nosso repertório. Semelhantes afirmações, entre outras, levam-nos a manter a convicção de que ler, com base em uma perspectiva dialógica, é muito mais do que somente decodificar uns amontoados de símbolos e o nomearmos como palavras; a essência da leitura estaria muito mais próxima da ideia de se construir sentido, para esse agrupamento de palavras, relacionado com todo o conhecimento de mundo e sua bagagem enriquecida de vivências (nosso repertório).

É considerando esse conceito bem abrangente que o termo letramento surge com difícil definição, em virtude de sua amplitude e complexidade. Infelizmente, quando essa ideia apareceu na área da educação, teve como único objetivo ser uma estratégia de compensação, de recurso para minimizar os altos índices de analfabetismo, repetência e fracasso escolar na década de 80, final do século XX, como se somente uma modificação desse tipo fosse capaz de resolver os problemas educacionais vigentes. O que já constatamos é que os problemas com a qualidade do ensino continuam, até porque “a educação é apenas uma das políticas sociais necessárias à construção da verdadeira cidadania” (BRANDÃO, 2011, p.12).

Tamanha é a dificuldade em explicar e definir letramento, que constantemente vemos o uso inadequado desse termo. Deve-se isso justamente à variedade de interpretação errônea e da abrangência significativa que possui.

Atualmente existem dois posicionamentos teóricos sobre o seu uso: um diz que ele está compreendido no conceito de alfabetização e que, portanto, são indissociáveis; e o outro diferencia as duas ideias, por isso as conceitualizam separadamente.

Aqui, valendo-nos da distinção entre os dois conceitos, trataremos do posicionamento discursivo do letramento, em que é língua em movimento, em prática, em uso. É cada momento em que a utilizamos no dia a dia, em situações específicas, coletivas ou particulares, sendo enfim uma necessidade desenvolvê-lo e utilizá-lo. Está intrínseco em todos nós de uma forma ou de outra, dependendo do contexto social em que vivemos. Para Marcuschi (2001, p. 21), “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos

informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos”, ou seja, recobre atividades sociointerativa. Temos, então, o conceito de leitura ampliado e, assim sendo, devemos pensar nas condições em que e como ocorrem principalmente se levando e conta o contexto escolar, tão carente de uma prática consciente e significativa.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido, e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

A leitura e a escrita na escola têm seguido esse modelo de letramento tido como ineficiente, pois é perceptível a permanência de apenas um modo, dissociado das atividades sociodiscursivas. É “considerado tanto parcial como equivocado” (KLEIMAN, 2008); está sendo desenvolvido, assim, desde o século passado e isso não tem resultado em melhoria nenhuma. Caracteriza-se pelo fato de que a escrita seria, nesse caso, “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMANN, 2008, p. 21/22). Esse tipo de modelo é chamado de autônomo (STREET, 2014), o mais utilizado atualmente nas escolas e que possui uma boa dose de responsabilidade nas dificuldades observadas em relação à aprendizagem.

Com o agravante de se atribuir e responsabilizar o próprio indivíduo pelo seu fracasso. Vemos isso acontecer corriqueiramente, nas instituições de ensino em geral, em que se culpam as condições sociais e individuais do estudante pelas suas dificuldades. Acreditamos que este paradigma já deveria estar em desuso, mas infelizmente a problemática ainda permanece. Cabe aos que se preocupam com um ensino de qualidade repensar e tentar modificar essa prática.

Como pensar em significação na aprendizagem com algo completo em si mesmo, sem precisar de um contexto no qual estar inserido, sem reflexão? Bakhtin, em seu conjunto de obras, deixa muito claro que a significação é um processo fundamentalmente derivado de seu contexto sócio-histórico-cultural de uso. No lugar, temos nas escolas em vários momentos, atividades mecânicas, sem objetivos

ou ligação com a realidade do aluno que, por isso, é muitas vezes passivo nas situações de aprendizagem.

Na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação (cf. SOARES, 2004, p. 106).

O menosprezo pela natureza do enunciado e a diferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer esfera da investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida (BAKHTIN, 2009, p. 251), problematizando a construção de habilidades letradas.

Em oposição, pensando em outra vertente e na formação do indivíduo crítico e transformador de sua realidade, o modelo ideológico de letramento, que admite a existência de vários tipos de letramento, contrariando o modelo autônomo, destaca o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (STREET, 2014).

Devemos ter em mente que as práticas de letramento mudam conforme o contexto. Por isso, a escola pressupõe que o aluno estende suas práticas a outros contextos e, assim, não o ensina, permanecendo, então, as deficiências no sistema educacional de que temos conhecimento. Uma possível solução, então, seria a desconstrução do modelo dominante de letramento.

Além disso, pensar em outras situações também se faz necessário, pois dessa maneira teremos a possibilidade de tentar promover mudanças reais diante das constantes demonstrações de inabilidades letradas de nossos jovens aprendizes, como observamos, por exemplo, nos preocupantes resultados das avaliações internas e externas. Isso só será viável através da tomada de consciência dos gestores e de toda a equipe escolar sobre o que deve ser analisado ao se planejarem as situações de aprendizagem dos alunos e, entre outras medidas, levando-se em consideração o contexto social e cultural em que vivem os educandos da comunidade escolar.

O que seria um elemento motivador, as crianças entenderem muito mais da imagem, via televisão, além de outras linguagens, do que da escrita, transforma-se em um novo problema, dificultando a possibilidade de se tornar eficaz o domínio das diversidades de outros letramentos às quais são expostas. Ao longo do percurso escolar as práticas se focam naquilo que a escola julga ser importante. Em muitos momentos há uma contradição entre o que a escola quer e o que os alunos querem e/ou precisam. Ao pensarmos em letramento, não só como condição daquele que sabe ler e escrever, mas, sobretudo, como saber fazer uso dessas habilidades na sociedade em que se vivemos, devemos concebê-lo a partir de um contexto de usos e funções sociais.

Atividades de letramento estão diretamente relacionadas com a língua escrita e seu lugar, suas funções sociais e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, especialmente por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Apesar de sabermos disso, continua preocupante o índice de brasileiros, em particular os situados na faixa etária dos 15 aos 64 anos, que não apresentam domínio da leitura e da escrita de modo efetivo, desvinculando usos e funções que a escrita tem em nossa sociedade. O site do Inep (Instituto nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira) atualizou os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016, divulgados em outubro de 2017. Segundo esses dados<sup>6</sup>, 75% (setenta e cinco por cento), isto é, três quartos daquela população não possuem aquele domínio. Pensando nessas avaliações, nem sempre elas conseguem retratar a realidade, já que o processo de ensino e aprendizagem é bem amplo e complexo para se constatar esses resultados somente por meio de avaliações classificatórias como as citadas.

## 2.2 O papel do texto na linguagem

---

<sup>6</sup> Acessível no endereço [Portal.inep.gov.br](http://Portal.inep.gov.br)

Ao pensar em texto e a sua relevância dentro desse estudo, permeamos conceitos de seu papel na própria linguagem. Simplificando, texto como qualquer unidade comunicativa mínima que seja dependente do contexto, o aspecto material do texto também está ligado à noção de gênero, a materialidade linguística do texto é o que está escrito em palavras e, logicamente, o conceito de gênero é mais amplo do que o de texto, pois ultrapassa a materialidade do texto (depende da função social, interlocutores, suportes, etc), entretanto, texto é muito mais do que materialidade linguística.

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto sobre a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento serão responsáveis pela produção de sentidos. . (KOCH, 2017, p. 7)

A autora ainda define que um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir para ela determinado sentido. A autora deixa claro que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele no curso de uma interação.

Leffa (1996), também trata de duas antagônicas definições de leitura, em que a primeira diz que ler é extrair significado do texto (a direção é do texto para o leitor, ideia de que o texto tem um significado preciso e completo) e a segunda, de que ler é atribuir significado ao texto (direcionando-se do leitor para o texto, ideia de que o significado está no leitor e não no texto). Entretanto, encontraremos em ambos os casos, vários problemas pelos quais não se consegue transpor, já que a complexidade da leitura faz com que não haja fixação em um, sem que se exclua do outro.

Como afirma o autor Leffa (1996), num terceiro momento é preciso levar-se em consideração o do encontro do leitor e o texto e o que acontece nesse instante, já que, para entender o ato da leitura, o papel do leitor, o papel do texto e o processo

de interação entre o leitor e o texto são fundamentais. Prosseguindo, ele diz que o simples confronto do leitor com o texto não é suficiente para viabilizar todos os acontecimentos que caracterizam o ato de ler. A compreensão só aparece quando há afinidade entre leitor e texto desde que determinadas condições estejam presentes.

A intenção de ler é primordial para o leitor que também necessita possuir competências fundamentais para que a leitura se realize. Leffa (1996) ainda relata que a intencionalidade é característica exclusiva do ser humano e condição para o complexo processo da interação do leitor e o texto, feito de múltiplos processos tanto simultâneos como sequenciais, incluindo desde baixo até alto nível de habilidades, executadas de forma consciente, negociando com o texto e realizando a leitura não nas suas unidades mínimas, mas nas maiores, que já contém essas unidades mínimas.

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor flutuante, via de regra, recua no texto retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem-sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (LEFFA, 1996, p. 22).

Favorecer situações que propiciam o movimento dessas engrenagens é imprescindível para que este movimento não se torne desinteressante e enfraqueça o interesse do leitor, mas que permitam atribuição de significado e utilização de estratégias tão influentes em seu ato de ler. Para isso, é necessário e interessante que entendamos as concepções de leitura que embasam as práticas de leitura tão importantes no contexto escolar e perceber se elas estão ou não de acordo com a real potencialidade do aluno atualmente. Compreender quais caminhos existem e saber optar pelo mais vantajoso e significativo no contexto social de cada sujeito é um caminho difícil a trilhar, mas não impossível.

O conceito de texto, também varia de acordo com o autor e sua orientação teórica. Inicialmente, visto como unidade linguística superior à frase, sucessão e combinação de frases, sequência de atos de fala etc, entendido como algo acabado, ele é dependente das concepções de língua e de sujeito.

Koch (2016) defende que a produção textual é uma atividade consciente criativa intencional e interacional com fins sociais e, partindo disso ela conceitua texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos enunciadores durante a atividade verbal, de modo a permitir a interação e não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também da interação ou atuação de acordo com práticas socioculturais.

Como a própria autora reflete, a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições, já que nesse quesito o texto acaba sendo a representação de um contexto.

Leffa (1996) afirma que a leitura é basicamente um processo de representação, que ler é conhecer o mundo através de espelhos que oferecem imagens fermentadas do mundo, então a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio deste mundo.

Esta reflexão é bem atual já que não consideramos o sujeito como um ser vazio de saber, mas fruto de um processo de maturação que o torna repleto de conhecimentos, já que sujeito se constrói nesse processo. É por isso que a leitura é um conceito tão amplo, pois não se lê só a palavra escrita, mas também o mundo.

### **2.3 O contexto e a leitura: uma relação de dependência**

A leitura não é um sistema linear ou serial, tampouco se reduz a atividades mecânicas sem preocupação alguma com o sentido ou função no contexto social existente. Não se pode reduzi-la a objeto de manipulação ou transformação estrutural. Justamente para romper com esse paradigma infrutífero e ultrapassado é que as pesquisas mais recentes se direcionam para modelos interativos de ensino e neste caso específico, de leitura.

A leitura é um processo não linear, dinâmico na interrelação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual e sua experiência.” (KLEIMAN, 1989, p. 30)

Então, quando falamos da interação numa situação de leitura, não estamos falando somente naquela que se dá entre o leitor determinado pelo seu contexto ou o autor através do texto; essa interação da qual falamos, depende do inter-relacionamento de diversos níveis de conhecimento do sujeito, desde o gráfico até o de mundo. E é justamente aí que ocorre um dos maiores equívocos cometidos pela escola em relação à leitura, tratando-a somente como decodificação de palavras ou como exercício de fixação, sem torná-la significativa para o sujeito, aquele que lê, ou seja, quem deverá tornar a leitura compreensível para si mesmo e para os outros.

Precisamos levar em consideração que o leitor enquanto sujeito cognitivo foi modificado ao longo do tempo. Por isso, devemos pensar em formas diferentes de tratar, ensinar, ajudar e melhorar esse leitor que está pensando no significado do que está lendo e não somente em cumprir uma tarefa de leitura simplesmente, decodificando, sendo tratado como mero receptor.

Uma boa direção a seguir é pensar na leitura como interlocução, assim como reflete Orlandi (1982), quando diz que, na leitura se estabelece uma relação não entre objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais no processo que será necessariamente dinâmico e mutável.

A conceitualização e concepção de contexto diferem de um autor para o outro e no tempo também. O caminho foi longo até chegarmos à concepção de contexto atualmente dominante. Surge aos poucos o contexto sociocognitivo, no qual, para que duas pessoas possam se comunicar e compreender-se, é necessário que os seus contextos objetivos sejam ao menos semelhantes, parecidos (utiliza em seus conhecimentos enciclopédico, sociointeracional, etc), numa situação de compartilhamento de interação entre parceiros, cada um com sua bagagem cognitiva, sendo alterado sempre que necessário e ajustado a novos contextos, englobando assim, todos os outros tipos de contextos existentes até então.

O contexto da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o contexto, como a situação de interação imediata, a

situação mediata (entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais: que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (frames, scripts), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados as diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2017, p. 27)

É justamente aí que aparecem alguns desvios metodológicos em que a leitura torna-se simplesmente um ato de decodificação dos signos e, portanto, sem significado algum para quem a trata simplesmente de maneira mecânica e em situações monológicas de ensino. Talvez esse seja um dos indicadores responsáveis pela insuficiência na capacidade leitora visivelmente apresentada atualmente.

De acordo com Kleiman (1989), ignora-se muitas vezes na prática o fato de a leitura ser a atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multidimensional desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução. Em outras palavras, a autora completa afirmando que o processo de ler é complexo e, como em outras tarefas cognitivas, o engajamento de muitos fatores é essencial se queremos que o texto faça sentido.

Até este ponto enfatizamos em demasia a compreensão e produção de sentidos necessários à realização de uma leitura proficiente, para que isso ocorra o papel do contexto se faz imprescindível. Koch (2016) diz que para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair sentido, faz-se necessário obter recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

A autora completa dizendo que o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re) orientação que lhe é dada. Nesse processo, ressaltamos que a compreensão não

requer que os conhecimentos do texto e o leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente.

Falar de discurso implica considerar fatores externos à língua que se encontra fora, externo a ele, que não é dito, e que se faz necessária a compreensão do dito. A autora ainda afirma que o contexto permite preencher as lacunas do texto estabelecendo elos por meio de inferências, permitindo realizar uma interpretação única e até mesmo alterar o que se diz. Koch (2017) aponta que os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma incompleta, permanecendo muita coisa implícita.

A materialidade linguística é o que faz com que o contexto apareça, é o que está pressuposto, o não-dito, pois o texto torna-se independente do autor, após ser escrito. Koch (2017), fala que, entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar muito tempo, são as chamadas circunstâncias da escrita ou contexto de produção, que podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias de leitura que chamamos de contexto de uso, fato esse que interfere na produção de sentido.

Então, não devemos perder o foco de que um texto pode ser lido em lugar e tempo distantes e que também pode ser escrito de muitas formas, desde que atenda aos diferentes tipos de leitor. O contexto, portanto, contribui ou determina a construção do sentido e tudo que se destina a este fim, faz parte dele.

Brakling (2012) diz que um texto é determinado pelas características do contexto em que é produzido, já que um produtor competente sabe que seu texto será tanto mais eficaz, quanto melhor estiver adequado a esse aspecto.

Ao leitor é solicitado que considere, para que possa e consiga produzir os sentidos do texto, a materialidade linguística constitutiva do texto; gênero textual; data de publicação e meio de veiculação. De acordo com Koch (2017), esses conhecimentos constituem diferentes tipos de contextos, subsumidos por um contexto mais abrangente que é o contexto sociocognitivo, um conceito melhorado e ampliado da teoria da atividade verbal, com base nos estudos de Vygotsky (intimamente ligado a esta pesquisa).

Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédicos, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos.

Ao entrar em uma interação, cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar seus novos contextos que se vão originando sucessivamente. (KOCH, 2017, p. 61)

Dando prosseguimento aos estudos da autora acima, se faz perceptível a indispensabilidade do contexto para a efetivação da compreensão na leitura e também para a construção da coerência textual.

O discurso se encarrega de fornecer condições para interpretação dos enunciados. Portanto, como um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores mobilizadas para a interpretação de um texto, dá a relevância do contexto.

Koch (2017) completa afirmando que, sob essa perspectiva, falar de discurso implica considerar fatores externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria suficiente. Ela finaliza dizendo que é impossível fazer abstração do contexto, das condições de produção, da situação de enunciação (quem fala, com quem, quando, onde e em que condições, com que propósito etc), trata-se de um conjunto de fatores que determina necessariamente a produção de linguagem e que variam a cada nova enunciação.

Como já vimos, a linguagem é essencial, pois é neste meio, no social, que o indivíduo se constitui como sujeito, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói a sociedade, e com isso, adquire a habilidade de interagir, sujeito social, interativo dono de suas ações.

É primordial entender o processo para tornar eficaz o trabalho com a leitura, já que, quanto mais se conhece a respeito, melhores serão as situações propostas com esse objetivo. Kleiman (1989) diz que podemos dar uma medida de complexidade do processo, descrevendo o que o leitor proficiente faz quando lê, começando pelas manifestações observáveis.

Na concepção de língua que adotamos como ideal dentro da linha de pensamento desta pesquisa (concepção interacional), portanto, dialógica, os sujeitos são vistos como construtores sociais, tendo, então, o próprio lugar de interação e os seus próprios interlocutores, são ativos, por isso, dialógicos, constroem-se mutuamente no espaço que é isso de interação que é o texto.

Quando representamos funcionalmente a língua habilitamos o sujeito discursivo (já existente na modalidade oral) a operar em que a habilidade linguística faz a língua atuar como instrumento cultural sócio-comunicativo. Ao falarmos em sujeito discursivo está pressuposto sujeito leitor, não há como ser discursivo sem ser leitor.

Kleiman (1989) afirma que a leitura e escrita como processo interativo vêm sendo usadas para se referir a dois tipos bastante diferentes de interação na área da leitura, em que o primeiro diz que a leitura é um processo interativo porque o desvendamento do texto se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si. Ela finaliza dizendo que, nessa definição, tanto o sujeito como texto delimitam um leque de possíveis leituras de um texto não tendo abertura total, cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto.

A segunda definição descreve o processo de leitura como crucial na relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura. A autora acrescenta que, numa perspectiva social, o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo, surgindo, então, o paradoxo do ensino de leitura.

O paradoxo é fruto da simplificação do processo de interação. Numa atividade de leitura é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor por um lado e entre leitor e contexto por outro. No contexto escolar, o professor é um dos fatores da ação do contexto imediato no leitor e também constitutiva do processo. Ele determina, em grande medida, os objetivos de leitura, um dos quais poderia inclusive ser a retificação do discurso do autoritário ao polêmico determinando por extensão, adequação da leitura, isto é, uma leitura é adequada ou inadequada a um objetivo específico. (KLEIMAN, 2013, p. 39)

Nessa situação, que seria a ideal, a escola deveria atuar como fornecedora de condições para que a interlocução estabeleça sua ação no contexto, ou seja, ao ensinar a leitura, dar condições para que a interação aconteça e não limitando o enfoque ao entorno do texto, desconsiderando o funcionamento do sujeito discursivo.

Segundo Kleiman (2013), a estratégia de leitura linear que os escolares adotam na leitura impede ou atrasa o desenvolvimento de estratégias que funcionem em nível do contexto não imediato na apreensão de sentido. Vamos então, refletir sobre o quanto as práticas de leitura que a escola propõe, tende a descaracterizar o sujeito discursivo, restringindo-o a um mero sujeito estudante.

Ainda conforme a autora, o problema talvez remonte às práticas escolares que privilegiam essa leitura linear, práticas que vêm com uma concepção de texto como sequência de sentenças independentes, cuja significação pode ser determinada dentro dos limites sequenciais, restringindo a possibilidade de fazer mais uma leitura do texto.

Kleiman (2013) diz que a combinação de práticas manipulativas com estratégias de leitura que conduz o aluno a adotar manipulação, identificação de informações para retenção como tipo de leitura, o torna sinônimo de recepção passiva de informações.

As dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são, nessa perspectiva, problemas independentes. A passividade não é consequência da ação do professor no contexto, mas da inação, do ponto de vista de ensino de leitura, pois a passividade é produto da intervenção do professor como único interlocutor. Ela decorre de práticas pedagógicas que começam pela utilização do texto para o ensino de normas gramaticais e do léxico, até chegar à utilização do texto didático, texto escrito especialmente para veicular informação ao escolar, como apoio visual do material apresentado em sala de aula, e fornecedor de perguntas para o mesmo. (KLEIMAN, 2013, p.40)

Infelizmente, a escola está na contramão dos processos de aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura. Atos burocráticos das instituições estão dicotomizando o sujeito, e, nesse processo, fragilizando-o como sujeito leitor. Logicamente que algumas práticas se sobressaem e Kleiman (2013) é pontual ao elencá-las, uma delas é a leitura como avaliação: prática que inibe ao invés de promover a formação de leitores e que se caracteriza por preocupação de aferimento da capacidade de leitura em que aula acaba se reduzindo exclusivamente à leitura em voz alta pelo aluno.

Outro ato apontado pela autora é o da leitura cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimento de fichas, reduzindo atividade a uma avaliação desmotivadora, em que o aluno lê sem objetivos, apenas porque alguém mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura.

O sujeito discursivo perde-se dentro de uma concepção de leitura autoritária e dela só sobra o sujeito estudante perdido entre tantas deturpações, que Kleiman (2013) acertadamente resume assim: a análise que elementos discretos seriam um caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”.

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos temos primeiramente uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto e depois uma série de pontos a serem discutidos por meio de perguntas sobre o texto que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se na maioria dos casos de um monólogo do professor para os alunos estudarem. Nesse monólogo, o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão que passa a ser a versão atualizada do texto. (KLEIMAN, 2013 p.36)

Tudo isso contribui para que o processo necessário para que a compreensão leitora na sala de aula não aconteça, ou então esteja em último grau de preocupação. Nesse contexto, o sujeito discursivo deixa de existir, passando a ter importância somente o sujeito estudante, passivo e alheio ao que a leitura e a linguagem realmente poderiam lhe proporcionar, por isso, o sujeito perde a motivação quase que total nas atividades propostas no âmbito escolar, relacionadas à leitura.

Recuperamos aqui a análise de que abordagens dialógicas, que olham para fora, no entorno, circunstâncias que envolvem seu contexto de produção, interacionais, perdem espaço para atividades monologizantes, em que há um olhar para dentro da língua, não há prática discursiva na sala de aula, mas atividades burocratizadas.

Tal pressuposto concebe o aluno como sujeito irremediavelmente destinado à qualidade de receptor passivo, esquecendo-se o fato de o sujeito estar, em toda atividade, em busca de princípios que lhe permitam organizar e avaliar a experiência. Daí que consideramos importantes os enfoques metodológicos que procuram habilitar o aluno, criar condições para que ele recupere sua condição de sujeito avaliador, enfoques que embora privilegiem locutor pela análise do texto em que eles se fundamentam, fazem concomitantemente uma análise do sujeito, de suas capacidades de leitura específicas para lhe permitir fazer, dentre as muitas, mais uma leitura, privilegiando mediante essa análise, o sujeito leitor. (KLEIMAN, 2013, p.46)

Até aqui pontuamos algumas questões com relação à aquisição e a importância da leitura como aprendizagem, importantíssima na linguagem e por

consequência, no meio social em que vivemos. E que não podemos nos prender a limitações dos modelos formais de leitura. Para isso, o processo contínuo de formação de atualização teórica é imprescindível para incorporar nas práticas de leitura, ações que realmente viabilizem o exame da natureza sócio-cognitiva e sócio-interativa balizadas por ações de mediação e condizentes com o ato dialógico que implica a leitura.

Muito já sabemos com respeito ao ensino e aprendizagem da leitura, pois há uma vasta literatura de pesquisa sobre esse tema. Pretendemos então, realizar um levantamento breve das principais e atuais concepções de leitura para que possamos entender o percurso em que as práticas de leitura estão sendo abordadas na escola e se há eficácia delas no contexto em que estão inseridas.

Iniciamos esta parte da pesquisa refletindo sobre alguns pré-requisitos básicos para o desenvolvimento de um leitor autônomo e o primeiro deles é o desempenho linguístico que é justamente a relação do indivíduo com a oralidade existente em sua língua materna e essencial não só para que se propicie a alfabetização como para, a partir daí, dar-se o início de habilidades relacionadas à leitura.

A relevância da leitura está intrínseca na sociedade em que vivemos, pois, ao ler, o sujeito se percebe como parte de algo além dele, apropriando-se assim de toda a bagagem necessária para que se exista como ser social (sentido, valores, cultura etc). O ato de ler insere o sujeito no mundo que é regido por práticas sociais distintas, mas que são comuns no contexto ao qual se vive e, portanto, primordiais para uma vivência que o legitime como integrante e atuante no meio em que vive.

Pensando nisso, também acreditamos que para formar leitores é preciso ser apaixonado pela leitura, e não transformá-la em um ato de escolarização (o problema não é ser escolarizado, mas como isso deve ser feito), ou uma ação tarefa simplesmente, mas fazer com que ela desperte o desejo, o prazer e a intenção de melhorar internamente o leitor dedicado. Não à toa, aqui cabem as palavras de um autor francês que tem esta visão da leitura.

Em que se baseia a leitura? No desejo. Essa resposta é uma opção. É tanto resultado de uma observação comum de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir os parênteses do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do

ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que você vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sobre o prazer. (LIONEL BELLENGER, 1979, p.17).

O fazer diário é construído em contato com o outro, na interação, como sujeitos sociais que somos. Para o exercício pleno da cidadania, faz-se necessário ter confiança ao circular por diferentes discursos, principalmente os organizados a partir da escrita.

Pensando em como a leitura e suas práticas são planejadas na esfera escolar, devemos pensar no tema ao longo do tempo como o ato de ler foi inserido e proposto para o trabalho em sala de aula. Retomando o que já foi dito, o conceito de leitura restringia-se à decodificação da escrita, entretanto, muito já se pesquisou e ideias foram amadurecidas com relação a essa pobre expectativa inicial, passando pelos métodos sintéticos e analíticos e hoje, refletindo todo o histórico cognitivo psicológico e social nas bases das concepções de leitura. A evolução teórica é bem clara e pressupõe práticas que modificam e aprimoram o ensino e o propósito de leitura na escola.

Entretanto, as conclusões fornecidas por situações nas quais o sujeito precisa posicionar-se como leitor eficaz, mostram o quão longe estamos de práticas eficazes que favoreçam e ampliem as habilidades de leitura e competência leitora, ou seja, que viabilizem o surgimento e amadurecimento desse sujeito enquanto leitor de seu próprio mundo.

Em muitos momentos, observamos a leitura na sala de aula ser limitada a fins pragmáticos. Apesar de toda a evolução teórica no conceito, concepção e metodologia aplicados à leitura, sendo ela atualmente o foco de muitas propostas da língua materna, em muitos momentos, a prática formalista e mecânica é retomada, tornando a situação de ensino e prática da leitura unicamente memorização de símbolos linguísticos, sem que se dê importância ao porquê, como e para que, além de destituir o sujeito de seu papel social e, portanto, discursivo.

Além disso, em nossa tecnológica atualidade, a leitura não deve nem consegue se restringir aos livros, levando à ampliação da quantidade de práticas voltadas ao aprimoramento leitor, o que favorece o uso dos multiletramentos, termo tão atual e necessário às situações de ensino de uso real.

O aprendizado significativo vem das vivências reais do sujeito, seja com sua família, com os amigos, pelos diferentes meios de comunicação existentes (nisso incluso todas as mídias, principalmente as redes sociais), enfim, em suas relações de linguagem cotidiana, contexto aberto para muitas leituras.

É comum ouvirmos que a leitura está sendo negligenciada pelo sujeito, que as pessoas não leem ou leem muito pouco, que o aluno atual não gosta de ler, mas não é o que demonstra a alta e crescente onda de pessoas que não se separam de mídias de internet, por exemplo, sempre sendo lida numa espiral de comunicação permanentemente aberta, que mostra que se lê muito sim, entretanto, são coisas bem diferentes, que dão prazer e têm uma função clara, fazendo parte do seu cotidiano social. O maior problema é que a leitura proposta na sala de aula foge desse contexto vivo, para atividades sem significado algum.

A escola deveria criar condições para que situações de aprendizagem real aconteçam, isso em relação à leitura também é essencial já que propiciar que o sujeito dialogue, reflita, dê sentido à mesma, seja lá como ela se apresente, é o caminho mais significativo para sua inserção na cultura letrada.

Pensando nas práticas de leitura como as analisadas nesta pesquisa, ou seja, com uma postura sociointeracionista, devemos então ter coerência entre a prática e a fundamentação teórica, que vê o aluno como sujeito leitor e não como sujeito estudante, sendo que um deveria estar intrínseco no outro, já que, nessa linha de pensamento, a leitura é a interação autor-leitor-texto.

Na análise de materiais didáticos utilizados na escola, vemos normalmente o foco no texto e em atividades de interpretação mecânicas, o texto é apenas pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem a preocupação com sentido real e global do que se lê.

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentáveis por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro quanto fora da escola. É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que deveria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para exclusão fora da escola. Os diversos concursos para cargos públicos e para vagas em colégios e universidades, sejam estes a nível federal, estadual ou municipal, ou do setor privado, exigem do candidato o conhecimento fragmentado e mecânico sobre a gramática da língua

decorrente de uma abordagem de ensino que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua. (KLEIMAN, 2013, p. 23)

A autora ainda diz que uma das primeiras barreiras encontradas é ter de negociar para poder ensinar a ler, devido à resistência do aluno ou de seus pais habituados com atividades numa concepção de saber linguístico desvinculada do uso da linguagem.

Muitas vezes o desenvolvimento de um processo diferenciado envolve questões balizadoras. Kleiman (2013) reflete que o professor sofre em parte por se encontrar dentro de uma estrutura de poder na escola no degrau mais baixo (as questões políticas nos limitam muito), e também pelo fato de sua proposta estar baseada apenas na convicção de necessidade de mudança, mas sem a formação necessária para essa mudança por isso acreditamos na formação teórica do professor na área de leitura.

#### **2.4 Reflexões sobre estratégias e leitura proficiente**

Para que o sujeito seja caracterizado como leitor é necessário que se forneça condições para que a interação e a interlocução aconteçam, a relação do autor com o leitor e o texto só se estabelece diante de estratégias que o tornem ativo, atuante, agente nesse processo, promovendo assim também sua autonomia leitora.

Há outros conhecimentos necessários à aquisição da leitura, segundo Kato (1995), como, por exemplo, a diferenciação da linguagem (distinção de diferentes sistemas de signos); consciência da natureza simbólica da escrita (pressupõe a arbitrariedade do código escrito a partir da variedade, linearidade e multiplicidade de signos); capacidade para a análise segmental das fala a nível silábico ou fonológico (aprendizagem de sons como unidades abstratas); capacidade de discriminação visual (distinguir as diferentes letras do sistema ortográfico e a percepção da coexistência de sistemas gráficos distintos); capacidade para reconhecer a autonomia da escrita.

Tudo isso nos leva a pensar que a leitura é um ato autônomo diferente da fala, em que somente limitar-se à decodificação sonora vazia de sentido e significado não é o caminho para a melhoria dessa competência e tampouco do desenvolvimento de práticas que a favoreçam.

Os estudos sobre estratégias de leitura são bem recentes, tendo seu ápice nos Estados Unidos nas décadas de 80 e 90 e, no Brasil, seu apogeu ocorreu somente no início do século 21, em sua primeira e, atual, segunda década. É um tema de grande interesse atualmente devido aos resultados negativos obtidos tanto oficialmente quanto nas situações corriqueiras presenciadas diariamente dentro e fora da escola, no quesito leitura competente.

Na literatura disponível é muito difícil chegar a um único conceito sobre o termo “estratégias”. “Habilidades de aprendizagem”, “técnica”, “operação”, “tática” já foram algumas denominações utilizadas com intuito conceitual, mas que depende da linha de entendimento adotado no que se diz respeito ao ato de ler.

Nesta pesquisa, apesar de embasamento teórico estar direcionado à noção de gênero de Bakhtin, recorreremos a outros autores objetivando explicar que parte da compreensão na leitura necessita de estratégias e suas variações. A intenção é não só compreender como o processo se dá, mas entender e utilizar as estratégias necessárias ao ensino propondo situações que promovam habilidades capacidades e autonomia que transforma o ensino conhecendo as ao ponto de ensiná-las.

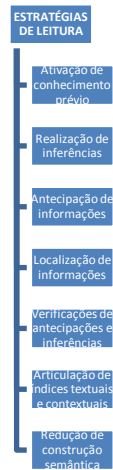
Várias medidas devem ser colocadas em prática para ler e produzir sentidos, são por elas que o texto consegue mobilizar vários tipos de conhecimentos que temos armazenado normalmente em nossa memória. Koch (2017) diz que o processamento textual é estratégico e significa que os leitores, diante do texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.

Na leitura de um texto fazemos pequenos cortes que funciona como entrada a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação, para as quais recorreremos a três grandes sistemas de conhecimento. Segundo a autora (KOCH, 2017) são eles: conhecimento linguístico, que abrange o conhecimento gramatical e lexical, o leitor leva em conta aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, a organização do material linguístico na superfície textual e o uso de meios coesivos

para introduzir e retomar um referente; conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo referem-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, pois é preciso num e noutra caso ativar conhecimentos das coisas do mundo para produzir sentido, a partir do linguístico materialmente constituído. Se os leitores não tiverem esses conhecimentos de mundo a compreensão do texto será comprometida. E conhecimento interacional, que se refere às formas de interação por meio da linguagem e engloba conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional reconhece os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto em uma situação interacional; o conhecimento comunicacional, refere-se à quantidade de informação necessária à seleção da variante linguística adequada à situação de interação e adequação do gênero textual à situação comunicativa concreta. Já o conhecimento metacomunicativo permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido utilizando vários tipos de ações linguísticas. Finalizando com o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, estes permitem a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Precisamos de estratégias específicas que acionamos no ato da leitura para alcançarmos os sentidos dos textos, sendo elas: o levantamento de conhecimentos prévios; antecipação do que pode conter o texto; realização de inferências, lendo nas entrelinhas; a localização de informações; a checagem ou confirmação de antecipações e inferências; a sintetização de informações e o estabelecimento de relações entre os episódios textuais e entre outros textos.



Fonte: A autora (2019).

Lerner (1996) questiona se “é possível ler na escola?”, preocupação também deste estudo que visa averiguar como ou se as práticas de leitura acontecem na escola. Realmente parecem questões redundantes, visto que a leitura deveria ser, intrinsecamente, função primordial da escola.

A autora desenvolveu algumas ideias a partir de suas observações em que umas delas é a de que “o tratamento que a escola (e somente ela) dá à leitura é perigoso porque corre o risco de “assustar” as crianças, ou seja, distanciá-las da leitura em vez de aproximá-las.” (LERNER, 1996, p. 3) Por isso, ela destaca a necessidade de se criar condições didáticas especificamente para a leitura na sala de aula, ao que ela acrescenta: “o essencial é outra coisa: é fazer da escola um ambiente propício à leitura, é abrir para todas as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para se tornarem cidadãos da cultura escrita.” (LERNER, 1996, p.3)

Ainda, segundo Lerner (1996), as discrepâncias visíveis entre a versão social da leitura e a da escola faz da leitura um objeto de ensino distanciado da realidade, pois sendo ela tão útil na vida real onde cumpre diversos propósitos, na escola torna-se uma atividade “gratuita”, cujo único objetivo é aprender a ler, linearmente, palavra por palavra, enfatizando a leitura oral. Esperando-se que ela reproduza linearmente o que está escrito, sem se preocupar com a construção de significado para o texto, usando só os específicos para ensinar, diferentes dos que são lidos fora da escola, desligados dos propósitos que lhe dão sentido no uso social e onde a

construção de sentido não é considerada uma condição necessária para a aprendizagem, ensinando-se uma única maneira de ler, consequência imediata da ausência de objetivos.

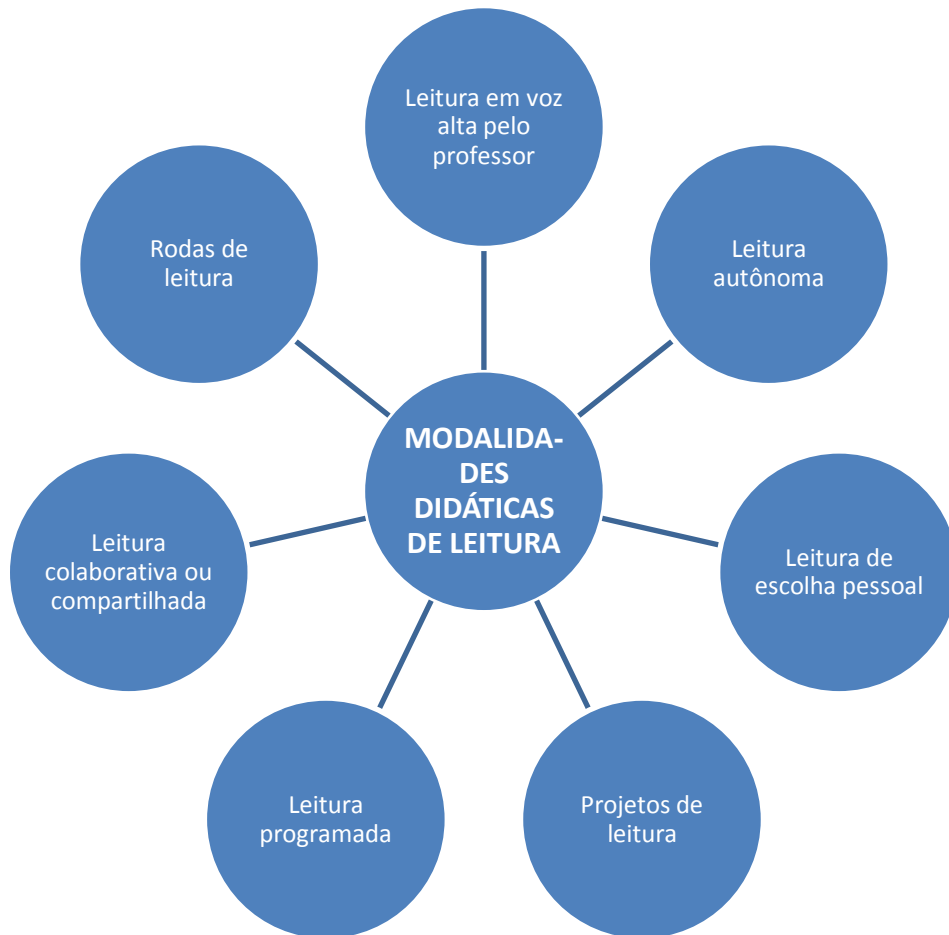
Quando o trabalho se realiza com uns poucos livros que, além disso, pertencem ao gênero “texto escolar”, bloqueia-se a possibilidade de surgirem diferentes maneiras de ler. Por outro lado, permitir apenas o uso de uma única modalidade de leitura e o acesso a um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem. (LERNER, 1996, p. 4)

É nessa linha de pensamento que o ensino numa concepção monológica baseia-se como um processo cumulativo, graduado, decomposto e controlado. De acordo com Lerner (1996), dado que a escola tem uma missão específica, os objetos de conhecimento – a leitura, nesse caso – ingressa nela com “objetos de ensino”. Portanto, não é “natural” que a leitura tenha na escola o mesmo sentido que tem fora dela.

O desafio é este então, ajustar a leitura à prática social que leve o aluno a se apropriar verdadeiramente dela, fazendo com que ela se torne também objeto de aprendizagem, fazendo com que tenha sentido, que tenha uma função para que assim a escola a valorize. As práticas de leitura ideais na escola seriam, por conseguinte, aquelas que cumpram um objetivo na perspectiva imediata do aluno e que, ao mesmo tempo, seja uma prática social mediata e reconhecida por ele.

Há vários propósitos sociais da leitura e diferentes modalidades a serem utilizadas, dependendo da situação e articulados aos objetivos didáticos. Solé (1993) deixa claro que cada um dos propósitos aciona uma modalidade diferente de leitura, como, por exemplo: a leitura compartilhada ou colaborativa (leitura junto ao professor com o uso de estratégias necessárias utilizadas principalmente com textos jornalísticos); leitura em voz alta pelo professor (ensina comportamento de leitor); leitura autônoma (realizada pelo aluno somente); leitura programada (lida previamente por cada um e socializada posteriormente); indicação literária; as rodas de leitura, de curiosidades, de gibi, de jornal; projetos de leitura.

Diagrama 1



Fonte: A autora (2019).

De acordo com Brakling (2012), a característica fundante da linguagem é a dialogicidade, a conversa inevitável dos textos que produzimos com todos os outros com os quais tivemos contato de alguma forma e que nos constituíram.

A autora acima continua sua reflexão, relatando que, ao considerar que um texto é determinado pelas características do contexto de produção, então, no processo de leitura é muito importante recuperar esse contexto, pois conhecê-lo pode tanto ativar o repertório do leitor, como antecipar e atribuir sentidos, aproximando-se das intenções de significação do texto. (BRAKLING, 2012, p. 7)

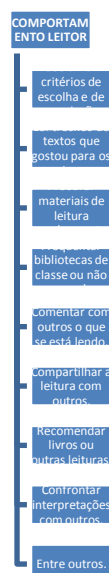
Para que o aluno assuma o sujeito leitor que de fato é e que não seja afastado dele por consequência de práticas equivocadas de leitura, a escola tem papel fundamental nesse processo de empoderamento leitor.

Se a finalidade do trabalho com leitura na escola é aprender a participar das práticas sociais de leitura que acontecem em todos os espaços – mesmo externos à escola – então, deve-se trazer para a sala de aula, as práticas de leitura relevantes para a efetiva participação cidadã. À semelhança do que já se disse, ler é importante na escola porque é importante fora dela, e não o contrário. Mas a escola deve trazer tais práticas para o seu interior com uma finalidade didática clara: ensinar os alunos a delas participarem, possibilitando a eles aprenderem a mobilizar todos os conhecimentos com os quais um leitor proficiente opera nas práticas sociais de leitura. (BRAKLING, 2012, p. 11)

Destaca-se ainda nas afirmações da autora que a escola precisa reconhecer os conteúdos fundamentais de leitura, sendo eles: comportamento leitor, procedimentos e capacidades de leitura, adotantes práticas que os priorizem, além de conhecer e aplicar as modalidades didáticas de leitura adequadas para cada conteúdo. Tudo isso são estratégias a serem utilizadas em prol de resgatar o sujeito leitor existente em cada aluno e que, muitas vezes, é subjugado pelo sujeito estudante.

Abaixo se destacam os conteúdos e as modalidades de que falamos e cujo conteúdo advém dos estudos de Brakling (2012):

## Organograma 1



Fonte: A autora.

Tabela 1

PROCEDIMENTOS DE LEITURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler da direita para a esquerda e de cima para baixo, no Ocidente.</li> <li>➤ Folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada.</li> <li>➤ Escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse.</li> <li>➤ Usar canetas marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo, ou de trabalho, por exemplo.</li> <li>➤ Rer ler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu.</li> <li>➤ Adequar a modalidade de leitura aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo.</li> <li>➤ Entre outros.</li> </ul>

Fonte: A autora (2019)

Tabela 2 – Capacidades de leitura

Capacidades de decodificação	Capacidades de compreensão	Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreender diferenças entre escritas e outras formas gráficas.</li> <li>➤ Conhecer o alfabeto.</li> <li>➤ Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.</li> <li>➤ Ler, reconhecendo globalmente palavras escritas.</li> <li>➤ Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto, desenvolvendo maior fluência e rapidez na leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ativação de conhecimentos.</li> <li>➤ Antecipação ou de previsão de conteúdos ou propriedades do texto.</li> <li>➤ Checagem de hipóteses.</li> <li>➤ Redução de informação semântica (localização de informações, construção de informações, generalização de informações)</li> <li>➤ Produção de inferências locais.</li> <li>➤ Produção de inferências globais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recuperação do contexto de produção.</li> <li>➤ Definição das finalidades da atividade de leitura.</li> <li>➤ Definição das finalidades presumidas do texto.</li> <li>➤ Percepção de relações de intertextualidade.</li> <li>➤ Percepção de relações de interdiscursividade.</li> <li>➤ Percepção de outras linguagens.</li> <li>➤ Elaboração de apreciações estéticas ou afetivas.</li> <li>➤ Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou</li> </ul>

		políticos.
--	--	------------

Fonte: A autora (2019).

Quanto às capacidades de leitura, a autora ainda pondera que todas são mobilizadas pelo leitor concomitantemente e articuladas no processo de leitura, sendo que esta classificação não representa um movimento progressivo, mas se inter-relacionam e a mobilização de umas pode resultar na constituição de outras e não são mobilizados de maneira compartimentada.

Agora as modalidades didáticas de leitura costumam estar atreladas aos propósitos de leitura (ler para quê?), e se faz necessário planejá-los visando aproximá-los das práticas sociais de leitura e não das escolares, e tanto um quanto outro é diverso e variado.

Para que tudo isso realmente faça diferença na vida do aluno deve-se deixar aflorar o sujeito leitor e, para isso, o papel de um mediador de leitura é vital, pois ele, como leitor proficiente e conhecedor do interlocutor, no caso, o aluno, fazendo uma ótima seleção de textos; propondo e participando de situações de leitura; explorando e valorizando os conhecimentos prévios de cada um; compartilhando e abrindo espaço para a discussão e negociação dos sentidos do texto; possibilitando o exercício de habilidades e competências de leitura, valorizando a experiência individual; compartilhando critérios de escolha refletindo e argumentando.

Esses modelos são constitutivos do contexto, já que o sentido de um texto não existe por si mesmo, sozinho, mas é construído interativamente entre os sujeitos e o texto.

## **2.5 A leitura e suas práticas à vista da BNCC**

Com o objetivo de agregar informações relevantes e atuais neste estudo, como documento oficial homologado para reger os próximos anos da área educacional, torna-se imprescindível estarmos ciente da proposta da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus

currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. (BRASIL, 2018, p. 5)

Logicamente que será focalizado somente o que se refere à leitura e suas práticas, de modo sucinto e superficial, já que ao longo das reflexões dessa pesquisa será inevitável pensar no que é proposto por ela.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. (BRASIL, 2018, p. 70)

Observa-se que as linhas de pensamento estão bem próximas de tudo que os pressupostos teóricos averiguaram até agora. O que torna este trabalho além de relevante, atualíssimo. Principalmente no que se argumentou até agora e que a BNCC (2018) tem como alicerce do eixo de leitura: “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação...” (BRASIL, 2018, p. 69)

Além disso, o documento também define o papel do texto: “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura...” (BRASIL, 2018, p. 65)

Como versão melhorada, ampliada e atualizada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ela enquanto documento norteador é bem abrangente sobre a linguagem e suas práticas:

Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes

esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 65)

O documento ainda propõe que se invista em outros tipos de letramentos, que logicamente não se abandone o impresso, mas que haja uma ampliação, já que nosso contexto hoje é crescentemente tecnológico, por isso, reduto dos multiletramentos e também da cultura digital:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2018, p. 67)

Diferente do que é visto no direcionamento educacional e pedagógico cujas expectativas ou objetivos norteavam as situações de ensino e aprendizagem, o documento baseia-se em competências e habilidades. “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8)

A demanda por práticas de leitura reais e significativas faz-se necessária já que a leitura eficiente surge de um movimento ascendente de repertoriamento, no qual o passo anterior consolida e propicia o posterior. Assim também afirma a BNCC (2018): “A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos,

configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.” (BRASIL, 2018, P. 73)

Nas questões cujo foco é a produção de sentidos, objetivo maior da leitura, o paralelo traçado entre este trabalho e a BNCC também se mostra bem próximo, já que prima-se em visualizar as práticas de leitura como “trampolins” para a construção de sentidos do que se lê.

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. (BRASIL, 2018, p. 74)

As práticas de leitura necessariamente precisam estar relacionadas ao uso real da mesma, caso contrário a leitura perde o sentido e a importância, temos falado disso durante este trabalho e a BNCC traz uma tabela que reúne tudo o que a leitura deve propiciar e favorecer ao sujeito enquanto leitor. Eis a tabela:

Tabela 3 – Expectativas, habilidades e competências da leitura

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</li> <li>• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</li> <li>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e</li> </ul>
--	--

	<p>informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</li> </ul>
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</li> </ul>
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</li> </ul>
<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.</li> <li>• Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/</li> </ul>

<p>organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</p>	<p>distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</li> </ul>
<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.</li> </ul>
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</li> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.</li> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</li> </ul>
<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li> <li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li> <li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li> <li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando</li> </ul>

	<p>antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localizar/recuperar informação.</li> <li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li> <li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li> <li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li> <li>• Apreender os sentidos globais do texto.</li> <li>• Reconhecer/inferir o tema.</li> <li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li> <li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li> <li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li> </ul>
Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulem em várias mídias.</li> <li>• Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</li> </ul>

\*Tabela retirada da BNCC, 2018, p. 70-71-72.

Enfim, percebemos o paralelo entre o texto da BNCC e do presente estudo, já que ambos ambicionam verificar as práticas de leitura empregadas pela escola atualmente e qual o papel do aluno nesse contexto que pretende ser dialógico, mas vez ou outra retrocede ao monológico. Há a preocupação de reconfigurar essas práticas, melhorando ou modificando o que for necessário. Veremos na análise dos materiais utilizados o quanto essa prática se aplica ou não no chão da sala de aula.

Finalizamos aqui o suporte teórico fundamental para continuarmos esta pesquisa. A intenção dessa primeira parte é de direcionar e iluminar o caminho que seguiremos a partir de agora.

A intenção é encontrar respostas propostas de melhoria e intervenções pedagógicas nas práticas de leitura oferecidas na escola, e, para isso, o que estudamos até aqui fará o papel de bússola, almejando a direção mais indicada, para as próximas etapas deste trabalho e a cumprir os objetivos a que nos propomos.

Essa é também uma ótima forma de finalizar o estudo do tema nesta pesquisa. Entretanto, abordaremos a funcionalidade disso tudo no capítulo destinado a análise do corpus, onde retomaremos alguns dos conceitos.

## PARTE 3 – ANÁLISE DO CORPUS

### 3.1 A análise documental

Como dito na introdução desta dissertação a metodologia utilizada nesta pesquisa será de natureza qualitativa, já que visa compreender a realidade e atuar sobre ela, de modo que possa transformá-la e (re) significá-la, e é justamente esse um dos objetivos desse trabalho: intervir na realidade e melhorá-la.

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 102)

A escolha da análise documental se deve à proximidade e relação direta com o objeto de estudo e a problemática que o envolve e que intencionou este estudo.

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38)

Os autores ainda explicam que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, segundo Ludke e André (1986), além de ser uma fonte estável, rica e também constituir uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos roteiro de programa de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. . (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38)

Segundo Ludke e André (1986) o propósito da análise documental é fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções, e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos e a escolha do documento não é aleatória, mas intencional. De acordo com que os autores definem, logo após a seleção procederá

a análise propriamente dita dos dados, em que no processo de interpretação das mensagens, utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial.

### **3.2 Práticas de leitura na escola: o que dizem os documentos pesquisados.**

O capítulo dedica-se à descrição e análise da proposta inicial: analisar a fragilização, no ensino formal do português, da relação entre sujeito discursivo e linguagem, circunstância que teria como uma de suas principais consequências para o jovem aprendiz concluinte do ensino fundamental I a problematização do domínio de habilidades leitoras, tomando forma com a constituição e análise do corpus e resultará na apresentação e análise dos dados.

Levando-se em consideração que a intenção é testar hipóteses pré-determinadas, optamos pela delimitação às atividades do material do aluno do Sistema SESI de Ensino, cuja proposta foi implantada na rede municipal nesse ano (2018), sendo desconhecida até então, por todos os professores que iniciaram a utilização do material sem nenhuma formação inicial, pois essas só ocorreram bimestralmente durante o processo de uso do mesmo. A análise que aqui realizamos, é, portanto, preliminar e com base unicamente no documento a que faz-se referência: livro do aluno e fazer pedagógico do 4º e 5º ano ( sala multisseriada), e referencial curricular (único para todos os anos), especificamente as atividades cujo objetivo seja propostas de leitura, foco desse estudo.

O material é obrigatoriamente utilizado na educação infantil e em todos os anos do ensino fundamental I, como principal e, na maioria das vezes, único, no processo de ensino e aprendizagem da rede municipal da cidade de Tupã-SP.

As atividades coletadas representam apenas uma amostra em um universo maior de fenômenos. Para o presente estudo e avanço na pesquisa coletamos algumas atividades propostas no material do aluno dos anos já mencionados, da disciplina de Língua Portuguesa no livro “Linguagens e códigos”, já que o objetivo é investigar sob quais perspectivas se baseiam as orientações que delineiam as práticas de leitura propostas em sala de aula.

Há, entretanto, várias fontes de onde poderíamos coletar os dados necessários nesta pesquisa para verificar as situações a que nos reportaremos logo

mais, mas para não nos estendermos além da conta, a decisão foi por ter como fonte de estudo um recurso disponibilizado e amplamente utilizado pela rede municipal de ensino já mencionada.

### **3.3 Contextualizando sócio-histórico e politicamente o Sistema SESI de Ensino**

Para compreender o percurso do Sistema SESI de Ensino até os dias atuais, como chegou até a rede municipal de Tupã-SP, será utilizado como única fonte de pesquisa o seu próprio Referencial Curricular do Ensino Fundamental 2016, reimpressa em 2018. Todos os dados e afirmações que serão citados neste tópico constam e serão transcrições desse documento.

O Serviço Social da Indústria (SESI) é uma entidade de direito privado estruturada em base federativa, que fornece assistência social aos trabalhadores da indústria e de outras atividades semelhantes. Em âmbito nacional foi criado em 25 de Junho de 1946, nos termos do Decreto-lei nº 9.403, a partir de um projeto social e político da Confederação Nacional da Indústria (CNI), tendo como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida no país e para o aperfeiçoamento do espírito de solidariedade entre as classes sociais.

O Sistema SESI-SP de Ensino tem uma das maiores redes de ensino particular do país, com escolas localizadas em mais de uma centena de municípios paulistas. Acessível para os filhos dos trabalhadores e para os próprios trabalhadores das indústrias do Estado de São Paulo está presente na vida de seus estudantes desde a infância até a formação profissional, já que oferece ensino nas modalidades educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante e educação profissional técnica de nível médio (articulada – SESI-SP e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI) e educação de jovens e adultos (EJA).

Num contexto de mudanças sociais e econômicas, foram elaboradas as primeiras diretrizes didáticas do SESI-SP, orientadas pela LDB de 1961 e pela legislação estadual. Para atender às necessidades de um sistema escolar que se ampliava e se consolidava como a maior de natureza privada do estado, na década de 1960, organizou-se uma equipe central. A preparação para o trabalho era

desenvolvida por intermédio de cursos extracurriculares realizados em Centros de Aprendizados Industriais (CAI), em que estudantes que já haviam concluído a 4ª série e ainda não tinham atingido a idade mínima para o trabalho (14 anos) recebiam, durante dois anos, treinamentos para iniciarem sua atividade profissional nas indústrias.

Construiu-se coletivamente a proposta educacional, o que culminou na publicação dos Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP em 2003, tonando-se um marco, pois reformulou o currículo e concretizou as discussões e reflexões sobre a prática pedagógica. Foram inseridos conceitos que fortaleceram a prática pedagógica: habilidades e competências, unidades significativas, expectativas de ensino e aprendizagem e procedimentos metodológicos.

A educação em tempo integral na rede escolar SESI-SP proporciona diferenciais quantitativos no processo educacional, pois amplia o número de horas, possibilitando um melhor aproveitamento de tempo e espaço, bem como o desenvolvimento de atividades diversificadas (vivências), privilegiando a curiosidade, a busca de informações, a investigação sobre os conceitos apreendidos e, portanto, a construção de saberes que contribuam para a formação dos indivíduos e que atendam às necessidades contemporâneas SESI (2013). Esta realidade não condiz com a que temos na rede municipal de Tupã-SP, pois as aulas são divididas em períodos (manhã e tarde) e aulas (hora-aula), o que faz com que a questão da gestão do tempo seja um grande problema, dentro dessa proposta, que, acreditamos, pode até dar certo nas suas escolas sede, mas não no âmbito municipal e público.

Outra iniciativa significativa rumo à consolidação de seu sistema educacional, ocorrida entre 2009 e 2013, foi a elaboração e a publicação de material didático próprio, constituído de três volumes: o livro do estudante, denominado “Movimento do aprender”; o livro do professor, intitulado “Fazer pedagógico”; e uma coletânea de textos, dos mais diversos gêneros textuais, chamada “Muitos textos... tantas palavras”, concretizando, assim, a organização curricular da rede.

O Departamento Regional do SESI-SP passa, a partir de 2009, a expandir sua atuação possibilitando a realização dos convênios de cooperação técnica entre ele e outras instituições conveniadas. Para tanto, passa a oferecer como subsídio aos

profissionais das redes conveniadas seu referencial curricular, assim como o material didático e suas respectivas orientações didáticas.

A concretização deste documento, Referencial Curricular do Sistema SESI-SP de Ensino – Ensino Fundamental se constitui em mais uma importante página dessa história.

Continuando esta pesquisa com informações e transcrições, como o que foi realizado até agora neste tópico, baseando-se somente no referencial acima referido, encerra-se esta etapa com a tabela abaixo, contendo os princípios e objetivos que norteiam o trabalho do SESI-SP:

Tabela 4 – O direcionamento do trabalho da instituição

<b>PRINCÍPIOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Igualdade de condições no processo educativo	Assegurar as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independente de sua condição física, emocional, cognitiva ou de vulnerabilidade social.
Autonomia e responsabilidade na construção e na reconstrução dos saberes	Desenvolver uma educação de qualidade, possibilitando a formação integral do estudante.
Qualidade no processo de ensino e aprendizagem	Propiciar a todos os estudantes uma sólida formação acadêmica, possibilitando o acesso aos conhecimentos científicos e aos bens culturais da sociedade.
Gestão democrática	Proporcionar meios que mobilizem a aprendizagem, o ensino e a pesquisa articulando-os às experiências extraescolares dos estudantes e à comunidade.
Valorização dos profissionais da educação	Fortalecer o vínculo com a família e a

	comunidade, valorizando-as como parceiras no processo de formação do estudante.
Reconhecimento e valorização da diversidade e da diferença	Privilegiar a construção da identidade e da autonomia da unidade escolar, a partir da valorização dos profissionais da educação e dos processos de formação continuada.
Vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais	Formar o estudante autônomo, crítico e participativo, potencializando a compreensão do seu papel na sociedade e no mundo do trabalho, o exercício da cidadania e a valorização da diversidade e da diferença.
Valorização da experiência extraescolar	Formar estudantes aptos a estabelecer uma relação crítica, criativa e construtiva com as tecnologias de informação e comunicação, mobilizando-as a favor do processo de ensino aprendizagem.

Fonte: A autora (2019).

Diante das informações acima, fica claro que apesar dos princípios serem positivos, estão distantes das possibilidades reais do sistema escolar público. Muitos deles são apenas discursos vazios e/ou contraditórios, que vigoram apenas na fala de políticos em épocas propícias. A formação tecnológica é uma grande preocupação nas escolas/sede do SESI, já no sistema público os alunos não possuem, em muitas escolas, nem mesmo bibliotecas, imagine, então, salas de informática com acesso permitido irrestritamente aos estudantes. Além disso, a rede municipal conta com uma quantidade grande de alunos com defasagem, o que já dificulta a implantação de um material que massifica o ensino ( como se todos aprendessem a mesma coisa, do mesmo jeito, no mesmo tempo).

### 3.4 As práticas de leitura no material didático

Creriosamente, escolhemos para esta análise, as atividades cujas expectativas de aprendizagem objetivam especificamente a leitura, mesmo que todas as unidades propostas em língua portuguesa tenham início com uma atividade de leitura.

São assim divididas em unidades a propostas de língua portuguesa do 4º ano:

Tabela 5- Análise das unidades propostas no material

PROPOSTA DE ENSINO	TÍTULO/ ASSUNTO	GÊNERO EXPLORADO
Unidade 1	Relato de experiência	Relato de experiência
Unidade 2	Divulgação científica	Divulgação científica
Unidade 3	Uma história de muita grandeza	Conto
Unidade 4	Um conto diferente	Conto de assombração
Unidade 5	Que mundo é este?	Notícia
Unidade 6	Literatura de Cordel	Literatura de cordel
Unidade 7	O mistério da criação do mundo na visão indígena	Lenda
Unidade 8	Seja você o entrevistador	Entrevista

Fonte: A autora (2019).

Nessa mesma estrutura segue a proposta de língua portuguesa do 5º ano:

Tabela 6 - Análise das unidades propostas no material

PROPOSTA DE ENSINO	TÍTULO/ ASSUNTO	GÊNERO EXPLORADO
Unidade 1	Propaganda ou publicidade?	Propaganda e publicidade
Unidade 2	Contos literários: você vai	Conto

	gostar!	
Unidade 3	As histórias em quadrinhos na sala de aula	História em quadrinhos
Unidade 4	Produção de uma peça teatral	Poema
Unidade 5	Bullying escolar: mais um desafio	Reportagem
Unidade 6	Ficção científica: aventuras no pólo sul	Ficção científica
Unidade 7	Artigo de opinião	Artigo de opinião
Unidade 8	A flor do maracujá	Poema

Fonte: A autora (2019).

Assim fundamentaremos esta pesquisa visando traçar um paralelo entre o processo utilizado com foco na leitura oferecido pelo material e os pressupostos teóricos que são a base deste estudo.

O material é embasado pela concepção sociointeracionista de ensino, que conversa com a proposta deste estudo, primando pela relevância da interação entre os sujeitos em seu contexto social e cultural. Como dito anteriormente, possui um referencial que agrega todas as bases teóricas que dão suporte à sua proposta pedagógica. Um “Fazer pedagógico” cuja função é instrumentalizar o professor, explicando os encaminhamentos a seguir para a realização da atividade no livro do aluno, já que este por si só não traz claros os procedimentos necessários à realização das mesmas.

A proposta pedagógica está atrelada e com ênfase a competências e habilidades. Segundo o Referencial curricular do material, é necessário que se tenha habilidades e competências para desenvolver uma postura de aprender a aprender, fundamental para a excelência na ação docente, esses termos se tornam essenciais para a reflexão da prática pedagógica.

Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e das operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2001, p. 7).

O Referencial Curricular também discorre sobre conceitos já apresentados anteriormente neste trabalho, defendendo ideias já relatadas, como a importância da dialogicidade, a contextualização no ensino. Sobre o primeiro tema aborda que é no processo dialógico que se possibilita a fluência do pensamento, a construção de conceitos, o exercício do pensamento crítico, do questionamento e da argumentação. A respeito do segundo elucida que a contextualização favorece a construção de significados.

Percebemos que o alicerce teórico é condizente com o que há de mais atual sobre as novas concepções e metodologias, além de conversar positivamente como as questões amplamente analisadas e dão base para esta pesquisa. Um exemplo disso é a citação abaixo, retirada de seu referencial:

A linguagem é, portanto, uma atividade humana, social e histórica. As interações humanas, que se manifestam por diferentes linguagens (verbais e não verbais), mantêm uma relação intrínseca com a língua. Por sua vez, a “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 158). Os enunciados são produtos da interação verbal, pressupondo sempre a presença de um enunciador (aquele que fala, que escreve) e de um receptor (aquele que ouve, que lê). São sempre situados historicamente, ou seja, acontecem em um lugar específico e em um tempo determinado, sendo, portanto, únicos e singulares. Esses enunciados, ainda que individuais, estão em constante diálogo com enunciados já existentes, resultando desse processo dialógico a infinidade dos gêneros discursivos. (SESI-SP, 2018, p. 64)

A análise começa com uma observação positiva: todas as unidades trazem gêneros variados e iniciados pela roda de conversa, o que demonstra a preocupação com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, dá a devida importância ao conhecimento de mundo que cada sujeito possui e que trará mais facilidade no quesito construção de sentidos.

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. (KLEIMAN, 2013, p. 84)

É também nesse momento que conseguimos fazer circular o elemento sociocultural do sujeito e, a partir dele, reconstruir conhecimentos e conceitos. O material sugere algumas questões norteadoras e propicia, nesse momento, a interação e troca de ideias e experiências.

Ao realizar esse movimento, há também uma introdução ao gênero que será abordado na unidade de trabalho, já que cada uma traz um diferente.

O trabalho com a leitura citado anteriormente se concretiza no ensino dos gêneros textuais, oferecendo condições de interação no mundo letrado. Nesse aspecto, o ensino de gêneros é uma maneira concreta de possibilitar a formação do cidadão no contexto escolar. Daí a importância de considerar o gênero também como uma unidade de ensino, de modo que, quando os gêneros são ensinados, são trazidos para a escola os diferentes textos que se encontram no mundo ou, mais especificamente, nas diferentes esferas sociais. (SESI-SP, 2018, p.75)

O material traz em seu fazer pedagógico um suporte teórico bem apropriado a concepção de ensino que defendemos aqui, até mesmo com algumas referências utilizadas neste estudo, ou seja, as ideias são condizentes com as que defendemos até aqui, então cabe analisar se na prática tais teorias se transformam em ações que retratem os pressupostos que alicerçam as atividades propostas. Eis uma delas:

Além de permitir uma compreensão mais abrangente e refinada dos problemas educacionais em sua complexidade, esses trabalhos colaboram para a necessária superação da tendência presente na psicologia clássica de desconsiderar a natureza histórica do desenvolvimento e da constituição da subjetividade. De acordo com essas novas perspectivas, os processos de desenvolvimento e de configuração de singularidades devem ser compreendidos como processos constituídos a partir da articulação de uma grande complexidade de elementos que envolvem fatores e significações ligados aos componentes pessoais, interações e contextos sócio-históricos e culturais. O desenvolvimento é entendido como um processo ativo, de apropriação pelo sujeito da experiência histórico-cultural. O sujeito é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em dada cultura. (SESI-SP, 2018, p. 28-29)

É perceptível a aproximação do que teoricamente diz o referencial acima citado e o que defendemos até aqui neste estudo. Concordamos quando o material em suas bases teóricas afirma, assim como Vygotsky, que nossa relação com as pessoas e com o mundo é mediada pela linguagem, que possibilita não só a comunicação, mas determinadas maneiras de interpretar e ordenar a realidade, que nosso contato com o mundo é mediado por outras pessoas, por instrumentos já desenvolvidos ao longo da história e pelos signos.

O mesmo material aborda ainda as zonas de desenvolvimento proximal de Vygotsky, defendendo suas criações, em que o professor é aquele que por ter um pouco mais de conhecimento e experiência, intervenha e medie a relação do aluno com os diferentes objetos de conhecimento, atuando como elemento de ajuda e de intervenção, construindo aprendizagens que não se dariam por si só.

Os ideais teóricos seguem o mesmo viés da fundamentação teórica dessa pesquisa, que também compartilha as contribuições que pregam a aprendizagem real e significativa; a consideração da vivência do sujeito, ou seja, sua realidade social; o protagonismo do sujeito em relação ao seu meio social; experiências e condições concretas de uso da linguagem; a importância do contexto para a (re)significação do mundo e mais especificamente em relação ao tema diretamente abordado neste estudo: a leitura.

Apesar do suporte teórico do material em análise estar bem próximo do que este estudo defende, vamos averiguar se eles condizem com as práticas oferecidas em seu material pedagógico para o aluno, ou seja, até onde a teoria adequadamente utilizada embasa e propicia as práticas de leitura no cotidiano escolar e se isso acontece de forma dialógica. Eis um dos objetivos existenciais da pesquisa em questão. Abaixo estão elencados os objetivos específicos de leitura do material, aqui recebendo a nomenclatura de “Metas”:

#### Metas de leitura 4º ano

- A leitura autônoma e convencional de diversos gêneros e a identificação e a distinção dos elementos que os organizam e estruturam

- A compreensão global do texto lido individualmente ou em momentos de leitura e a localização e interpretação das informações.

Fonte: A autora.

#### Metas de leitura 5º ano

- A leitura autônoma e convencional de diversos gêneros e a identificação e a distinção dos elementos que os organizam e estruturam.
- A compreensão global do texto lido individualmente ou em momentos de leitura e a localização, a interpretação e a articulação das informações em outros textos.

Fonte: A autora.

Abaixo relacionamos a unidade de ensino com a estratégia de leitura utilizada para o trabalho com o gênero abordado. A primeira tabela faz referência ao 4º ano e a segunda ao 5º ano:

Tabela 7 – Observando o uso das estratégias de leitura

<b>Estratégias de leitura propostas nas unidades de Linguagens e Códigos (4º ano)</b>	<b>Unidades que a utilizam</b>
Leitura silenciosa	Unidades 1, 2, 3, 6, 8.
Leitura em voz alta realizada pelo professor	Unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
Leitura em voz alta pelo aluno	Unidades 3, 5, 7,

Fonte: A autora (2019).

Tabela 8 - Observando o uso das estratégias de leitura

<b>Estratégias de leitura propostas nas unidades de Linguagens e Códigos (5º ano)</b>	<b>Unidades que a utilizam</b>
Leitura silenciosa	Unidades 1, 2, 3, 4, 5, 7,
Leitura em voz alta realizada pelo professor	Unidades 2, 4, 6, 7, 8.

Leitura em voz alta pelo aluno	Unidades 1, 6, 8.
--------------------------------	-------------------

Fonte: A autora (2019).

É conveniente para que não haja confusões adiante, que exploremos as tabelas iniciais em que a separação do conteúdo em unidades e o tema de cada uma são expostos. Assim com, que não esqueçamos que trata-se de uma sala de aula multisseriada de 4º e 5º ano.

O material em seu corpo não direciona nenhuma prática voltada especificamente para o desenvolvimento de estratégias de leitura a não ser a atividade inicial de cada unidade de conteúdo. Observa-se que cada uma traz um gênero discursivo/textual diferente, com uma ligeira abordagem sobre a função social de cada um no momento da roda de conversa e depois aprofundando algumas características entre os “desafios” (são assim nomeadas as atividades no livro do aluno). Na parte teórica do referencial curricular, a leitura é vista como um dos pilares do processo de apropriação dos gêneros textuais e pressupões um trabalho ativo do leitor em busca de construir o significado do texto, e mais:

O trabalho com a leitura é potencializado por meio de leituras diárias (individuais, em grupo, silenciosa ou em voz alta), colaborativas (nas quais o professor faz questionamentos que possibilitam a atribuição de sentidos ao texto) e pelo professor (quando ele julgar necessário). Cabe ressaltar que mesmo os estudantes que não leem convencionalmente devem ser colocados em situações nas quais possam vivenciar o papel de leitor, utilizando-se para isso, das estratégias de leitura (antecipação, seleção, inferência, verificação). Comportamentos leitores de âmbito social devem ser estimulados, como recomendar e pedir recomendações de leitura. (SESI-SP, 2018, p. 80)

Aborda as estratégias de leitura, mesmo que superficialmente, com o objetivo de auxiliar o trabalho de compreensão e interpretação de textos, para que seja ainda mais significativo, e completa:

Para que isso se concretize, o estudante deve conhecer os propósitos da leitura (ler por prazer, ler para aprender, ler para conhecer, ler para informar-se, ler para divertir-se...), pois não poderá ler do mesmo modo os diferentes textos, devendo adequar estratégias pertinentes a cada um, sendo a efetividade dessa adequação um indicador importante de sua competência como leitor. (SESI-SP, 2018, p. 74)

Há a proposta de leitura (cujos encaminhamentos estão no livro do professor), que como podemos averiguar nas tabelas que seguem, quanto às estratégias de leitura utilizadas, quase sempre gira em torno de uma situação individual, monológica de acontecer. Não existem outras práticas que não estas propostas, e as unidades seguem mais ou menos a mesma abordagem. Há tantas possibilidades diferentes de práticas de leitura na escola, tantas modalidades diversificadas (principalmente considerando-se a realidade sócio-histórico e cultural do estudante), que ficam empobrecidas as oferecidas no material didático.

A intenção não é criticar tais práticas, pois elas são necessárias como estratégias de uma leitura eficiente, já que criam contextos de aprendizagem e promovem condições para serem imitadas, ou seja, mobilizam comportamentos leitores (no caso da leitura em voz alta pelo professor), a implicação é outra, a de que num universo de possibilidade de dar sentido ao que se lê somente estas estratégias são utilizadas. Acreditamos que a motivação tenha sido pensar no nível de complexidade e autonomia da atividade de leitura, já que após analisar os dados, percebemos que a leitura em voz alta é a proposta mais utilizada para o 4º ano nos momentos de leitura e que, em contrapartida, no 5º ano a que tem destaque é a leitura silenciosa como modalidade, talvez acreditando na maturidade leitora do aluno nessa faixa etária, e por isso, possuírem segurança e autonomia leitora para realizá-la dessa maneira.

O material dá autonomia e torna fundamental o planejamento de atividades nas quais os estudantes tenham que utilizar as habilidades leitoras apontadas no diagrama abaixo. Entretanto, não há tempo hábil para pensar em outras possibilidades de trabalho, até porque, veladamente, há a cobrança de realizar todas as atividades contidas no material, o que não permite que outras abordagens sejam garantidas. Portanto, fica perceptível a contradição existente entre a proposta teórica e a prática do material analisado, em que uma liberta e a outra limita, restringe.

Diagrama 2



Fonte: A autora (2019).

Também não devemos perder de vista o papel da interação e da função social, já que os gêneros abordados precisam fazer sentido para os alunos, e portanto, deve-se levá-los a compreender o contexto, de uma situação que, em alguns momentos, não é usualmente sua, mas importante no sentido de conhecer esferas comunicativas diferentes. Para isso, o interessante seria utilizar práticas que não confinem o aluno à sala de aula ou aos seus colegas, mas que ampliemos o espaço/tempo para compartilhamentos e circulação não só com o restante da escola, como também da comunidade, cidade, etc. Uma abordagem também defendida pelo material didático em análise, em seu “Fazer pedagógico”, ao afirmar a certeza da não existência de um único material que responde a essas necessidades e que é imprescindível a adoção de outras ações: atividades em museus, parques, centro de exposição, teatro cinema e outros.

No “Fazer pedagógico” (livro do professor) há algumas propostas de questionamentos (alguns no quesito compreensão e atribuição de sentidos) sobre o

texto lido em que os sentidos do texto são explorados oralmente e logo após questões que o abordam, nos “desafios” a serem respondidos por escrito.

O material também oferece um livro de textos nomeado “Muitos textos... Tantas palavras”, em que são encontrados diversos textos a serem usados nas situações propostas pelo professor, que flexibiliza a ação do mesmo, proporcionando bons textos para utilização afins. Alguns já vêm com um destino pré-definido (ser trabalhado em alguma das unidades de atividades), já outros podem ser utilizados com outras finalidades. O problema, como dito anteriormente, é conseguir utilizá-los em outras propostas que não sejam as do material, já que, diferentemente das escolas sede do SESI (sistema do qual o material didático foi conveniado), o tempo que temos disponível é parcial e não integral.

Observa-se também, em alguns momentos, a irrelevância da voz do autor de alguns dos textos, priorizando o que o aluno “achou”, como em: “ Quantas e quais são as personagens do conto? Qual delas você considera principal? Por quê?”. Este procedimento não acrescentará nem mesmo terá validade para o aprimoramento leitor do aluno, pois não é em si uma prática eficaz de leitura. Kleiman (2013) fortalece esta análise afirmando que:

Outra prática que passa por leitura, que não é apenas decodificação, mas também torna a atividade dispensável pois revela a mesma atitude de descaso em relação à voz do autor, dispensa a etapa da compreensão dessa voz, consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a “leitura” do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Nessa prática a atividade de “interpretação” precede à leitura. (KLEIMAN, 2013, p. 31)

É possível notar, em outras proposições a preocupação de conhecer o contexto para se atribuir sentido na leitura, como em “Escreva o nome do conto que em seu contexto provoca riso no leitor”, esse tipo de indagação viabiliza o trabalho com as estratégias de leitura de que já se falou. Assim como as questões de inferências propostas em outros momentos, como, por exemplo, em: “Leia novamente o conto II e escreva característica da personagem principal que não estão ditas no texto, mas que, por meio da sua leitura, pode-se inferir.”

São questionamentos mais complexos e que demandam um grau de compreensão bem alto, uma atividade em que a intervenção do professor é essencial para realização da mesma, já que não é algo que os alunos nessa fase da

escolaridade já tenham autonomia para realizarem por si mesmos, mas que coletivamente pode até tornar-se uma boa reflexão sobre o texto.

### **3.5 Levantamentos dos resultados:**

O que resulta da análise realizada do material é uma grande contradição entre teoria e prática no material didático. Infelizmente a concepção de leitura unicamente como decodificação ainda resiste mesmo quando aparece sob uma base teórica que defende o que há de mais contemporâneo em relação às práticas leitoras condizentes com os aspectos sócio-culturais e interacionais, tão imprescindíveis no estímulo e desenvolvimento de comportamentos leitores nos alunos. Estes, que por sua vez, deveriam cada vez mais tornarem-se ativos em suas aprendizagens.

Seguindo as atuais concepções pedagógicas que visam o sujeito em sua integralidade e não fragmentado, a maior parte dos materiais utilizados como recurso pedagógico já vêm impregnado desses novos modos de articular as questões de ensino e aprendizagem. Logicamente que não aprofundaremos esta reflexão aqui, já que o nosso foco é no material utilizado este ano na rede municipal já mencionada, mas é relevante deixar claro que as considerações levantadas sobre este, também se aplicariam a vários instrumentos com o mesmo objetivo.

A tendência é que todos os materiais didáticos assumam esta linha de pensamento, por isso não é mérito particular a postura teórica assumida por esse material analisado, já que foi recentemente homologada como norteadora das teorias e práticas pedagógicas e novo parâmetro para o ensino e aprendizagem, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que propõe entre outras coisas:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 59)

Deixando claro que não estamos aqui realizando um estudo deste documento, mas explicitando partes de seu conteúdo que cabem nas questões abordadas nesta pesquisa. Com a ressalva de que nas questões que tangem a leitura, especificamente, o documento citado corrobora o que este estudo tem defendido (mas nem sempre com o que o material didático oferece como práticas de leitura), quando institui, por exemplo, que: “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2018, p. 61)

Diante de tudo que foi analisado é possível dizer que o material didático possui um embasamento teórico coerente quando o assunto é a relação que o sujeito deveria ter com a linguagem, porém não alinhado às práticas oferecidas nas atividades propostas aos estudantes, fazendo com que teoria e prática se distanciem, o que não deveria acontecer.

Há propostas de leitura no início de cada unidade de estudo, explicitando no “Fazer pedagógico”, para o professor, algumas estratégias de leitura a serem utilizadas durante a leitura em voz alta, já que essa é a prática mais utilizada (como vimos no levantamento dos dados nas tabelas), entretanto, as práticas de leitura são limitadas, em sua maioria, a só esse momento, o que dá a impressão, muitas vezes, da utilização do texto como pretexto para os “desafios” que o seguem.

As expectativas de aprendizagem, que, no material, são nomeadas como “Metas”, são condizente com o que espera-se para os alunos no ano escolar ao qual faz referência, além de estarem também de acordo com o que a BNCC, está projetando no quesito leitura.

É primordial a autonomia que o material oferece ao professor ao realizar as atividades propostas, sendo flexível às adequações necessárias, já que não se pauta na linearidade no encaminhamento das mesmas. Contudo, faz-se dispensável e obsoleta, pois, como dito anteriormente, não há como realizar esse movimento, uma vez que o tempo disponível é escasso até mesmo para realizar somente o proposto pelo material didático. Ou seja, a autonomia só funciona teoricamente, já que na prática, qualquer intenção nesse sentido seria cerceada pela cobrança advinda da realização do que é oferecido originalmente pelo material.

Assim como qualquer material didático, esse possui alguns equívocos, particularmente nas propostas que envolvem as práticas de leitura na escola, sendo que estas já foram devidamente explicitadas anteriormente, e infelizmente os acertos não dão equilíbrio nessa balança.

Enfim, ficou bem clara a contradição instaurada pelo material didático no que diz respeito ao seu suporte teórico e as proposituras no material para o aluno. As duas vertentes (teoria e prática) são dependentes, precisam caminhar juntas e em consonância, uma é o alicerce da outra e não pode divergir. Eis um ponto de partida para uma possível reformulação desse recurso para que, assim, torne-se eficaz para o fim ao qual se destina.

## PARTE 4

### PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

#### **4.1 Ampliação do enfoque leitor com contos de assombração: “Ao pé da fogueira, um arrepio, um susto, puro encantamento...”**

A intenção, neste momento, foi de resgatar uma situação discursiva já existente há tempos, no qual o gênero mostra sua base oral e em situação de uso. Com os alunos (4º e 5º ano, multisseriada) e seus pais realizei uma noite de contos e recontos ao redor de uma fogueira, como os antigos faziam e onde costumavam surgir muitos dos contos de assombração existentes.

Aproveitando que na escola há uma extensa área arborizada que propicia e facilita atividades externas, organizei uma noite de encantamento em que, após as primeiras etapas desenvolvidas nas aulas, familiarizando, contextualizando e viabilizando o repertoriamento dos alunos com o gênero contos de assombração, assim como, o trabalho com as características do mesmo, elucidadas, a turma foi dividida em duplas com o objetivo de contar, com todas as estratégias e comportamentos de leitor que necessitem, um conto previamente escolhido em sala de aula.

Convidei alguém da comunidade que tem afinidade com esta situação discursiva para nos agradecer com sua explanação, assim como, alguns dos pais presentes que, alertados previamente, se dispuseram a participar desse momento. Os alunos não só participaram ativamente desse momento, como também envolveram a comunidade e compartilharam esse momento mágico, que não só ampliou o universo discursivo de cada um, como também maximizou o universo cultural, e contextualizou com conteúdos atitudinais, visto que os saberes e lembranças dos mais velhos foram conhecidos e valorizados, fazendo circular ditos e não ditos, tão importantes na formação do leitor competente e também do sujeito vivente nesse contexto.

Todo o desenvolvimento da sequência foi planejado para dar sentido ao que se aprende, (re) significando cada etapa do percurso, não restringindo a situação de ensino somente à escola, mas inserida num contexto real de aprendizagem, já que, com base na fundamentação teórica desta pesquisa, acredito que o outro é

essencial nesses momentos. Somos seres interativos, significamo-nos na relação com o outro, somos sujeitos no mundo e pelo mundo, que não existe sem a troca, a interação, a vivência com o outro, que é sujeito tão dependente dessa relação quanto nós mesmos.

Propiciar essa situação de ir além da decodificação de um texto, vivenciá-lo em ação, em sua função primordial, para aí sim torná-lo leitura, significativo e propiciar ao aluno retornar a ser sujeito leitor, livre das amarras do sujeito estudante, numa relação de coexistência e não da anulação de um pelo outro, é responsabilidade da escola e de todos os envolvidos no contexto social existente.

Não se tem a intenção de desconstruir ou repudiar atividade oferecida no recurso utilizado, pelo contrário, a tentativa é de maximizar, ampliar as situações de práticas de leitura a partir da própria atividade, enriquecendo e melhorando a proposta inicial contida, pois o trabalho não será realizado fora dela. Portanto, as ideias propostas vêm complementar, ampliando práticas de leitura que poderiam ser realizadas, além das que já estão sendo propostas, tendo como objetivo o protagonismo do sujeito discursivo, sem perder de vista o sujeito estudante.

Esse movimento vem colaborar na busca do sujeito discursivo existente em cada aluno, em cada aprendiz e não dissociá-lo do estudante. O sujeito discursivo e o sujeito estudante estão intrínsecos na situação de ensino e na aprendizagem. Para que isso ocorra na escola, não devemos perder de vista momentos de resgate do sujeito discursivo, é pensando nisso que a atividade propõe aliar propostas além das que já estão postas para aprimorar ou propiciar a aproximação do sujeito discursivo nos momentos em que o sujeito estudante está atuando.

A proposta traz momentos que restituem o sujeito discursivo, às vezes, tão distante de nossos alunos. Por isso, usaremos momentos propostos na atividade real e outros que acrescentaremos para que as práticas de leitura e o retorno de práticas discursivas sejam constantes no âmbito escolar. Aqui apresentaremos algumas ideias, sugestões e intervenções necessárias para que isso aconteça. Logicamente que é uma pequena amostra de como é possível trazer, aproximar, resgatar o sujeito discursivo que existe em cada um de nossos alunos. Momentos singelos, mas que, com certeza, serão marcantes e significativos, permitindo uma aprendizagem real, numa situação real de uso da língua, de uso do discurso, do gênero, tudo isso fazendo parte de um contexto social real.

Tudo foi realizado da seguinte forma:

1ª etapa: No início a atividade foi realizada como material didático, já analisado neste estudo, propõe: o momento inicial de levantamento dos conhecimentos prévios em que os alunos expõem seu conhecimento de mundo, o gênero, tema ou assunto abordado;

2ª etapa: Após a roda de conversa, o repertoriamento foi principiado aproximando o aluno do gênero com uma leitura em voz alta do texto proposta na mesma atividade, realizada com todos os detalhes mencionados na parte pedagógica oferecida como suporte ao professor, visto que esse momento foi planejado pelo material didático, assim como já foi exposto na análise do corpus.

3ª etapa: Nesta etapa, a proposta foi uma roda de biblioteca onde os alunos pesquisaram, na sala de leitura da escola, quais livros trazem contos de assombração e escolheram o que mais gostaram.

4ª etapa: Apresentação de pequenos vídeos retirados do Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=fcnvu4o059s&t=123s>), em que alguns idosos que nasceram e/ou criaram-se na zona rural, relatam contos e causos de assombro que conhecem ou dizem ter vivenciado. Logo após, abordaram-se as impressões que ficaram dos vídeos.

5ª etapa: Atividades propostas nos últimos desafios do material do aluno, de produção de reescrita, que optamos por realizar coletiva e oralmente, pelo reconto, modelizando assim, uma situação de oralidade e outra de escrita.

6ª etapa: Roda de fogueira: Situação de vivência discursiva do gênero contos de assombração, que teve início com o planejamento e preparação das situações de reconto pelos alunos dos contos previamente escolhidos pelos mesmos, nos livros selecionados na roda de biblioteca, sendo eles os que aparecem abaixo:

- Dançando com o morto – Ângela Lago
- O defunto que devia – Ângela Lago
- Segredo a segredo – Lenice Gomes
- Assombração da Gameleira – Lenice Gomes
- O homem que tocou no inferno – Lenice Gomes

- Assombrações da cidade – Ângela Lago
- O caixão rastejante – Ângela Lago
- O esqueleto do canal – Ângela Lago
- A noiva da figueira – Reginaldo Prandi
- O baile do caixeiro viajante – Reginaldo Prandi
- A procissão dos mortos – Reginaldo Prandi
- Os gêmeos no espelho – Reginaldo Prandi
- A origem do corpo seco – Maurício Pereira
- O quilo de sal – Maurício Pereira
- Salvador Pereira e a assombração – Maurício Pereira



7ª etapa: Ensaios dos recontos na sala de aula com a gravação de áudio propiciando momentos em que ouvir com atenção e realizar as adequações necessárias contribuíram para a etapa final.

8ª etapa: Confeção dos convites e do cenário mais próximo possível à situação discursiva proposta (simulação de um acampamento, com barracas, troncos para sentar, fogueira, figuras do imaginário dos contos, tornando o espaço pano de fundo para os recontos).

9ª etapa: Momento dedicado às apresentações dos contos, recontos, arrepios e encantos. À noite, ao redor da fogueira, situação real em ação. Contextualização de toda a prática e o gênero foco de toda a situação; os alunos iniciaram os recontos, depois foi a vez dos pais e demais presentes narrarem contos e causos de assombração que conheçam; finalizei contando um dos contos que eu ouvia quando criança “A bruxa do galpão”, quando cheguei ao clímax do conto, uma das professoras apareceu fantasiada de bruxa e assustou a todos (logicamente que tudo havia sido combinado e planejado).

10ª etapa: Encerramos o evento assando, na brasa da fogueira, marshmallows (outra prática costumeira num acampamento, ao redor de uma fogueira) que deixou a noite doce e divertida, além de realizarmos um tour pelas barracas que estavam ornamentadas com adereços assombrosos.

Logo abaixo estão algumas imagens do evento, que de tão encantador e realista tornou-se inesquecível, conquistando o espaço de situação de leitura oficial da escola. Foi tão enriquecedor que de agora em diante, todos os anos será realizado na escola, o que os próprios alunos intitularam “Roda de fogueira”.

Acervo pessoal

**CONVITE**



**CONTOS, RECONTOS, ARREPIOS E ENCANTOS:**

**RODA DE FOGUEIRA**

4º E 5º ANO – Profª Maria Félix

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2018, \_\_\_\_\_ -  
feira

Local: EMEIEF Prof. Gino Bolognesi







Acervo pessoal.

## 4.2 Levantamento dos resultados

Os resultados foram os esperados, pois o efeito de uma situação vivenciada traz aprendizagens não só com significados, mas acima de tudo interativas. Os alunos recontaram suas histórias e se empenharam em fazer o melhor já que haveria interlocutores reais nesta prática de leitura, aprendendo porque experimentaram uma situação de uso real do gênero em estudo: contos de assombração.

O envolvimento da comunidade ampliou os objetivos iniciais de aprendizagem, tornando o momento interativo com intensos compartilhamentos de conhecimento, memórias e valores. Os alunos ficaram maravilhados e entusiasmados com toda a situação, em que cada momento os fez protagonistas de suas aprendizagens.

Os relatos dos familiares e comunidade presentes foram emocionantes. Agradeciam por poder partilhar um cenário de deslumbramento e encanto, afirmando que a escola de sua época não propunha esse tipo de aprendizagem e pedindo para que a escola atual os multiplicasse.

A partir desse evento, o trabalho com leitura passou a criar expectativas nos alunos que nutriam a necessidade de um sentido e um porquê ao realizá-las, além de refletirem sobre em que situação cotidiana poderiam utilizá-la.

Assim como foi realizado todo esse movimento na atividade acima descrita e vivenciada, é essencial planejar práticas que ampliem o enfoque leitor e onde o sujeito leitor não seja suplantado pelo sujeito estudante, mas que ambos coexistam harmonicamente. Não foi preciso criar outra proposta, só aprimorar a que já veio no material didático utilizado nas aulas, fazendo uso real do gênero trabalhado numa situação dialógica e interativa, em que a monologia, como método de ensino, seja realmente um conceito e método arcaico de modo que deva ser mantido bem longe da sala de aula.

Retomar práticas de leitura já consolidadas pelos bancos escolares faz-se também necessário, já que só as que o material propõe não são suficientes para a melhoria de práticas leitora na escola. O maior empecilho ainda é a gestão do tempo, já que a grade de aulas acaba cerceando tais propostas.

### 4.3 Alguns encaminhamentos

Há muito que se fazer para que as práticas de leitura e o sujeito leitor não sejam massacrados pela burocracia do sistema escolar. E cabe a todos nós o posicionamento e conhecimento necessário para agregar momentos de real empoderamento leitor para os alunos. Para isso, algumas sugestões são muito bem vindas e precisam ser realizadas além das que o material didático propõe. São atividades permanentes de leitura que são fundamentais no planejamento do professor e da instituição escolar. Para isso, utilizar-se a coletânea de textos disponibilizados pelo próprio material didático, no livro do aluno intitulado “Muitos textos... tantas palavras, pode ser uma alternativa viável.

Algumas sugestões são:

- **Roda de jornal e Leitura compartilhada de textos jornalísticos:**

A proposição dessas atividades de leitura com frequência é interessante, pois elas propiciam momentos de compreensão, reflexão, construção de opinião embasada e argumentação.

As unidades do material trazem gêneros em que também cabe esse tipo de situação de leitura. Ao se oferecer trabalho com notícia e reportagem, por exemplo, propor uma roda de jornal em que os alunos em grupos pré-definidos possam manusear o portador original de tais gêneros, além de compartilhar com os demais colegas seus achados e suas preferências, conhecer a estrutura de um jornal impresso e seu agrupamento em cadernos. Tudo isso pode e deve acontecer durante uma atividade permanente dessas.

O significado de permanente é literal, neste caso, porque não deve ser proposta somente durante as atividades sobre os gêneros mencionados no material didático, mas acontecer quinzenalmente, mensalmente ou sempre que se fizer necessário.

Já a leitura compartilhada ou colaborativa é uma modalidade que pode ser aplicada em inúmeras situações e gêneros, pois é um recurso, quando bem utilizado, facilitador, promovendo momentos magníficos de interação, de troca de construção de sentidos no texto, permitindo a utilização das estratégias de leitura. Essa atividade é corriqueira num momento dialógico de leitura e de ensino, pois amplia o enfoque para além do texto, tornando cada um dos participantes, não só

relevantes como também ativos na construção coletiva de sentido e significados do texto utilizado.

É realizada, sempre que possível, com um texto da esfera jornalística para este fim, porque além de este tipo de modalidade ativar todas as funcionalidades acima, com esse tipo de leitura amplia-se saberes e conhecimentos que tornarão o leitor mais crítico, autônomo e conhecedor dos acontecimentos que o cercam, tornando-os cada vez mais sujeitos leitores e transformadores da realidade em que vivem.

- **Roda de curiosidades:**

Essa é outra atividade com a qual os alunos são praticantes ativos de uma situação de leitura não só prazerosa, mas também de aprendizagens e circulação de informações grandiosas.

Trata-se de disponibilizar uma quantidade de revistas cujo foco sejam textos científicos ou informativos, propiciar que os alunos manipulem e leiam especificamente os títulos de cada texto, e, utilizando critérios de escolha definidos possam, após um tempo de socialização com os próprios colegas, escolher um que será compartilhado com todos, seja com a leitura na íntegra e depois os possíveis comentários, como depois de uma leitura silenciosa e prévia, expor ao grupo o que foi compreendido e até mesmo dúvidas que possam ter surgido e que levem a possíveis atribuições de sentido ao compartilhar e interagir com o repertório dos outros colegas.

- **Leitura programada:**

Outra modalidade cativante em que a leitura por capítulo de uma obra previamente selecionada, será o disparador de muitos momentos de reflexões em sala de aula. Após a escolha da obra que todos os alunos lerão simultaneamente, serão acordados os capítulos que todos deverão ler fora da escola, e que na aula definida pelo professor irá ser o mote de uma prática totalmente aberta a impressões, compreensões, dúvidas, sensações, num momento de intensa

interação e compartilhamento, o tipo de situação que só a leitura pode proporcionar. Depois o movimento se repete até o término da leitura da obra por todos.

- **Roda de leitores:**

Essa prática deve ser corriqueira na sala de aula, pois possui mecanismos que propiciam o desenvolvimento de comportamentos leitores num contexto real de uso.

Normalmente é realizada na sala de leitura, pois é onde fica o acervo de livros da escola, mas ela também pode ser realizada na biblioteca, ou na própria sala de aula desde que haja uma quantidade de livros diversificada e suficiente para todos os alunos.

Os alunos terão a liberdade de escolher um livro que poderá ser levado para leitura em casa e o professor como mediador, nesse momento, intervirá para que os critérios de seleção dessa leitura sejam ampliados e bem definidos pelo próprio aluno. Com indagações pontuais o professor/mediador de leitura, nesse momento intervirá sempre que necessário levando o aluno a refletir e afinar o porquê de sua escolha.

Logo após esse momento tão enriquecedor, dá-se um prazo para a leitura do livro que será estipulado em comum acordo pelo professor e pelos alunos, de preferência que não se alongue (no ensino fundamental I, não é interessante que ultrapasse quinze dias), já que ainda teremos como finalidade de movimento, a indicação literária, momento em que cada um dos alunos terá a palavra para comentarem a sua leitura, expondo suas impressões, critérios de escolha e emoções (sem contar o desfecho, é lógico), instigando os demais não só a conhecerem detalhes sobre outras obras como também aguçar o sujeito leitor a embrenhar-se em novas leituras.

Essa modalidade deve ser oportunizada durante o ano letivo inteiro, com o intuito de oferecer momentos de leitura que ampliarão o repertório e por consequência, o leitor construirá um leque maior de possibilidades e contextos de leitura.

Na roda de leitores, os alunos apresentam os critérios que utilizaram para escolher a obra ( critérios utilizados para organizar internamente o material

– por exemplo: os capítulos foram organizados por contos que representam diferentes sentimentos; tipo de ilustração; autor; editora; linguagem; tema; extensão do texto, entre outros), compartilham opiniões sobre a mesma, recomendam – ou não – a obra lida aos seus colegas etc, por um lado possibilitando ao professor avaliar o que foi apropriado pelo aluno no que se refere ao aspecto do conhecimento em foco; e por outro, possibilitando, mais uma vez a troca de informação entre os pares, ampliando, assim, a possibilidade de novas apropriações. (BRAKLING, 2012, p. 29)

- **Leitura em voz alta pelo professor:**

É a modalidade didática de leitura mais praticada na escola, recebendo também o nome de leitura de leite. Seu objetivo é oferecer um modelo de leitor real aos alunos, que se apropriarão de comportamentos típicos de um leitor eficiente em um contexto real, praticando a função social desse momento de leitura, ou seja, de apreciação, que só uma situação de leitura é capaz de proporcionar.

Esses foram só alguns exemplos de práticas de leitura na escola, a maioria já conhecida pela maior parte dos professores. O que precisa ficar claro é que, independente do material didático que é oferecido pela rede de ensino, essas modalidades e outras mais, devem ser proporcionadas como meio de favorecer e ampliar as práticas de leitura na escola.

O material didático não deve engessar o processo de ensino e aprendizagem, mas agregar como recurso flexível, concomitantemente com práticas de leitura que permitam a atuação do sujeito leitor e condizente com práticas dialógicas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltada para o ensino formal do português, a pesquisa, como já foi explicitado, procurou analisar a fragilização, percebida no final do ciclo I do ensino fundamental, da relação entre sujeito e linguagem, considerada sob uma perspectiva dialógica.

Se, como afirma Geraldi (2003), a partir de um olhar sociointeracionista, nossas ações diárias são revestidas de linguagem, em quaisquer atos interlocutivos que realizemos, neles será possível reconhecer “o sujeito e suas ações linguísticas” (p. 15). Ora, Marcuschi (2012, p. 32) assegura-nos que “todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais.” Nesses termos, uma inquietação daí derivada foi a motivação para investigar como a língua materna escrita, monologicamente ensinada na escola, se constitui para o sujeito que integra o estudante, em particular no que diz respeito à configuração, para ele, do seu idioma nativo na execução das ações interlocutivas de leitura. Convencida de que a interação dialética do sujeito com o português é aí fragilizada.

Após todo o percurso até aqui, chegamos à conclusão de que há sim lugar, neste caso, no espaço de sala de aula, para a formação leitora do sujeito a partir de sua constituição naqueles “diversos usos sociais”. E que cada vez mais ele começa a vivenciar tais usos na escola, no ato de ler.

Para tanto, a parte inicial deste trabalho balizou teoricamente as questões que problematizam as práticas de leitura que a escola proporciona aos seus educandos, com base em um ensino cujas orientações, até então encontradas em manuais didáticos, mostravam-se claramente monologizantes.

A intenção, naquele primeiro momento, foi evidenciar através dos pressupostos teóricos a importância do outro e da relação de interação existente para que haja uma real e significativa aprendizagem, em que o protagonismo é compartilhado por sujeitos atuantes.

Os autores estudados e citados seguem essa linha de pensamento e permeiam todos os conceitos discutidos e abordados até agora, já que todos eles têm extrema relevância para o desenvolvimento dessas possíveis conclusões a que cheguei e que trazem respostas para as questões que fundamentam esta pesquisa.

Não negamos a evolução teórica que os materiais didáticos estão trazendo às escolas. Mas não é possível notar o mesmo avanço, melhoria e amplitude nas práticas de leitura, que estão num período de ajustamento entre teoria e prática, como observamos nos materiais analisados e que são explicitados em alguns momentos desse trajeto.

O desenvolvimento de estratégias visando o sujeito leitor e sua participação no mundo real; o reconhecimento da imensa bagagem cultural e histórica que nos fazem sujeitos atuantes nesse mundo e não passível nele; a importância do outro como essencial na construção desse sujeito; o contexto como essencial, intrínseco e eixo norteador da leitura e em como a dialogicidade e interatividade são pilares na constituição de um sujeito leitor competente, conceitos primordiais no processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível verificar que há uma mudança de paradigma em andamento, em que outros posicionamentos estão sendo acionados e novos olhares estão se formando, principalmente no que tange o tema amplamente estudado neste trabalho, as práticas de leitura. Também vemos alterada a configuração do aluno de passivo a ativo, e do ensino que cada vez mais prima pelo compartilhamento, pela interação e pelo diálogo.

Entretanto, há ainda muito a ser realizado, pois se faz necessário colocar em prática muito dos pressupostos que são exaustivamente lembrados nos discursos prontos das formações e capacitações de professores, assim como em muitos artigos e estudos defensores de tudo o que falamos até agora, mas que nem sempre conseguem ultrapassar as páginas em que foram escritos ou a explanação de algum formador.

Não podemos tampouco, colocar esse ônus no professor, já que estando intrinsecamente ligado a essa problemática, é o elo mais atuante e o menos ouvido e reconhecido como sujeito que ensina. Estamos cada vez mais nos capacitando, estudando atualizando e nos pondo à luz de novos conceitos e práticas, entretanto, temos cerceada nossa autonomia em alguns momentos, dependendo do interesse político de que governa.

Já o material didático afirma teoricamente que o aluno é um ser único, singular e tem ritmo próprio em suas aprendizagens, ou, que a compreensão de um

texto varia dependendo do contexto, do repertório e conhecimento de mundo do leitor, mas massifica sua proposta, ou seja, o mesmo para todos e que todos devam percorrer o caminho da mesma maneira e alcançar os mesmos resultados.

Foi possível observar que apesar da concepção de ensino e base teórica do material didático ser condizente com as atuais linhas de pensamento acadêmico, ele falha ao restringir a leitura como prática social apenas a alguns momentos de sua propositura e trata os textos, apenas como pretexto para ações que apesar de conterem uma nomenclatura diferente, não se distancia muito dos tão criticados “interpretação ou compreensão do texto”. Ou então com as questões pessoais, que por vezes passa como único momento durante as atividades, em que o aluno se coloque como sujeito leitor.

Quanto ao ensino e ao sujeito, foi possível fazer uma observação muito valiosa: nos momentos e atividades propostas em que a situação/aula (gênero oral) é realizada com foco somente no que é dito como verdade absoluta, priorizando o individual e a leitura do professor como a única correta e autorizada, mais monologizante será o ensino e mais se destacará o sujeito estudante. Já quando há propostas de compartilhamento, interação, diálogo, tudo alicerçado numa prática social real, mais dialógico será o ensino e é nesse contexto que o sujeito leitor é resgatado tornando-se protagonista no meio em que atua.

Para que se consiga o intuito dessa análise, as propostas e práticas dos materiais didáticos obrigatórios devem ser replanejados e intervirem nas situações de leitura na escola de modo que se recupere o sujeito enquanto leitor, por intermédio do fortalecimento das relações que envolvem o sujeito e a linguagem em suas ações linguísticas, especialmente no que concerne às leituras como atividades propostas pela escola, com foco em uma série final do ciclo I do Ensino Fundamental, deve-se pensar em propostas dialogicamente planejadas, sem se desfazer dos materiais didáticos oferecidos, mas acrescentando e melhorando-o, realizando-as de modo que o sujeito leitor e sujeito estudante não sejam dicotomizados, mas sim que coexistam, convergindo aqui os estudos de Bakhtin e Vygotsky que alicerçaram este estudo.

Além disso, pensar em outras situações também se faz necessário, pois dessa maneira teremos a possibilidade de tentar promover mudanças reais diante das constantes demonstrações de inabilidades letradas de nossos jovens

aprendizes, como observamos, por exemplo, nos preocupantes resultados das avaliações internas e externas. Isso só será viável através da tomada de consciência dos gestores e de toda a equipe escolar sobre o que deve ser analisado ao se planejarem as situações de aprendizagem dos alunos e, entre outras medidas, levando-se em consideração o contexto social e cultural em que vivem os educandos da comunidade escolar.

As modificações necessárias à melhoria e aprimoramento das práticas leitoras na escola, postas dialogicamente, dependem também, e principalmente, de políticas públicas que privilegiem o processo e não somente os fins, para que assim, tudo o que defendemos até aqui não se torne demagogia pura e simplesmente.

Enfim, este trabalho visa promover mudanças de paradigmas essenciais, duradouras que traga melhorias reais nas propostas que envolvam a leitura na escola, com certeza de que será um diferencial nas várias vidas que serão transformadas do contexto escolar, para a vida, a realidade de cada um. Sei que o caminho será árduo, que os espinhos aparecerão, mas sempre fortaleço a metáfora, com a qual sempre vi o ato de ensinar, visualizando-o como uma rosa que, apesar dos espinhos, proporciona uma emoção inexplicável quando desabrocha linda, plena, perfumada e mais viva do que nunca.

Este percurso acadêmico, pelo qual sou imensamente grata, é um divisor de águas, uma reinicialização de uma trajetória como professora, que de apaixonada leitora, passei a preocupada educadora. Pensava o que seria do futuro da humanidade com uma visão tão turva da leitura, mas agora tenho certeza de que encontramos o caminho de um porvir um tanto mais claro e de que conseguiremos plantar, por onde passar, uma semente de esperança, uma muda de leitor.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, A. J. P. LEHFELD, N. A.S. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRAIT, B. "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso", In Barros e Fiorin (orgs), **Diálogo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. **O processo interacional**. In: PRETI, D. (org.) Análise de textos orais. 5 ed. São Paulo: Humanitas (Projetos Paralelos: V.1.). 1993/2001, pp. 189-214. 265

\_\_\_\_\_. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRACKLING, K. L. **A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa**. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012.

BRANDÃO, A.C. P; ROSA, E.C.S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**: BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental II, (1998). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: Set. 2018

CECCANTINI, J. L. C. T. **A leitura entre jovens e crianças no Brasil: em busca de um comportamento perene**. In: FERREIRA, E.A.G.R. et.al. (organizadores). Formação de mediadores de leitura: módulos 1 e 2. Assis: ANEP-Associação Núcleo Editorial Proleitura, 2015.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CURADO. O. H. F. **Monologismo e Dialogismo linguísticos**: caracterizações de um percurso. In: VALE – Arte, Ciência, Cultura, Assis/SP: Editora da Fundação Municipal de Ensino Superior de Assis, nº 6, 2006, pp. 52-66.

FIORIN, J. L. (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013, 206 p.

\_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2. Ed., 1ª reimpressão.

São Paulo: Contexto. 2017, 160 p.

FRANCHI, C. **Teoria generalizada dos papéis temáticos**. 1997-a.  
(Manuscrito em versão preliminar).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed, São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. **A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. brasileira de Luiz Felipe Baeta Neves. 5ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOÉS, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 14. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 4. Ed. Campinas, SP. Papiros, 1999.

KATO, M. O **aprendizado da leitura**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Texto e o leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8 ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. V. & V. M. ELIAS. 2009. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_. **A interação pela linguagem**. 11 ed., 3ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2018.

LANDASMANN, T. L. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Editora Ática, São Paulo: 1998.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

Menga L., M. E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I** - São Paulo: EPU, 1986.

MAHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. *Interações*, 13 (7), 1994, p.31-44.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e ensino**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

OLIVEIRA, M. S. **O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento**. In: SERRANI, S. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

ORLANDI, E. P. **Do sujeito na história e no simbólico**. Escritos nº 4. Campinas, SP: publicação do Laboratório de Estudos Urbanos Nudecri/LABERURB, maio, 1982, p. 17 - 27.

OSAKABE, Haqira. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita**. In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

PÊCHEUX, Michel. Sob o pseudônimo de Thomas Herbert. **Observações para uma teoria geral das ideologias**. Trad. brasileira de Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. RUA, nº 1, Campinas, 1995a, p. 63 - 89.

REGO, Tereza Cristina. **As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica**. In: \_\_\_\_\_ Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R H. R. (2004). **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo (SP): SEE/CENP

SOARES, M. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STREET, B. V. **Letramentos sociais** – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TELLES, J. A. “**É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!**” **Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto et al. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989


Van Dijk, TA (Ed.). (1997). **Discurso como interação social:** Estudos do discurso: uma introdução multidisciplinar, vol. 2. Thousand Oaks, CA, EUA: Sage Publications, Inc. 1997.

WILSON, V. **Motivações pragmáticas.** In: MARTELLOTA, M. E. (org.) Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

## ANEXO(S)

Amostragem: atividades do material didático do 5º ano

# Bullying escolar: mais um desafio

 **RODA DE CONVERSA**

O que é *bullying*?

Você conhece alguém que já tenha passado por essa experiência?

52

(S.T.)/Ablestock

### **Bullying: é preciso levar a sério ao primeiro sinal**

*Esse tipo de violência tem sido cada vez mais noticiado e precisa de educadores atentos para evitar consequências desastrosas.*

*Por Andréia Barros*

Entre os tantos desafios da escola, está posto mais um. O *bullying* escolar – termo sem tradução exata para o português – tem sido cada vez mais reportado. É um tipo de agressão que pode ser física ou psicológica, ocorre repetidamente e intencionalmente e ridiculariza, humilha e intimida suas vítimas. “Ninguém sabe como agir”, sentencia a promotora Soraya Escorel, que compõe a comissão organizadora do I Seminário Paraibano sobre *bullying* escolar, que reuniu educadores, profissionais da Justiça e representantes de governos nos dias 28 e 29 de março, em João Pessoa, na Paraíba. “As escolas geralmente se omitem. Os pais não sabem lidar corretamente. As vítimas e as testemunhas se calam. O grande desafio é convocar todos para trabalhar no incentivo a uma cultura de paz e respeito às diferenças individuais”, complementa.

A partir dos casos graves, o assunto começou a ganhar espaço em estudos desenvolvidos por pedagogos e psicólogos que lidam com educação. Para Lélcio Braga Calhau, promotor de Justiça de Minas Gerais, a imprensa também ajudou a dar visibilidade à importância de se combater o *bullying* e, por consequência, a criminalidade. “Não se tratam aqui de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos deles, de forma velada. Essas agressões morais ou até físicas podem causar danos psicológicos para a criança e ao adolescente, facilitando posteriormente a entrada deles no mundo do crime”, avalia o especialista no assunto. Ele concorda que o *bullying* estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita.

#### **Bullying vai muito além da brincadeira sem graça**

Esse termo não tem um correspondente em português. Em inglês refere-se à atitude de um *bully* (valentão). Objeto de estudo pela primeira vez na Noruega, o *bullying* é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica contra alguém em desvantagem de poder, sem motivação aparente e que causa dor e humilhação a quem sofre. “É uma das formas de violência que

mais cresce no mundo”, afirma Cléo Fante, pedagoga pioneira no estudo do tema no país e autora de *Bullying escolar* (Artmed). Segundo ela, o *bullying* pode acontecer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, entre vizinhos e em locais de trabalho. “Identificamos casos de *bullying* em escolas das redes pública e privada, rurais e urbanas e até mesmo com crianças de 3 e 4 anos, ainda no ensino infantil”, comenta.

Para o presidente do Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *bullying* Escolar, José Augusto Pedra, o fenômeno é uma epidemia psicossocial e pode ter consequências graves. O que, a primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa. Crianças e adolescentes que sofrem humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem ter queda do rendimento escolar, somatizar o sofrimento em doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. “Se observa também uma mudança de comportamento. As vítimas ficam isoladas, se tornam agressivas e reclamam de alguma dor física justamente na hora de ir para escola”, detalha José Pedra.

Até as testemunhas sofrem ao conviver diariamente com o problema, mas tendem a omitir os fatos por medo ou insegurança. Geralmente, elas não denunciam e se acostumam com a prática, acabam encarando como natural dentro do ambiente escolar. “O espectador se fecha aos relacionamentos, se exclui porque ele acha que pode sofrer também no futuro. Se for pela internet, no *cyberbullying*, por exemplo, ele ‘apenas’ repassa a informação. Mas isso o torna um coautor”, completa Cléo Fante.

O *bullying*, de fato, sempre existiu. O que ocorre é que, com a influência da televisão e da internet, os apelidos pejorativos foram tomando outras proporções. “O fato de ter consequências trágicas, como mortes e suicídios, e a falta de impunidade proporcionou a necessidade de se discutir de forma mais séria o tema”, aponta Guilherme Schelb, procurador da República e autor do livro *Violência e Criminalidade Infanto-Juvenil*.

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.uol.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/bullying-preciso-levar-serio-431385.shtml#bullying>>. Acesso em: 11 dez. 2009.



3. Faça silenciosamente uma nova leitura do texto. Observe que há trechos que apresentam um sinal de marcação frequente. Que sinal é esse? Para que serve? Registre sua hipótese.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Combine com o colega uma leitura em voz alta em que um lerá os trechos assinalados por aspas e o outro fará a leitura do restante do texto.

Refleta sobre o resultado da leitura. Ficou diferente?

Se apenas um aluno tivesse feito a leitura, o resultado final seria o mesmo? Por quê?

Qual o papel de quem:

- leu os trechos assinalados por aspas?

---

- leu os trechos não assinalados por aspas?

---



**6** Relate o conteúdo do texto para seu colega, sem alterar as ideias do autor. Utilize um gravador para registrar seu relato.

- Antes de fazer o registro escrito do relato, fique atento às informações dadas pelo professor;
- Assinale com uma cor as ideias principais do texto;
- Assinale com outra cor as ideias secundárias;
- Identifique as palavras utilizadas para ligar as frases no interior dos parágrafos e os parágrafos entre si;
- Identifique as comparações existentes;
- Identifique outras vozes presentes no texto;
- Registre por escrito seu relato.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

- 7** Observe se o seu registro contém todas as informações fornecidas pelo professor. Se faltar alguma, faça a correção conforme a tabela:

Ficha de revisão para resumo	Sim	Não
Reproduzi as opiniões do autor contidas no texto original?		
Mantive a estrutura do texto?		
Mantive os pontos essenciais?		
Identifiquei as ideias secundárias?		
Identifiquei os recursos utilizados?		
Minha letra está legível?		
Meu texto está limpo (sem rasuras ou borrões)?		

- 8 Foram selecionados alguns recursos que são utilizados para estabelecer a articulação entre palavras, frases e parágrafos. Observe que, sem essas palavras, o texto ficaria repetitivo ou perderia a sequência lógica.

Identifique a que palavras ou expressões estão articulados os recursos:

Esse (*lead*) – \_\_\_\_\_

---

---

---

A partir (1.<sup>a</sup> linha do 2.<sup>o</sup> parágrafo) – \_\_\_\_\_

---

---

---

Ele (9.<sup>a</sup> linha do 2.<sup>o</sup> parágrafo) – \_\_\_\_\_

---

---

---

Segundo ela (7.<sup>a</sup> linha do 3.<sup>o</sup> parágrafo) – \_\_\_\_\_

---

---

---

Até (5.º parágrafo) – \_\_\_\_\_

---

---

---

Mas (última linha do 5.º parágrafo) – \_\_\_\_\_

---

---

---

- Retorne ao texto. Observe se algum desses recursos aparece mais vezes.
- As palavras ou expressões que retomam outras já mencionadas mantêm o mesmo sentido? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

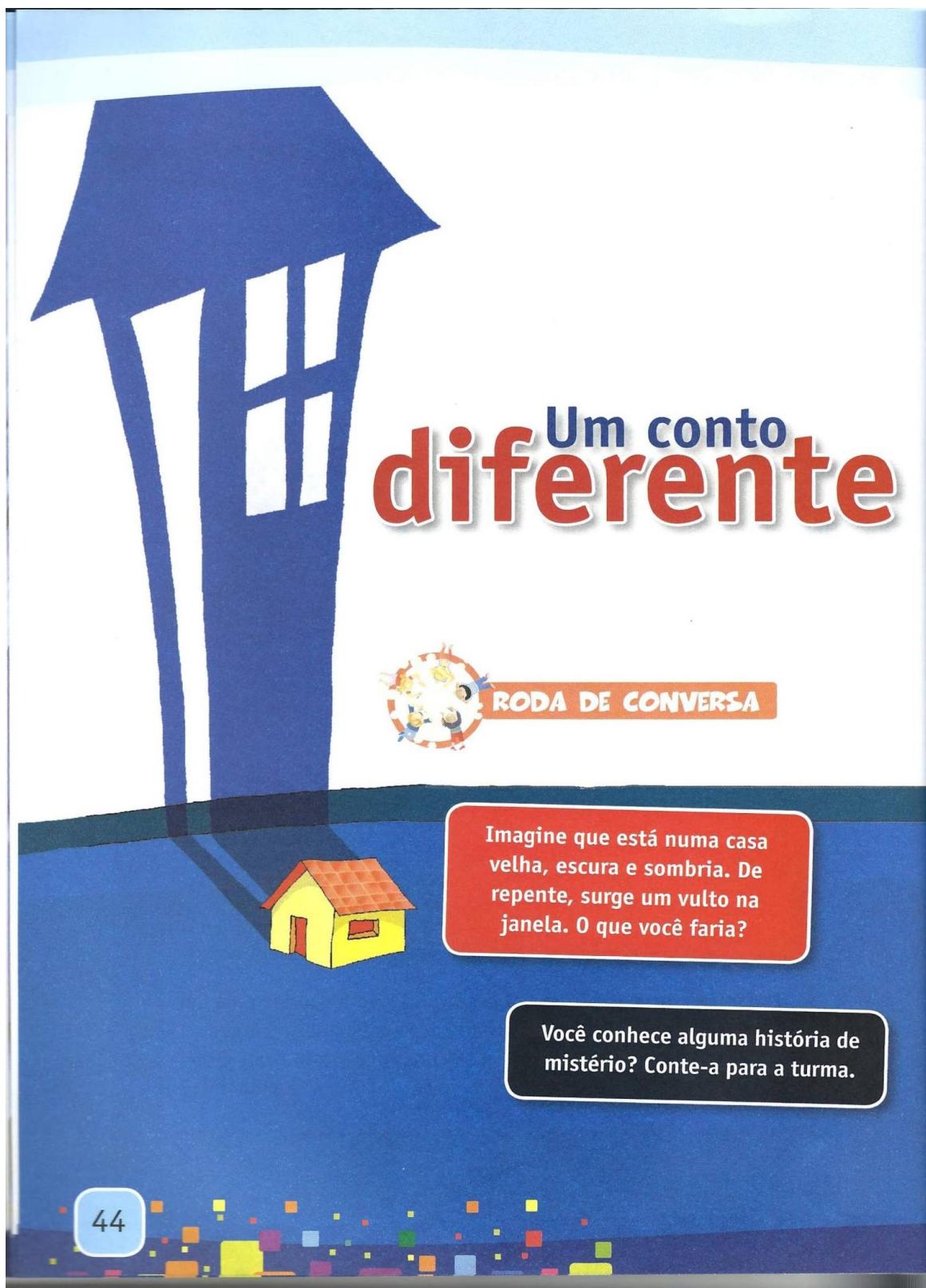
---



- Registre na segunda coluna palavras que caracterizem as da primeira coluna. Observe que estas tenham o mesmo significado das destacadas no exercício anterior.

<b>Palavras</b>	
<b>Preparador</b>	
<b>Atividades</b>	
<b>Feições</b>	
<b>Tom</b>	
<b>Meninas</b>	
<b>Respostas</b>	
<b>Doenças</b>	

Amostragem: atividade do material didático do 4º ano



# Um conto diferente

**RODA DE CONVERSA**

Imagine que está numa casa velha, escura e sombria. De repente, surge um vulto na janela. O que você faria?

Você conhece alguma história de mistério? Conte-a para a turma.

44



1. Ouça o conto "O tesouro enterrado", que o professor vai ler. Preste atenção para poder expor suas ideias e comentários.
2. Agora o professor vai recontar o início do conto e a sua equipe poderá ser a escolhida para apresentar o final. Fique atento!
3. Faça uma listagem das palavras e expressões utilizadas pelo autor do conto para causar sensação de medo, de espanto, de suspense.

---

---

---

4. Vocês já contaram oralmente o conto "O tesouro enterrado". Converse com os colegas do grupo para não se esquecer de nenhum detalhe importante e faça o registro da história.

---

---

---

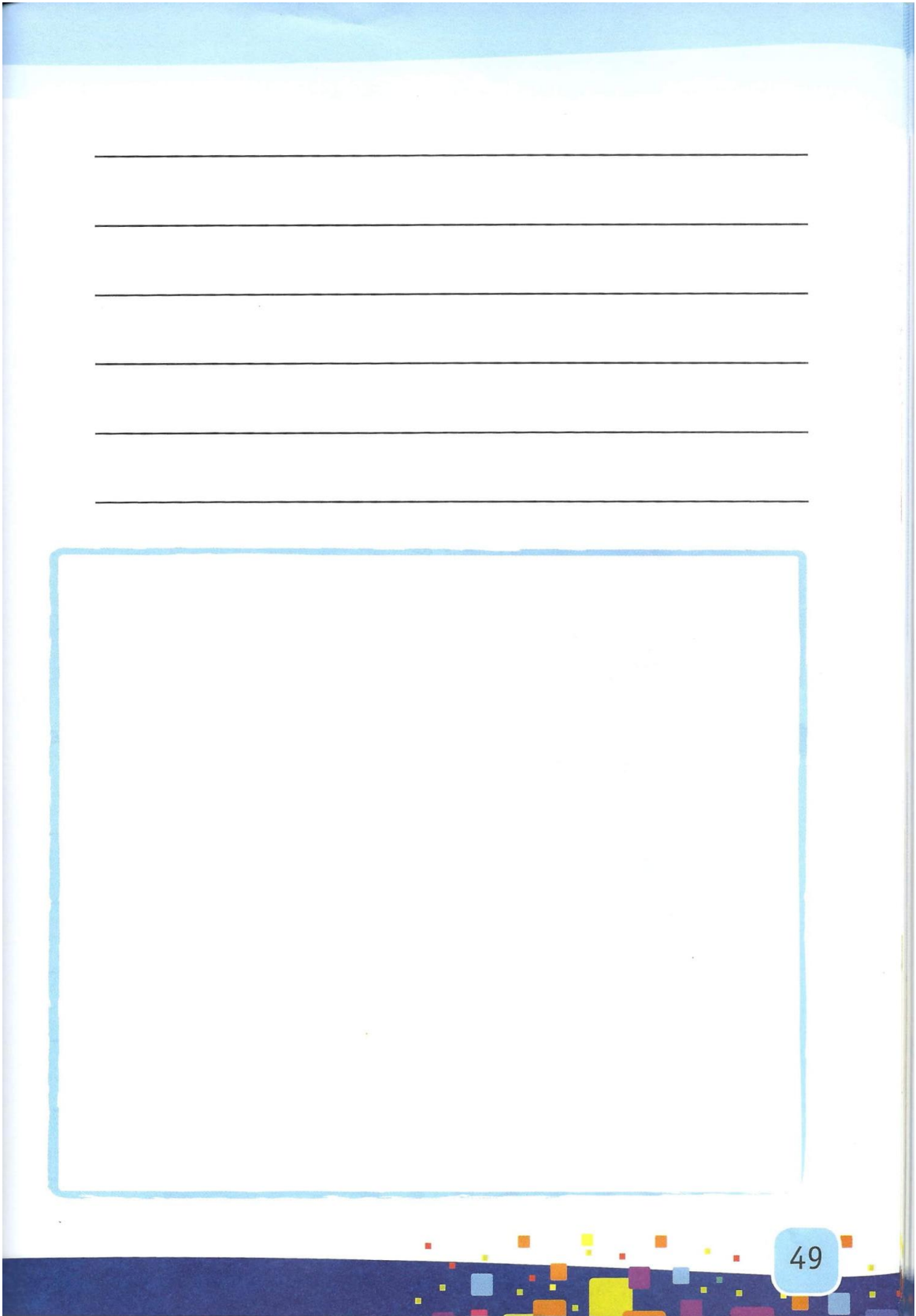


- 5.** Primeiramente, leia para a equipe o que você escreveu. Ouça a leitura dos colegas e, se perceber que falta algum item no seu texto, complete-o. Faça uma avaliação do seu texto, respondendo os itens da ficha a seguir.

<b>Ficha de avaliação de narrativa de suspense</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Coloquei título?		
Meu texto está adequado à proposta?		
Relatei os fatos que aconteceram com as personagens?		
Descrevi resumidamente o ambiente?		
Marquei o tempo e o espaço da história?		
Relatei os fatos mais importantes do enredo?		
Concluí o texto?		
Conservei o foco narrativo?		
Fiz parágrafos?		
Utilizei os pontos de interrogação necessários?		
Utilizei os pontos de exclamação necessários?		
Usei letras maiúsculas nos nomes próprios, depois de ponto e no início dos parágrafos?		
Separei corretamente as palavras nos finais de linhas?		
Minha letra está legível?		
Meu trabalho está limpo?		
Verifiquei se não há erros ortográficos?		

- Observe na ficha de avaliação os itens em que você assinalou “não”. Releia o texto e faça os ajustes necessários.
- Escolham um texto da equipe e façam a leitura para a turma toda.





- 8 Complete o quadro com as informações sobre o conto "O tesouro enterrado".

Personagem principal	
Características da personagem principal	
Onde acontece a história?	
Palavras que imitam sons ou ruídos (onomatopeia)	
Palavras que indicam tempo	
Palavras que dão características ao cão Salguerito	

- 9 Você já conhece diferentes tipos de contos. Qual é o recurso que distingue o conto de mistério de outros contos?

---



---



---



---



---



---

- 10** Leia a história a seguir. Enumere os quadrinhos, colocando o conto na sequência correta, e dê um título.

Título: \_\_\_\_\_

