

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA



DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

**O ENSINO DO ATO DE LER: uma abordagem metodológica
discursiva para turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental**

São Luís
2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

O ENSINO DO ATO DE LER: uma abordagem metodológica discursiva para
turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

São Luís

2021

DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

O ENSINO DO ATO DE LER: uma abordagem metodológica discursiva para turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

São Luís

2021

Imagem da capa

Disponível em: <https://stock.adobe.com/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

COSTA, Daniele de Jesus Moreira.

O ENSINO DO ATO DE LER: uma abordagem metodológica discursiva para turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental / Daniele de Jesus Moreira COSTA. - 2021.
150 f.

Orientador(a): Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho FERNANDES.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1. 2º Ciclo. 2. Ensino Fundamental. 3. Mediação Pedagógica. 4. O ato de Ler. I. FERNANDES, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho. II. Título.

DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

O ENSINO DO ATO DE LER: uma abordagem metodológica discursiva para turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 28/01/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (1ª Examinadora)
Doutora em Informática na Educação (PPGFORPRED/UFMA)

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Mônica da Silva Cruz (1ª Suplente)
Doutora em Educação (PGLetras/UFMA)

Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (2ª Suplente)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PPGEEB/UFMA)

Ao meu pai, Malaquias de Jesus Costa (*in memoriam*), e a minha mãe Maria de Jesus Moreira, por todo amor e persistência.

AGRADECIMENTOS

Porque se caírem, um levanta o companheiro; ai, porém, do que estiver só; pois, caindo, não haverá quem o levante. (Eclesiastes 4:10)

Graças a Deus, por me levantar todas as vezes que eu estive prestes a desistir. Aos dias bons e alegres; aos momentos tristes e solitários. Em todos esses, seu cuidado e amor me guiaram. Ao Senhor, toda honra e glória eternamente.

Aos meus pais, que em meio a tantas privações dedicaram suas vidas em meu favor. Ao meu pai Malaquias (*in memoriam*), por todo amor e investimentos proporcionados durante esses anos, para que eu pudesse chegar até aqui. À minha mãe, Maria de Jesus, por todos os cuidados e também pelas orações para que este sonho fosse possível.

A minha família, pelo apoio, em especial minha irmã Raquel, pelo incentivo, amizade e companheirismo em muitas etapas desta pesquisa. Aos meus irmãos: Léa, Lia, Marta, Débora e Daniel pelo apoio. Aos meus sobrinhos pelos momentos de alegria e brincadeiras.

À professora e orientadora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, por compartilhar seus conhecimentos, pela paciência, encorajamento, compreensão e carinho, durante esta jornada. Esses momentos foram de muitos aprendizados.

Ao professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pelo incentivo e encorajamento nesta caminhada acadêmica. Aos professores do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, pelas contribuições no decorrer de meu percurso formativo; cada gesto e cada palavra foram importantes para a construção deste trabalho.

Aos professores colaboradores da pesquisa da “Escola Aprender” por partilharem algumas de suas experiências pessoais e profissionais, ao longo da pesquisa, por mim realizada e, pela disponibilidade e presteza em nos atender, assim que solicitados.

Aos colegas da Turma 2019 (PPGEEB), pela amizade, respeito e companheirismo, durante nossa jornada acadêmica, em especial a Fabiane Martins e

Shirlene Smith.

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – GruPELPAI pela acolhida e por todos os momentos de partilha de conhecimento e amizade. Nossos encontros são um importante espaço de reflexão e aprendizados.

À amiga Claudileude Silva, uma das primeiras incentivadoras para meu ingresso no mestrado. Pelas valiosas contribuições no processo de escrita, pela disponibilidade antes, durante e depois deste processo acadêmico.

À minha amiga Leila Fernanda. Obrigada por partilharmos nossas vidas, medos, angústias e alegrias, ao longo desta jornada acadêmica.

À amiga Jucileide Oliveira. Sua companhia, seus conselhos e sua alegria têm sido um alento ao longo desses anos. Obrigada.

À Elielma Barbosa, aos momentos divertidos e tristes que partilhamos, ao longo desses anos de amizade, minha gratidão.

À amiga Rayannie Oliveira, pela disponibilidade desde o início do processo de ingresso ao mestrado e por compartilharmos nossas vidas. À minha amiga Leide Marques, pelas palavras de encorajamento e carinho.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por permitir realizar a pesquisa, na escola campo.

A todos, que de uma forma ou outra, estiveram na torcida e contribuíram para a realização deste sonho. Gratidão!

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu, as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas, se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p.5-6).

RESUMO

A pesquisa intitulada **O ensino do ato de ler: uma abordagem metodológica discursiva para turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental**, trabalho desenvolvido no âmbito do mestrado profissional, tem por objetivo compreender o processo de mediação do ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva de linguagem, para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, a partir de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luís, com vistas à elaboração de recomendações didático-metodológicas, para o ensino do ato de ler, materializadas em um Caderno Didático. Para alcançarmos o que nos propomos, elegemos enquanto metodologia a pesquisa-ação, na vertente colaborativa, com base em Ibiapina (2008). Por conta do cenário da pandemia ocasionada pela Covid19, desde o início do ano de 2020, as interações com os professores colaboradores ocorreram virtualmente, por meio de ferramentas digitais e aplicativos como *Google Forms*, *Whatsapp* e *E-mail*; também utilizamos enquanto instrumentos de geração de dados: reuniões pedagógicas, entrevista narrativa e questionário. Os fundamentos teóricos que nos ajudaram neste percurso investigativo foram emanados de autores como Bajard (2014; 2021), Curto, Morillo e Teixidó (2000), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Solé (1998), Smith (2003) que nos ajudaram a pensar concepções de leitura e estratégias, ao longo deste trabalho. A partir de Geraldi (2000), Smolka (1993), que contribuíram com respaldos teóricos indispensáveis sobre a leitura, em uma perspectiva interativa, discursiva de linguagem escrita. Bakhtin (2016) e Bakhtin/Volóchinov (2006) que abordam sobre a concepção de linguagem e o processo dialógico no ensino, entre outros autores, que no decorrer do processo, fizeram-se necessários. A partir do diagnóstico com os professores, elaboramos uma proposta didático-metodológica, materializada em um Caderno Didático denominado: “A perspectiva discursiva no ensino do ato de ler, para professores do 4º e o 5º ano do ensino fundamental: recomendações didático-metodológicas”. As conclusões apontaram que o processo de mediação do ensino da leitura, desenvolvido pelos professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, na escola pesquisada, apresentam fragilidades e equívocos e não atendem adequadamente à proposta, para a formação de leitores crítico¹s e autônomos, o que nos levou a elaboração do Caderno Didático, contendo recomendações teóricas e sugestões de atividades, a partir da perspectiva discursiva de linguagem, visando assessorar os professores a aprofundar e ampliar concepções e práticas, na direção da formação de alunos leitores. Ficou também claro que os professores conseguiram iniciar uma reflexão crítica, sobre sua prática em sala de aula, a partir da leitura dos elementos apresentados, nas recomendações didático metodológicas propostas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. 2º Ciclo. Mediação Pedagógica. O ato de ler.

¹ Utilizaremos no decorrer do texto, a expressão “leitores críticos”, a partir da perspectiva de Jolibert e Jacob (2006), considerados enquanto seres mais independentes, participativos e ativos, que defendem seus pontos de vista, com capacidade de propor e fazer coisas novas.

ABSTRACT

The research entitled Teaching the act of reading: a discursive methodological approach for classes of the 4th and 5th years of elementary school, a work developed within the scope of the professional master's degree, aims to understand the process of mediation of teaching the act of reading, from the perspective of discursive language, for students of the 4th and 5th year of elementary school, from a Basic Education Unit of the municipal education network of São Luís, with a view to the elaboration of didactic-methodological recommendations, for the teaching of the act of reading, materialized in a Didactic Notebook. To achieve what we propose, we chose action research as a methodology, in the collaborative aspect, based on Ibiapina (2008). Due to the scenario of the pandemic caused by Covid19, since the beginning of 2020, interactions with collaborating teachers took place virtually, through digital tools and applications such as Google Forms, Whatsapp and E-mail; we also used as data generation instruments: pedagogical meetings, narrative interviews and questionnaires. The theoretical foundations that helped us in this investigative path came from authors such as Bajard (2014; 2021), Curto, Morillo and Teixidó (2000), Jolibert (1994), Jolibert and Jacob (2006), Solé (1998), Smith (2003). that helped us to think about reading concepts and strategies throughout this work. From Geraldi (2000), Smolka (1993), who contributed with indispensable theoretical support on reading, in an interactive, discursive perspective of written language. Bakhtin (2016) and Bakhtin/Volóchinov (2006) that address the conception of language and the dialogic process in teaching, among other authors, which in the course of the process, became necessary. From the diagnosis with the teachers, we elaborated a didactic-methodological proposal, materialized in a Didactic Notebook called: "The discursive perspective in teaching the act of reading, for teachers of the 4th and 5th year of elementary school: didactic-methodological recommendations The conclusions pointed out that the process of mediation of the teaching of reading, developed by the teachers of the 4th and 5th year of elementary school, in the researched school, have weaknesses and mistakes and do not adequately meet the proposal, for the formation of critical readers autonomous, which led us to the elaboration of the Didactic Notebook, containing theoretical recommendations and suggestions for activities, from the discursive perspective of language, aiming to advise teachers to deepen and broaden concepts and practices, towards the formation of student readers. It was also clear that the teachers managed to initiate a critical reflection on their classroom practice, based on the reading of the presented elements, in the proposed methodological didactic recommendations.

Keywords: Elementary School. 2nd Cycle. Pedagogical Mediation. The act of reading.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
GruPELPAI	– Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	– Ministério da Educação
NALF	– Núcleo de Alfabetização
PNAIC	– Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB	– Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PNA	– Política Nacional de Alfabetização
PROFA	– Programa de Formação de Alfabetizadores
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
UEB	– Unidade de Educação Básica
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa e sumário do Produto de Pesquisa	83
Figura 2	Capas- Parte 1 do Produto de Pesquisa.....	84
Figura 3	Capas- Parte 2 do Produto de Pesquisa.....	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PELOS CAMINHOS DA PESQUISA: perspectivas metodológicas ...	24
2.1	O tipo de pesquisa	25
2.2	Universo da pesquisa	28
2.3	Os colaboradores da pesquisa	30
2.4	Instrumentos de geração de dados	31
2.5	Sistematização e análise dos dados	36
2.6	O produto da pesquisa	37
3	SOBRE LEITURA: concepções, dilemas e perspectivas	39
3.1	Concepções de leitura que permeiam seu ensino	39
3.2	Os dilemas que envolvem o ensino de leitura na escola	48
3.3	O ensino de leitura no 2º ciclo do ensino fundamental: o que pede o currículo?	52
3.4	Perspectivas sobre o ensino de leitura na escola	54
4	A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DO ATO DE LER NA ESCOLA: nossas escolhas teórico-metodológicas	57
4.1	Ensino de leitura ou ensino do ato de ler na escola?	57
4.2	Elegendo uma concepção de linguagem que fundamente o ensino do ato de ler	61
4.3	A perspectiva discursiva como fundamento para o ensino do ato de ler para o 4º e 5º ano do ensino fundamental	67
5	O PROCESSO DE ENSINO DO ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: recomendações didático metodológicas para a ação docente no 4º e 5º ano do ensino fundamental	72
5.1	A prática pedagógica real como fundamento necessário para a propositiva didático-metodológica: os dados da realidade	72
5.1.1	Os colaboradores da pesquisa: histórias de formação de leitores	73
5.1.2	O desempenho da turma de 2020 com a leitura	75
5.1.3	As aulas de leitura com os alunos do 4ª e 5º ano do Ensino Fundamental	77

5.2	Produto da Pesquisa - Caderno Didático: A perspectiva discursiva no ensino do ato de ler, para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental: recomendações didático- metodológicas	81
5.3	Validando as Recomendações Didático- Metodológicas – com a palavra os professores colaboradores da pesquisa... ..	86
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – Pauta de apresentação do Projeto de Pesquisa para Gestora	98
	APÊNDICE B – Pauta de apresentação do projeto de Pesquisa para os professores	99
	APÊNDICE C – Termo de Adesão voluntária da Pesquisa.....	100
	APÊNDICE D – Termo de Adesão Voluntária da Pesquisa	101
	APÊNDICE E – Roteiro da entrevista narrativa	102
	APÊNDICE F – Questionário para professores	103
	APÊNDICE G – Validação do Produto da Pesquisa.....	105
	APÊNDICE H – Produto da pesquisa- Caderno didático.....	106
	ANEXO A – Carta de apresentação para concessão de pesquisa .	148
	ANEXO B – Autorização para pesquisa de forma remota.....	149

1 INTRODUÇÃO

Conforme Gerhardt e Silveira (2009), algumas razões levam à realização de uma pesquisa científica: razões intelectuais, sendo o desejo de conhecer, pela própria satisfação de conhecer, assim como, razões práticas, como sendo o desejo de conhecer, com vistas a fazer algo, de maneira mais eficaz.

Nesse sentido, os motivos desta pesquisa são de natureza prática e estão relacionados a alguns eventos de ordem pessoal, que foram se consolidando, durante a trajetória da formação acadêmica e profissional, contribuindo para o delineamento deste trabalho. Por essa razão, algumas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais justificam a escolha do percurso desta pesquisa, bem como, do objeto de estudo.

Ao rememorar fatos da vida pessoal e as lembranças da minha² inserção ao mundo da leitura, destaco uma, relacionada ao aspecto religioso, pois nossa família realizava diariamente o culto doméstico, momento em que entoávamos louvores, liamos textos bíblicos (livro ou revista) e orávamos. Aqueles que não sabiam ler memorizavam trechos bíblicos ou apenas escutavam a leitura dos textos. Esses incentivos foram essenciais, para a busca por outros gêneros textuais, no decorrer do tempo.

Mesmo com pouco estudo, tendo cursado até a antiga 4ª série do ensino fundamental, meu pai, que era pedreiro, sempre acompanhou e incentivou diretamente meu processo de escolarização. Minha mãe, que concluiu o Ensino Médio, depois dos 40 anos, trabalhava como doméstica e por isso era mais ausente em nosso convívio, mas acompanhava meu desempenho escolar. Em meio a um cenário de dificuldades e privações, concluí a Educação Básica e tive oportunidade de acesso ao Ensino Superior, em uma universidade pública. Além dos meus pais, outra grande referência de leitura foi tia Lenita (*in memoriam*), profissional da educação que contribuiu bastante, em meu processo escolar. Era comum vê-la com algum material de leitura. Suas visitas, quase sempre, eram acompanhadas por um material de leitura, como presente.

² Como estarei fazendo um relato pessoal de construção do objeto de estudo, a partir de minhas vivências e experiências, utilizarei a linguagem na primeira pessoa do singular, apenas no início da Introdução.

Além do acesso à leitura por meio da Bíblia, tive contato com outros materiais de leitura, como a literatura infanto-juvenil, revistas e jornais diversos, gibis, catálogos, e outros, trazidos por meus pais, dos seus respectivos trabalhos. Esses materiais de leitura contribuíram para ampliar meu repertório leitor e serviram como motivação para cada vez mais, mergulhar no mundo da leitura.

No ambiente escolar, o contato com a leitura foi em grande parte por meio do livro didático, ou nas raríssimas vezes, por trechos e/ou textos trazidos por algum professor, principalmente nas aulas de português. Nos anos iniciais do ensino fundamental (antiga 1ª a 4ª série) minha experiência foi baseada em uma educação tradicional, pois havia uma rigidez, na organização do espaço da sala de aula (cadeiras sempre enfileiradas); as atividades era realizadas com ênfase no livro didático; não havia autonomia para uma participação ativa e crítica, em sala de aula, ou seja, nem o professor, nem o conhecimento poderiam ser contestados.

Em relação à etapa do Ensino Médio não foi muito diferente. As experiências com a leitura foram nas aulas de língua portuguesa, privilegiando o livro didático, com enfoque na gramática e na ortografia. Mesmo quando algum professor disponibilizava um texto “diferente” do livro didático, a abordagem principal era dos aspectos gramaticais da língua e de interpretação.

Essas experiências, no âmbito escolar, foram importantes e contribuíram para tomada de decisões, tanto no âmbito acadêmico, como na construção da minha identidade profissional.

Assim, no ano de 2002, juntamente com alguns amigos, iniciamos um grupo de estudos, para prestar o vestibular, em uma universidade pública. Nossos encontros aconteciam em um local improvisado, em um minúsculo quarto, e também frequentávamos a biblioteca pública Benedito Leite e o Farol da Educação Gonçalves Dias, locais mais próximos das nossas casas. Naquela época, tive contato com alguns ilustres nomes da literatura brasileira e maranhense, como Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond, Luís Fernando Veríssimo, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Aluísio Azevedo, Gonçalves Dias, entre outros.

A seleção para ingresso ao Ensino Superior da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA trazia, no edital, uma lista de textos e clássicos da literatura nacional e regional (maranhenses), a serem lidos, para a realização da prova. Apesar da leitura dessas obras, ser uma exigência, para o vestibular, não considerei algo tão desagradável, pois eu já tinha motivação para ler, e unindo com a necessidade

daquelas leituras, deu tudo certo. Assim, a leitura, até então obrigatória, foi gerada pela motivação de ingressar em um curso Superior, e para tanto, era preciso atender a uma exigência proposta, pela universidade: ler, para responder a uma avaliação.

Com minha aprovação no vestibular, ingressei em 2003, no curso de Pedagogia da UEMA Campus Bacabal. Nesse percurso, as leituras foram direcionadas para autores da área educacional; era o início de aprendizados na literatura acadêmica. Durante esse período tive experiência com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, na alfabetização de pessoas entre 15 e 80 anos, na proposta de alfabetização de Paulo Freire.

Ao concluir o curso de pedagogia, voltei para São Luís e, no ano de 2009, tive a primeira experiência, enquanto professora alfabetizadora contratada, exercendo minhas funções, na UEB Darcy Ribeiro, escola da rede municipal de São Luís, no Programa Federal “Novo Mais Educação”³ com as oficinas “Acompanhamento pedagógico” e “Oficina de Leitura”. Foi um momento desafiador, porém gratificante, pela riqueza de aprendizados. O trabalho como monitora consistia em ajudar alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, considerados problemáticos e que ainda não eram alfabetizados. As atividades eram direcionadas para o trabalho com leitura e escrita. Os alunos atendidos frequentavam as aulas no contraturno escolar e grande parte deles residiam próximos ou nas imediações da escola, em comunidades periféricas com índices elevados de violência. Muitos alunos não tinham motivação para estudar; outros, frequentavam a instituição, por conta do lanche (às vezes única refeição do dia). Alguns com histórico de maus-tratos; alguns deles, eram criados por avós, padrastos/madrastas.

Nesse cenário desafiador, a insegurança e incerteza traziam reflexões sobre a formação docente e o papel da escola: como agir frente à realidade imposta? Como aliar a teoria com a prática em sala de aula? Qual a relação entre a Universidade e a escola?

Logo, a realização de um diagnóstico trouxe informações importantes que ajudaram na elaboração de um planejamento adequado àquele contexto dos alunos e da escola com a vivência de escola que eu tinha e conhecia até aquele momento.

³ O Programa Novo Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes, na escola.

Como a escola possuía um acervo bibliográfico diversificado e rico conseguimos experiências exitosas, com projetos de incentivo à leitura, o que muito contribuiu, para mudanças positivas, naquela escola.

Concomitante ao trabalho na escola, investia na qualificação profissional, movida pelo desejo e curiosidade de aprender cada vez mais, por meio de cursos e grupo de estudos, buscando aperfeiçoar minha prática docente. Nesse exposto, concordamos com Imbernón (2011) sobre a importância da formação docente enquanto ação a possibilitar não somente a reflexão, mas no tocante ao agir, sobretudo, em um cenário de fragilidades e incertezas.

Apesar de participar dos momentos formativos, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, as formações pedagógicas ofertadas não eram suficientes e, muitas, vezes não contemplavam as reais necessidades dos alunos daquela comunidade.

Em seguida, uma parceria entre SEMED e UFMA, no ano de 2011, trouxe uma oportunidade de um curso de pós-graduação *lato sensu* “Educação Integral”, bem agregador e adequado para mim, naquele momento em que eu precisava aprender e aprofundar conhecimentos sobre o Programa Federal “Novo Mais Educação” e educação integral. No ano de 2013, ingressei em outra pós-graduação “Gênero e Diversidade na Escola” (UFMA) na qual tive a chance de estudar sobre a diversidade, no contexto escolar.

Ao concluir as especializações continuei minha qualificação profissional e no ano de 2016 ingressei no Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - GruPELPAI vinculado ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA. O interesse principal pelo grupo ocorreu a partir da perspectiva de discutir temas relacionados ao processo de leitura, escrita e produção textual, nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi nesse contexto que tive o primeiro contato com os estudos de Mikhail Bakhtin; Ana Luiza Smolka, Josette Jolibert, Isabel Solé, Frank Smith, João Geraldi, Élie Bajard e outros mais, que no decorrer do tempo, me ajudaram nesta pesquisa.

O percurso de formação continuada era conciliado com estudos direcionados a concursos públicos e, após algumas tentativas, fui aprovada no concurso público da SEMED de São Luís, no ano de 2018, tomando posse no ano seguinte, ocupando assim, a função de professora do 2º ano do ensino fundamental,

anos iniciais. Nessa nova oportunidade, enfrentei mais um momento desafiador, enquanto alfabetizadora, agora como titular de uma turma.

No ano seguinte, em 2019, objetivando aprofundar meus conhecimentos, relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura, embarco na disputa por uma vaga no mestrado profissional do PPGEEB/UFMA, na Linha de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, conseguindo aprovação e tendo como orientadora, a professora doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

A narrativa compartilhada até aqui, justifica a escolha do objeto de pesquisa. Nessa trajetória, repleta de dificuldades e potencialidades, mergulhava nos estudos, buscando novos conhecimentos, desconstruindo e construindo saberes, até perceber equívocos sobre as concepções de leitura, enquanto conceitos, adquiridos no decorrer na formação docente; o desvelar desses equívocos me ajudaram a refletir em outra perspectiva, a saber, a concepção discursiva de leitura. A leitura passou a ser por mim concebida, enquanto um instrumento cultural e enquanto um ato que mobiliza os sujeitos, para o uso social desse instrumento, em função da mudança do seu contexto.

Portanto, a discussão sobre as concepções de leitura precisa ser aprofundada e ampliada para além dos muros da escola e da universidade. Aprofundar o debate sobre as políticas públicas de fomento à leitura, os desafios e possibilidades sobre o ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva discursiva de linguagem, que vise à formação de alunos leitores críticos, se faz imperativa.

Nesse bojo, os resultados das avaliações educacionais sobre leitura e escrita ao longo dos anos, apontam um nível de analfabetismo absoluto e funcional bem preocupante no país, e demonstram as fragilidades no tocante ao papel da escola, na formação de leitores críticos.

Tomando por base os estudos sobre o desempenho em leitura, dos alunos brasileiros, os resultados ainda demonstram preocupação, apesar de alguns avanços. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA (2019) do ensino fundamental, nos anos iniciais (5º ano) das escolas públicas mostrou um resultado de 5.7, mas ainda não atingimos a nota 6.0, média observada em países desenvolvidos que segundo o Ministério da Educação - MEC consiste em um nível de qualidade educacional; nesse tocante, o estado do Maranhão obteve no IDEA dos anos iniciais do ensino fundamental a nota 4,8.

Ainda segundo dados do IDEB (2019), houve avanços no ensino fundamental anos iniciais, mas precisa haver empenhos das escolas e do poder público, com vistas à superação de desafios e melhoria da qualidade educacional.

Instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Pró-Livro (IPL), apresentam estudos sobre o perfil da população brasileira em relação à alfabetização, traçando um perfil de leitores.

Segundo o IBGE, no ano de 2019, a taxa de analfabetismo foi de 6,6%, sendo 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, um número significativo e preocupante, exigindo assim, a tomadas de decisões necessárias, para solucionar ou minimizar essa problemática.

Relatórios das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO apontaram que o Brasil não conseguiu reduzir o analfabetismo no país, não cumprindo o proposto na Meta 9, pelo Plano Nacional de Educação – PNE, no sentido de erradicar o analfabetismo. Mesmo com a crescente oferta de universalização no ensino público, incentivo de políticas públicas de fomento à leitura, precisamos ainda avançar no sentido de formar um país de pessoas leitoras, críticas e emancipadas.

Diante desse contexto tão desafiador, concordamos com Mello (2010) que os resultados das avaliações educacionais, em nível nacional, evidenciam os problemas com os processos de ensino e aprendizagem na escola e, nesse sentido questionamos: Quais concepções de leitura estão incutidas nos currículos escolares e práticas docentes? Como são desenvolvidas as aulas de leitura na escola?

Nesse panorama, formar alunos leitores apresenta-se como um desafio a ser superado pela escola, diante das exigências de um sujeito mais crítico e atuante, na sociedade. Por isso, é urgente ampliarmos o debate sobre as políticas educacionais que orientam os currículos escolares e seus reflexos no ensino da leitura e formação dos alunos, pois é preciso garantir práticas de leitura, em uma perspectiva discursiva de linguagem que reverbere na formação de leitores conscientes do seu papel social.

A partir das vivências no espaço escolar e também dos resultados das avaliações de leitura, em nível nacional, observamos um cenário preocupante e desafiador que aponta fragilidades, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, na formação de sujeitos leitores. Assim sendo, precisamos minimizar as desigualdades sociais e educacionais, superar o analfabetismo, diminuir

os altos índices de evasão e reprovação escolar, vislumbrando assim, uma educação de qualidade.

Por essa razão, foi importante conhecer a realidade dos professores colaboradores da pesquisa e suas experiências com as atividades de leitura, em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental na “Escola Aprender”, para que, a partir desse diagnóstico, propuséssemos alternativas que contribuíssem para formar alunos, enquanto leitores críticos.

Portanto, este trabalho apresenta a seguinte problemática central: como mediar o ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva de linguagem, para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, na “Escola Aprender”?

A partir dessa problemática, elaboramos as seguintes questões norteadoras: [1] Que práticas de leitura são mediadas pelos professores, para auxiliar os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental da “Escola Aprender”, a desenvolverem as competências necessárias à formação leitora? [2] Quais concepções teórico-metodológicas medeiam e deve mediar o ensino do ato de ler, para os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental na “Escola Aprender”? [3] Que orientações teórico-metodológicas, pautadas na concepção discursiva de linguagem, devem contribuir para o desenvolvimento do ensino do ato ler, no 4º e 5º ano do ensino fundamental?

A partir dessas questões definimos o seguinte objetivo geral: compreender o processo de mediação do ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva de linguagem, para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, a partir de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luís, com vistas à elaboração de recomendações didático-metodológicas, para o ensino do ato de ler, materializadas em um Caderno Didático. Nesse bojo, foram gerados nossos objetivos específicos, gerados a partir das questões norteadoras elencadas, a saber: Identificar as práticas de leitura, mediadas pelos professores da “Escola Aprender”, para os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental; conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de leitura propostas, para turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental; discorrer sobre possibilidades teórico-metodológicas pautadas na concepção discursiva de linguagem, que fundamentem práticas de leitura que reverberem na formação de leitores em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental; propor recomendações didático-metodológicas em que as práticas de

leitura dialoguem com a perspectiva discursiva de linguagem, para alunos das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, as materializando em um Caderno Didático.

De tal modo, pretendemos fazer uma discussão sobre a leitura, na perspectiva discursiva de linguagem, enquanto contribuição para a formação de alunos leitores, trazendo o debate para os educadores da universidade e da escola, de modo a contribuir com a produção de conhecimento científico, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em uma perspectiva crítica.

Para alcançarmos o que nos propomos, elegemos enquanto metodologia a pesquisa-ação, na vertente colaborativa, com base em Ibiapina (2008), pretendendo interagir com os professores colaboradores que atuam em uma escola da rede municipal de ensino, na cidade de São Luís, para em colaboração, produzirmos um produto de pesquisa, desenvolvendo assim, ações de formação continuada. No entanto, por conta do momento pandêmico, ocasionada pela Covid-19⁴, a necessidade de reconfiguração nos conduziu ao trabalho de pesquisa, no modelo remoto, tomando como instrumentos de geração de dados: reuniões pedagógicas, entrevistas narrativas e questionário, e, para interação com os colaboradores à distância, o uso do aplicativo *Whatsapp*, Plataforma *Google Meet* e o *E-mail*.

Diante desse cenário remoto, a pesquisa se limitou à elaboração de propositivas, com base no diagnóstico obtido, junto aos colaboradores, propositivas estas, apresentadas em um Caderno Didático, contendo recomendações didático metodológicas, para o desenvolvimento do ensino do ato de ler. Para dar conta de aprofundar o objeto de pesquisa, dialogamos com autores/interlocutores como: Bittencourt *et al.*, (2015), Bajard (2014; 2021), Geraldi (2000), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), Mello (2010), Smith (2003) Solé (1998) Smolka (1993), e outros que subsidiaram esta investigação.

Para definirmos os passos, organização e desenvolvimento da pesquisa, conforme problemática e objetivos definidos, o estudo está estruturado da seguinte forma: primeira seção que é a introdução traz a justificativa do tema nos seus aspectos pessoal, profissional e acadêmico, bem com o problema de pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos, um breve resumo da metodologia e a relevância do estudo, para a sociedade.

⁴ Doença causada pelo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que afetou o mundo, no início do ano de 2020 (BRASIL, 2020)

A segunda seção traz um detalhamento da metodologia escolhida: O tipo e o Universo da pesquisa, bem como, a definição dos colaboradores da pesquisa, instrumentos de geração de dados, realizando ainda, a apresentação e análise dos dados e um resumo sobre o produto da pesquisa. Na seção três trouxemos elementos teóricos, abordando concepções de leitura, dilemas no ensino da leitura na escola, apresentando alguns dados/resultados sobre leitura, no país e seus impactos, na educação e na formação de leitores. Expomos ainda, um recorte do ensino de leitura no 2º ciclo, a partir das exigências do currículo educacional.

Na quarta seção trazemos um arcabouço teórico sobre concepções de linguagem, problematizando sobre o ensino da leitura e do ato de ler, na escola. Destacamos a defesa por uma concepção de linguagem como interação, a qual fundamenta o ato de ler, para turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Na quinta seção apresentamos os dados empíricos da pesquisa, as formas de interação com os professores colaboradores da pesquisa, os resultados do diagnóstico realizado, bem como o processo de construção da proposta materializada em forma do produto, denominado “Caderno Didático: a perspectiva discursiva no ensino do ato de ler, para professores 4º e 5º ano do ensino fundamental: recomendações didático-metodológicas”.

Nesta última seção, com vistas à conclusão, fizemos um apanhado dos propósitos da investigação, seguidos da explanação do percurso desenvolvido, enfatizando os resultados obtidos na pesquisa, confrontando ideias, defendendo e reafirmando a importância e necessidade de romper com as costumeiras e obsoletas práticas tradicionais de leitura que induzem à simples decodificação e não colaboram para o desenvolvimento de alunos, enquanto leitores críticos.

2 PELOS CAMINHOS DA PESQUISA: perspectivas metodológicas

Não existe um método único para estudar as coisas. (Aristóteles)

Pesquisar “se constitui em um conjunto de procedimentos que visam produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre dado objeto, em determinado campo científico” (FAZENDA, 2015, p. 43).

Nesse sentido, a partir da perspectiva investigativa de um mestrado profissional, com abordagem qualitativa, de natureza aplicada, nossa pesquisa alcançou um dos objetivos: propor, a partir dos elementos obtidos, um Caderno Didático, com recomendações didático-metodológicas, em que as práticas de leitura dialoguem com a perspectiva discursiva de linguagem, para escolares que integram as turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, contribuindo assim, para a produção de novos conhecimentos, no contexto educacional, possibilitando a transformação dos sujeitos.

No entendimento de Gil (2008, p.26) a pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”, ou seja, a partir de determinada problemática apresentada, o pesquisador utilizando-se métodos científicos, aponta soluções, gerando assim mudanças em determinado contexto educacional.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.31) “a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”. A pesquisa científica consiste em um processo de investigação minuciosa, com a utilização de métodos científicos, para desvelar uma determinada realidade e agir criticamente sobre ela.

Para atender aos requisitos de uma pesquisa científica, é necessário escolher uma metodologia, ou seja, “o caminho do pensamento e a prática exercida, na abordagem da realidade”. (MINAYO, 2009, p.14).

Desse modo, as pesquisas do Mestrado Profissional, regulamentadas pela Portaria do MEC, nº 389, de 23 de março de 2017⁵, devem atender aos requisitos, em

⁵ Portaria MEC dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-389-2017-03-23.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2021.

conformidade com o Art. 2 § I: “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional, avançada e transformadora, de procedimentos, visando atender a demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”. Portanto, as pesquisas, no âmbito do mestrado profissional, possibilitam qualificar profissionais, para a prática docente bem como, contribuir para melhoria da educação, a partir da colaboração entre universidade e escola; entre pesquisador e professor, fomentando assim, uma aproximação e integração entre essas instituições sociais, tendo como objetivo o aumento da qualidade educacional.

Ressaltamos, que no de 2020, enquanto delineávamos os passos da investigação ora apresentada, nos preparando para visitarmos a escola lócus da pesquisa, fomos surpreendidos pela pandemia disseminada pelo novo Coronavírus, denominada COVID-19, dificultando e atrasando nosso percurso investigativo, em vários momentos, que no decorrer dessa escrita, descreveremos em detalhes.

2.1 O tipo de pesquisa

Como dito anteriormente, a pesquisa busca responder às indagações e questionamentos, diante de uma determinada problemática e assim, é necessário escolher o caminho adequado, para alcançar os objetivos previstos, ou seja, a metodologia de pesquisa.

Conforme Richardson (2012), a metodologia deriva do grego *methodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento). “A metodologia são as regras estabelecidas, para o método científico, como por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc.”. (RICHARDSON, 2012, p.22).

Logo, a escolha da metodologia é um importante passo, pois descreve as etapas a serem seguidas, no decorrer do percurso da pesquisa, tais como a necessidade de observação, de formulação de hipóteses e da elaboração dos instrumentos, a fim de chegar ao objetivo da pesquisa. Para Oliveira (2003, p.51):

A metodologia engloba todos os passos realizados para a construção do trabalho científico, que vai desde a escolha do procedimento para obtenção de dados, perpassa a identificação do(s) métodos(s), técnicas(s), materiais, instrumentos de pesquisa e definição de amostra/universo até a categorização e análise dos dados coletados.

Portanto, a metodologia é o caminho percorrido para se chegar ao objetivo pretendido, ou seja, a metodologia ditará o passo a passo e o como fazer ou proceder, durante o percurso investigativo.

Nesse bojo, optamos por uma metodologia de pesquisa que nos ajudasse a delinear mais adequadamente, nossa investigação. Quanto à abordagem, nossa pesquisa classifica-se como pesquisa qualitativa, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 70).

[...] a utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa, pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto [...].

A pesquisa qualitativa conforme Minayo (2009, p.21), “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Do mesmo modo, o nosso percurso de investigação seguirá trabalhando com situações reais, que não podem ser quantificadas.

Quanto à natureza da pesquisa, o objeto nos direcionou para a pesquisa aplicada, pois, “objetiva gerar conhecimentos, para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Por isso, nossa pesquisa nos indicou as tomadas de decisões necessárias, com vistas à resolução do problema, e a possibilidade de construir novos conhecimentos a respeito do ensino do ato de ler, para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

No bojo da pesquisa aplicada, as pesquisas são desenvolvidas, a partir do método de abordagem e do método de procedimento. Os métodos de abordagens são “aqueles que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica” (ANDRADE, 2001, p.130-131). Como exemplos, temos o dedutivo, indutivo, dialético etc.

Assim, utilizamos como método de abordagem, o materialismo dialético. “O método dialético parte da ideia de que a realidade está em constante transformação, em contínuo movimento” (GADOTTI, 1990, p. 59).

Como nossa investigação teve como *lócus* a escola, partimos da seguinte problemática: como mediar o ensino da leitura, na perspectiva discursiva de

linguagem para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental na “Escola Aprender”? Após o diagnóstico, percebemos uma determinada problemática, em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, propondo soluções que ajudassem a transformar a realidade investigada.

A partir dos métodos de procedimentos entendidos como "as etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita de explicação geral dos fenômenos e menos abstrata" (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.81), temos enquanto métodos de procedimentos: método histórico, estudo de caso, pesquisa-ação etc.

Nesse contexto, nosso objeto de pesquisa exigiu um tipo de pesquisa que nos permitiu conhecer para transformar, conhecer para agir para mudanças no espaço escolar. Por isso, optamos pela pesquisa-ação, que nos possibilitou conhecer a realidade e realizar alguns encaminhamentos necessários, contidos nas recomendações disponíveis no Caderno Didático que podem auxiliar os professores a melhorar suas atividades com a leitura, em outra perspectiva.

A pesquisa-ação apresentada por Ibiapina (2008), propõe transformar o ambiente escolar em espaços de reflexão crítica dos professores, com vistas a sua emancipação profissional, ou seja, a pesquisa-ação nos permite conhecer a realidade escolar e nela intervir, de maneira a contribuir, para sua transformação.

Consentindo com Ibiapina (2008), Thiollent (2011) afirma que a pesquisa ação tem se mostrado interessante, pois visa “[...] procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação, dentro da situação observada [...]”. (THIOLLENT, 2011, p.62). Desta forma, a pesquisa-ação nos conduziu para o alcance dos objetivos previstos: identificar as práticas de leitura mediadas pelos professores da “Escola Aprender”, para os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental: conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de leitura propostas nas turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Ainda segundo Thiollent (2011, p20), pesquisa-ação é concebida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim sendo, por ser uma pesquisa que envolve o coletivo, pesquisador e professor precisam estar agindo de modo cooperativo e participativo, visando

superar os desafios impostos, no ambiente escolar. Mesmo que de modo remoto, os professores colaboradores da pesquisa contribuíram para a realização da pesquisa, expondo seus relatos e vivências, no processo de ensino da leitura, o que nos ajudou na elaboração de possíveis soluções para aquela realidade.

A escolha pela pesquisa colaborativa é compreendida pela opção teórico-metodológica que permite contextos de negociação entre pesquisador e professor, para a tomada de decisões sobre a formação continuada, para processos de transformação.

Concordamos com Ibiapina (2008, p 34) que discorre que:

[...] colaboração significa a ajuda que um par mais experiente, no caso o pesquisador, dá a um outro mesmo inexperiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores [...].

Esse entendimento implica uma relação de parceria, na medida que sempre mantivemos o diálogo, respeito, interação com nossos colaboradores da pesquisa, em um processo de negociação, sendo que algumas decisões foram compartilhadas e negociadas.

Por isso, acreditamos que a pesquisa colaborativa busca um espaço de mediação entre pesquisador e os professores denominados de coautores do processo, pois não precisam participar de todas as etapas da pesquisa com a mesma exigência, imposta aos pesquisadores. “O objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como coprodutores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores”. (IBIAPINA, 2008, p.32).

2.2 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Unidade de Educação Básica- UEB uma escola da Rede Municipal de São Luís localizada na Avenida dos Portugueses Nº 1000, Vila Isabel núcleo Itaqui-Bacanga, zona Urbana. Optamos por não identificar a escola, utilizando daqui em diante, seu nome fictício “Escola Aprender”.

Quanto à escolha da escola campo, para a realização da pesquisa, levamos em conta alguns aspectos, tais como a proximidade com a Universidade Federal do Maranhão UFMA, localizada na área Itaqui Bacanga.

Ressaltamos que quando nos preparávamos para iniciar o processo de pesquisa, fomos surpreendidos com um cenário pandêmico ocasionado pela Covid-19, que culminou com o fechamento das escolas, sendo que as da rede municipal de ensino encerram suas atividades por volta do dia 17 de março de 2020, com a promessa de isolamento por 15 dias. Os fatos posteriores foram bem piores e complicados também pela falta de informações claras, gerando medo, insegurança e incertezas. Como medidas mais extremas, o governo do estado do Maranhão decreta *Lockdown*⁶ do dia 05 a 17 de maio de 2020.

Nesse cenário de pandemia, as aulas na rede municipal de São Luís retornam em agosto de 2020 de forma remota, trazendo ainda mais desafios, preocupações e incertezas, no processo de ensino e aprendizagem, bem como nas pesquisas. Por isso, em diversos momentos, necessitamos fazer ajustes e adaptar nossa pesquisa, em função desse cenário pandêmico, para atender as exigências de um mestrado profissional e ainda cumprir prazos, para depósito e defesa da dissertação.

No decorrer da dissertação, traremos detalhes e informações que julgamos importante e que justificam nossas escolhas em meio a um contexto atípico e complexo. Tivemos o primeiro contato com a gestora da “Escola Aprender” no dia 22 de outubro de 2020, por meio do aplicativo *Whatsapp*, solicitando algumas informações sobre a escola e seu funcionamento, e a partir desses dados, fizemos as devidas adaptações, em nosso percurso da pesquisa.

A “Escola Aprender”, fundada em 2006, é composta por alunos oriundos dos bairros da área Itaqui-Bacanga como Vila Isabel, Vila Embratel, Gapara, Residencial Paraíso, Anjo da Guarda e Bacanga. Com a pandemia causada pelo Coronavírus, as aulas foram suspensas em março de 2020, voltando a funcionar em

⁶ A palavra pode ser traduzida como “confinamento”. Segundo o dicionário de língua inglesa Oxford, o significado de *lockdown* se refere a “estado de isolamento ou restrição de acesso instituído como uma medida de segurança”. Pode também ser interpretado como “bloqueio total”. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/faq/lockdown-como-funciona-o-que-e-significado-e-regras-em-sp-e-mais-cidades.htm?cmpid=copiaecola>>

agosto do mesmo ano, por meio do ensino remoto, com aulas pelo *whatsapp*, *Google Meet*, e envio de atividades impressas.

Atendendo a um total de 623 alunos, a escola oferta ensino nos três turnos: matutino de 1º ao 5º ano do ensino fundamental; vespertino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e noturno, com Educação de Jovens e Adultos- EJA.

A “Escola Aprender” conta com um total de 35 professores distribuídos da seguinte forma: 14 professores no turno matutino, 20 professores no vespertino e 1 professor no turno noturno. As turmas escolhidas para nossa pesquisa totalizam 3 turmas de 4ª e 5ª ano do ensino fundamental.

Os demais funcionários que trabalham na escola são: 1 gestora geral, 1 gestor adjunto, 1 coordenadora pedagógica, que atua somente nos anos finais do ensino fundamental, 1 apoio pedagógico, 1 secretária, 1 administrativo, 1 segurança terceirizado e 3 operacionais de serviços gerais.

O prédio da escola é bem espaçoso e apresenta características de um ambiente considerado adequado, para funcionamento, tendo a seguinte composição: salas de aula, pátio, cozinha, sala de professores, sala da gestora, secretaria e biblioteca.

Em relação aos materiais pedagógicos disponíveis, foram listados os seguintes: livros didáticos e literários, cadernos, lápis, canetas, pincéis para quadro branco, giz de cera, lápis de cor, papéis de diferentes tamanhos, cores e texturas, borrachas. E.V.A e colas. Conta ainda, com recursos audiovisuais como televisão, projetores, aparelhos de som e computadores/notebooks.

2.3 Os colaboradores da pesquisa

A escola *lócus* da pesquisa, possui 3 turmas de 4º ano do ensino fundamental, assim identificadas e quantificadas, respectivamente: turma A, 23 alunos, turma B, 22 alunos e turma C, 22 alunos, assim gerando uma quantidade de 67 alunos. As turmas do 5º ano do ensino fundamental são compostas por 3 turmas, assim identificadas: turma A, com 30 alunos, turma B, com 32 alunos e turma C, com 29 alunos, todas funcionando no turno matutino.

No início da pesquisa tínhamos intenção de realizar o estudo somente com professoras do 4º ano, mas depois decidimos por agrupar o 4º e 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, tendo uma representação do 2º ciclo do ensino

fundamental, mas somente 1 professora do 4^a e 2 professores do 5^a ano aceitaram colaborar com a pesquisa. Dessa forma, a pesquisa contou com professores do 4^o e 5^o ano do ensino fundamental, anos iniciais.

Por questões éticas iremos nomear os professores da seguinte forma: professora do 4^a ano, P1, professor do 5^a ano B, P2 e professor do 5^a ano C, P3.

Os referidos professores colaboradores da pesquisa são todos efetivos da Secretaria Municipal de educação de São Luís, com formação em pedagogia e vasta experiência profissional, na educação básica e ensino superior.

A professora P1, mestra em educação tem experiência no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, ensino médio e ensino superior. O professor P2 possui pós-graduação em Supervisão Escolar, com atuação no ensino fundamental anos iniciais.

O professor P3 tem pós-graduação em Saúde mental e Atenção Psicossocial, com experiência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a leitura, na perspectiva discursiva de linguagem, tendo como proposta contribuir com recomendações didático-metodológicas, para o ensino da leitura, para alunos do 4^o e 5^o ano do ensino fundamental. Compreendemos que os elementos metodológicos da pesquisa colaborativa nos ajudaram a gerar os dados, uma vez que o processo investigativo seguiu essa orientação.

Nessa perspectiva concordamos,

[...] que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisa utilizada para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 149).

Dentro da proposta de pesquisa colaborativa, pesquisadores e professores vivenciam um processo dinâmico, reflexivo e de construção de conhecimentos, em uma perspectiva colaborativa, a partir da interação entre os sujeitos.

Quanto à escolha dos instrumentos de pesquisa, nossas pretensões iniciais foram: observação, para conhecermos o espaço escolar e as atividades e práticas de leitura dos professores; diário de bordo, para registrar as devidas observações;

entrevista narrativa com professor e alunos, os quais descreverem suas concepções sobre leitura e a descrição das experiências com leitura; questionário para identificação de cada um, em relação ao aspecto profissional, formação acadêmica, tempo de atuação etc.; plano de aula e/ou materiais/recursos didáticos, para confrontar ou refutar as informações; sessões reflexivas com os professores, para discutir e elaborar uma proposta teórico–metodológica materializada em um Caderno Didático, com recomendações didático-metodológicas para o ensino da leitura na perspectiva discursiva.

No entanto, diante do atual cenário pandêmico, causado pela Covid-19 foram adotadas pelos órgãos de saúde, medidas de proteção, sendo uma delas, o distanciamento social, o que culminou com o fechamento de muitas instituições entre elas, a escola. Tal fato nos impossibilitou a realização da pesquisa de forma presencial, impulsionando-nos a adaptá-la à nova realidade, preservando assim, a cientificidade, a ética e o profissionalismo, exigidos em uma pesquisa acadêmica. No mais, no decorrer da dissertação compartilharemos detalhes desse fato e seus desdobramentos, em nossa investigação.

Desse modo, e para resguardar nossa saúde e dos colaboradores da pesquisa, obedecemos ao exposto no Memorando Circular nº 011/2020-SAE/SEMED, de 17 de Agosto de 2020⁷, assim publicado:

No que se refere à pesquisa para fins acadêmicos, apoiada no Artigo 1º da referida Portaria, será permitida ao solicitante realizar a pesquisa via online, sendo acordado com o gestor da escola ou chefes dos setores/SEMED, dependendo do foco da pesquisa, para procedimentos e viabilização. No entanto, cabe ao pesquisador (a), solicitar previamente autorização junto ao Núcleo de Estágio e Pesquisa [...].

Portanto, reformularmos alguns pontos da nossa pesquisa adaptando-a conforme as orientações recebidas ao longo do percurso e tendo como premissa as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís (SEMED), enquanto gestora das ações desenvolvidas nas escolas da rede.

Cabe ratificarmos que a pesquisa colaborativa traz em seu bojo possibilidades para refletirmos criticamente e agir para a tomada de decisões. A

⁷ Documento expedido pela Secretária Adjunta de Ensino- SAE/SEMED com orientações para a prática de estágio curricular obrigatório e pesquisa durante o período de pandemia na SEMED e escolas da Rede pública de Ensino de São Luís, Maranhão.

escolha dos instrumentos, das técnicas ou procedimentos são importantes para a organização da pesquisa.

Nesse contexto, Ibiapina (2008) nomeia esses instrumentos como “dispositivos mediadores” alguns como: as narrativas, a observação colaborativa, as entrevistas coletivas, sessões reflexivas e outros que podem auxiliar o pesquisador, em seu processo investigativo.

Como o cenário de pandemia, no ano de 2020, que se estendeu até o ano de 2021, fomos impossibilitados de adentrarmos o espaço físico da escola-campo e, por essa razão, não realizamos as etapas completas de uma pesquisa-ação, do tipo colaborativa. Dessa maneira, a observação participante, e as sessões reflexivas foram excluídas dos nossos instrumentos de geração de dados. Mas isso não comprometeu a qualidade da nossa pesquisa, haja vista a opção de outros instrumentos que nos subsidiaram ao longo do percurso.

Nesse contexto, optamos pelas entrevistas narrativas (APÊNDICE E), consideradas um método de geração e análise de dados narrativos, desenvolvidos nos anos de 1970, pelo sociólogo alemão Fritz Schütze.

Muito difundidas nas Ciências Sociais nos últimos anos, as narrativas têm sua origem na poética de Aristóteles, tendo relação com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha, na compreensão dos fenômenos sociais. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012).

Ainda segundo os autores, “[...] não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa [...]”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p 91). Consideramos assim, que as narrativas fazem parte da vida humana e em diferentes momentos observamos a história sendo contada e se perpetuando, de geração em geração.

As narrativas estão na essência do ser humano, fazendo parte do seu processo de evolução, construção e reconstrução. Por isso, acreditamos que a humanidade tem sua história preservada a partir das histórias que são contadas e recontadas, dentro de um contexto histórico, social e político.

A importância das narrativas, no contexto da formação do professor é contextualizada por Sousa (2012, p. 46), vejamos:

[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação.

Nesse contexto, as narrativas possibilitam ao professor um olhar reflexivo sobre seu percurso formativo e as relações estabelecidas através das experiências e vivências que contribuíram para a construção da sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, acreditamos que os modelos de entrevista estruturada e semiestruturada não poderão atender nossos anseios, nem contribuirão para o alcance dos nossos objetivos, visto que esses modelos por apresentarem uma rigidez no seu contexto, não serão adequados para a construção de sentidos que visem entender o processo formativo desses professores e o processo ensino e aprendizagem da leitura.

Por isso, optamos pela Entrevista Narrativa (EN) que segundo Jovchelovitch; Bauer (2012) consiste em uma técnica de coleta de dados, sistematizada por Schütze (1970), na qual o entrevistado é encorajado e estimulado a contar fatos importantes da sua trajetória de vida e do contexto social. Essa técnica tem origem na palavra latina *narrare* que significa contar uma história, a narrando.

Também defendidas por Welle e Otte (2014), as autoras pontuam a importância da entrevista narrativa, enquanto possibilidade metodológica que visa superar a rigidez fixada, pelas entrevistas estruturadas, tendo como entendimento que:

A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências. (WELLE; OTTE, 2014, p. 327).

Como nosso objeto de pesquisa versa sobre o ensino da leitura, na perspectiva discursiva para o 4º e 5ª ano do ensino fundamental, para esse primeiro momento de geração dos dados, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: *reuniões pedagógicas* com a diretora e os professores; *aplicação de formulário*, pelo aplicativo *Google Forms* (APÊNDICE F) com a Gestora e os professores, para conhecimento da realidade geral da escola e das turmas envolvidas na pesquisa; Entrevistas Narrativas (APÊNDICE E), para conhecer alguns aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissional dos professores colaboradores da pesquisa. Esses instrumentos foram enviados por *e-mail* e também disponibilizados no grupo de *WhatsApp*.

A escola em questão, faz parte da rede municipal de São Luís, e na época da nossa pesquisa, no ano de 2020, funcionava com o ensino remoto, no qual os

professores enviavam atividades pelo *e-mail* da escola, as quais eram impressas e entregue aos pais e responsáveis dos alunos.

De posse do documento (ANEXO A) expedido pela coordenação do PPGEEB, iniciamos contato (através de *e-mail*) com a Secretaria Municipal de Educação, solicitando autorização para a pesquisa (ANEXO B), e fomos prontamente atendidos. Assim, munidos dos documentos legais, entramos em contato, para dar início à nossa investigação, na escola.

No dia 19 de novembro de 2020, enviamos o documento de autorização, para o *e-mail* da gestora, para iniciarmos o processo investigativo com os professores colaboradores.

Nossa primeira reunião pedagógica com a gestora da escola, ocorreu no dia 04 de dezembro de 2020, pela plataforma *Google Meet*, seguindo a pauta (APÊNDICE A; nela foi apresentado o projeto de pesquisa, no intuito de sensibilizarmos a gestora e posteriormente os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental do turno matutino, a serem nossos colaboradores.

Desse modo, ficou agendada uma reunião pedagógica pela mesma plataforma ocorrida no dia 10 de dezembro de 2020, com apenas 3 professores. Pela ordem da pauta (APÊNDICE B) fizemos as devidas apresentações, expondo também, o projeto de pesquisa. Tiramos as dúvidas e após os esclarecimentos, obtivemos a aceitação dos 3 professores, mas com a possibilidade de outros também aderirem. A gestora prontificou-se em nos ajudar a contatar os demais professores e depois de alguns encaminhamentos e acordos, encerramos a reunião com a satisfação pelo retorno positivo, dado pela escola.

Como acordado na reunião pedagógica, tivemos acesso ao contato dos docentes, para a criação de um grupo de *WhatsApp*, para podermos nos comunicar a respeito desse processo de pesquisa.

No dia 16 de dezembro de 2020 criamos o grupo adicionando 5 professores e a gestora. Sendo que no dia 17 enviamos o instrumento Entrevista Narrativa (APÊNDICE E) para os docentes, esclarecendo e orientando quanto à forma de responderem à atividade proposta.

Portanto, a partir das informações obtidas, nas reuniões pedagógicas, por meio das entrevistas narrativas e questionários aplicados com os professores dos anos iniciais, 4º e 5º ano do ensino fundamental, partimos para análise desse material, construindo assim, um corpus diagnóstico que suscitou refletirmos criticamente, para

tomada de decisões que respondessem ao nosso problema de pesquisa. No entanto, não conseguimos realizar as sessões reflexivas, como havíamos planejado, para o início do ano de 2021, pois houve atrasos nas devolutivas das entrevistas narrativas e questionários, e também por alguns contratempos ocorridos com a pesquisadora, os quais inviabilizaram a continuação dessa etapa.

Também fomos pegos de surpresa, em relação ao calendário escolar da rede municipal de São Luís, pois os professores ainda estavam trabalhando de forma remota e por decisão da SEMED, o calendário escolar, com previsão de encerrar em março de 2021, foi antecipado para fevereiro do mesmo ano, ocasionando assim, as férias dos professores, nos impossibilitando de continuar nossa geração de dados, para a pesquisa. Desta forma, para agilizarmos o processo de escrita da dissertação, procedendo com a análise dos dados, achamos conveniente encerrar, por hora, essa etapa.

2.5 Sistematização e análise dos dados

A apresentação e análises dos dados da pesquisa foram realizadas, a partir da reflexão crítica que nos possibilitou expô-los “[...] por meio de descrição e análise as mais fiéis possíveis, ao contexto original em que a pesquisa foi realizada”. (IBIAPINA, 2008, p.103). Por isso, tivemos o compromisso e a ética de transcrever as respostas dos professores na íntegra, e posteriormente fazer as devidas análises.

A sistematização dos dados da entrevista narrativa e a forma de produção do relatório da dissertação foram construídas na perspectiva colaborativa, através da narrativa reflexiva, conforme pontua Ibiapina (2008. p. 103): “[...] escrever de forma sequenciada, expondo com clareza argumentos teóricos e práticos sustentados em análises descritivas e interpretativas”.

A escrita do texto acadêmico precisa atender aos requisitos e propósitos de um texto científico, e esse não é um caminho fácil, pois “escrever é realmente um dos mais significativos problemas, na elaboração dos relatórios acadêmicos” (IBIAPINA, 2008. p.99), mas, diante de todos os desafios impostos no processo de escrita precisamos nos encorajar, buscar conhecimentos, a fim de que esse processo seja o mais agradável possível.

O texto da nossa pesquisa foi escrito a partir das experiências vivenciadas (mesmo que à distância), por todas as vozes participantes, que puderam dedicar-se a

narrar suas histórias, suas práticas, angústias e alegrias, vivenciadas a partir das suas relações de ensino. Nesse entendimento, não temos a intenção de escrever um texto rígido, com verdades absolutas, mas apresentá-lo enquanto produto de um contexto reflexivo, colaborativo e ético, mais próximo possível da realidade pesquisada.

No processo de apresentação dos relatórios de pesquisas colaborativas, Ibiapina (2008), aponta três tipos de narração: a narração realista, a narração processual e a narração reflexiva.

Por ser uma pesquisa de cunho colaborativo, escolhemos a narração reflexiva, que “[...] introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente, tanto colocada em comparação com outras interpretações, quanto testadas por elas”. (IBIAPINA, 2008, p. 108).

Ainda segundo a autora:

A narrativa reflexiva mostra a possibilidade de o autor posicionar-se, falar do e com os dados, de modo a criar laços, construir pontes, buscar confrontos e possibilidades de comunicação com outros discursos, evidenciando o caráter parcial e provisório daquilo que é produzido. (IBIAPINA, 2008, p. 111).

Compartilhando desse entendimento, compreendemos a narrativa reflexiva, enquanto possibilidade de posicionar-se, a partir de uma dada realidade, buscando interagir com outros discursos.

2.6 O produto da pesquisa

Como se trata de um Mestrado Profissional e atendendo ao disposto no Regimento Nº 04/2019, de 28 de Maio, do Programa de Pós-Graduação- PPGEEB/UFMA, observamos o exposto no Parágrafo Único: “a Dissertação deverá conter o produto da pesquisa como Apêndice, assim como deve estar descrito e explicado no corpo do texto dissertativo [...]”, dessa maneira este trabalho suscita a produção de um texto dissertativo e mais um produto gerado, a partir do processo de pesquisa.

Assim, atendendo também a um dos nossos objetivos de pesquisa, qual seja, produzir recomendações didático-metodológicas para o ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva de linguagem, para as turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, materializamos tais recomendações em um Caderno Didático denominado **A perspectiva discursiva no ensino do ato de ler, para professores do 4º e o 5º ano do ensino fundamental**: recomendações didático-metodológicas.

Como dito anteriormente, em razão do contexto pandêmico não estivemos presencialmente no espaço da escola, e por isso realizamos nossa pesquisa virtualmente, com o uso dos aplicativos *Google Meet*, e também por contato, via *Whatsapp* e *e-mail*, com uso dos instrumentos questionários e entrevista narrativa, com os professores colaboradores da pesquisa. Após a aplicação desses instrumentos, fizemos as devidas análises e reflexões e sentimos a necessidade de elaborar um material que atendesse aquela realidade, trazendo uma perspectiva diferente para olhar, compreender e realizar o ensino do ato de ler.

A partir do diagnóstico realizado e também do embasamento teórico construído por meio da pesquisa bibliográfica, elaboramos um material que pretendemos que auxiliasse os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, e também de todos os profissionais da educação que tiverem acesso ao material, com vistas a repensar o processo de ensino e aprendizagem da leitura, na perspectiva discursiva de linguagem.

Como não conseguimos realizar a intervenção na escola, achamos conveniente, de modo a não perder totalmente de vista o viés colaborativo da investigação, elaborarmos uma proposta, em forma de Minuta, a submetendo à validação dos colaboradores da pesquisa.

No dia 26 de novembro de 2021, entramos em contato com os professores colaboradores da pesquisa, por meio do nosso grupo no *Whatsapp*, explicamos a necessidade e urgência de encerrar a última etapa da nossa investigação, para concluirmos nossa pesquisa. Esclarecemos todo o processo, para a realização dessa etapa, desde a leitura da minuta do Produto, o Caderno Didático, e em seguida que respondem por áudio ou por escrito às três questões propostas.

Após a devolutiva dos professores, fizemos as devidas análises da avaliação, e materializamos nosso produto de pesquisa, em forma de um Caderno Didático dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos discussões teóricas sobre a concepção de linguagem e a concepção discursiva de ensino da leitura; na segunda parte trazemos recomendações didático-metodológicas para o ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva, para os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Mais detalhes sobre o produto da pesquisa será encontrado na subseção 5.2 desta dissertação.

3 SOBRE LEITURA: concepções, dilemas e perspectivas

Nesta seção discutimos concepções de leitura, a partir de estudiosos da área educacional, lançando um breve olhar sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019) e seus reflexos, na prática docente, bem como na formação de leitores. Ainda, trazemos a voz dos professores colaboradores da pesquisa, e suas concepções sobre leitura.

Apresentamos também, os dilemas que envolvem o ensino da leitura na escola, tendo como base alguns resultados de avaliações e informações sobre a leitura, no país. Além disso, apresentamos perspectivas sobre o ensino da leitura na escola, ancoradas em uma abordagem discursiva de linguagem que vise à formação de alunos leitores críticos e autônomos.

3.1 Concepções de leitura que permeiam seu ensino

Alguns estudos sobre o ensino da leitura, tais como os de Solé (1998); Jolibert (1994) Jolibert e Jacob (2006) Smith (2003); Bajard (2014; 2021) entre outros, suscitam importantes contribuições no campo educacional, no tocante às concepções de leitura, ao processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola e à formação de leitores. Esses estudos apontam para um debate mais aprofundado sobre o papel da escola, no contexto da formação humana, bem como da prática pedagógica docente e seus reflexos na formação de leitores críticos.

Desse modo, em Solé (1998), discutiremos as concepções de leitura e ensino de estratégias de leitura; por meio dos estudos de Jolibert (1994; 2006) discutiremos concepções sobre o ato de ler. Em seus estudos, Smith (2003) destaca a leitura para além da codificação; em Bajard (2002), temos a importância da escuta de textos, enquanto caminho para a formação de leitores.

Concordamos com Solé (1998, p.32), que “[...] a leitura é imprescindível para agir com autonomia, nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Nesse sentido, é imprescindível a participação das pessoas, nas tomadas de decisões da sociedade; este processo está previsto na Constituição Federal de 1988 e dá o direito ao exercício da cidadania.

Nesse contexto, ler e escrever criticamente são processos que possibilitam acesso a vários setores sociais, ainda que seja privilégio de poucos, pois grande parte da população não domina essas ferramentas e são excluídos do processo. Por meio da leitura, podemos reelaborar conhecimentos, informações e ideias, ter novas percepções do que acontece ao nosso redor, podendo desta forma, nos posicionar criticamente no mundo.

A leitura faz parte do cotidiano das pessoas, sendo utilizada em diversos momentos e com diferentes finalidades, de acordo com a necessidade de cada um. Lemos as placas de trânsito, os outdoors, os panfletos, livros, revistas, jornais, e demais gêneros disponíveis e acessíveis, no meio social. As experiências com a leitura desde cedo, bem como a forma como ela é apresentada aos sujeitos, podem trazer consequências positivas ou negativas, ao longo da vida.

Nessa acepção, Smith (2003, p.212) pontua que:

[...] a leitura como tudo o mais, envolve, inevitavelmente, as emoções. No lado positivo, a leitura pode proporcionar interesse e excitação, pode estimular e aliviar a curiosidade, proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e a ansiedade, servir de paliativo para a tristeza, e, ocasionalmente, como anestesia. Pelo lado negativo, a leitura pode ser um aborrecimento, confusa, gerando ressentimento. [...].

Infere-se assim, que a leitura pode ter diferentes propósitos no cotidiano, dependendo do interesse, motivação das pessoas, seja para diversão, para aliviar momentos de tensão e tristeza, causando diferentes emoções, a partir das escolhas e objetivos propostos.

Lemos por diferentes motivos e com diversas finalidades:

[...] sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.(SOLÉ, 1998, p. 22).

Nessa perspectiva, a leitura faz parte da vida humana, pois em diversas situações do cotidiano, a leitura faz-se necessária e importante. Quando planejamos algo, discutimos um assunto, por curiosidade, necessidade, prazer, diversão ou obrigação, temos a leitura como uma aliada.

Corroborando com Solé (1998), Bittencourt *et al.* (2015.p.19), afirma:

Os sujeitos leem por diferentes motivos. Por trás dessa ação existe um objetivo que tanto pode ser por divertimento, para aprender a manejar algum eletrodoméstico, para obter algum tipo de informação, para memorizar conteúdos para uma avaliação, entre outros. O objetivo com que nos aproximamos de um texto influi na maneira que lemos, pois faz com que centremos a atenção em diferentes níveis e aspectos do texto [...].

Dessa maneira, os objetivos da leitura são determinados pela necessidade gerada, por um contexto, que exigiu a leitura naquele momento e local, seja em ambiente virtual ou real. Assim, no ambiente escolar é importante que o professor tenha claro os objetivos da leitura, em sala de aula, de modo que os alunos compreendam por que e para que estão lendo.

A partir dessas contribuições, compreendemos a importância da leitura, enquanto possibilidade do desenvolvimento cognitivo, cultural e social das pessoas. Para tanto, é imprescindível que os professores tenham clareza do que seja ler, em uma perspectiva discursiva de linguagem, considerando a leitura, para além da decodificação de letras ou palavras.

Conforme Arena (2015, p.140),

Discutir o ensino da leitura na educação básica não é tarefa nada fácil, porque se trata de um tema complexo que envolve outros fatores, além do fundamental que se mostra explicitamente necessário, a conceitualização do termo leitura [...].

As discussões sobre o conceito de leitura são necessárias para esclarecer equívocos associados ao termo leitura. Como nos alerta a autora, não é tarefa fácil, diante da complexidade e da abrangência que cerca essa temática, mas acreditamos ser necessário aprofundar esse debate nos espaços escolares,, para que possamos exercer com mais responsabilidade e segurança nossa função social, com vistas a formar sujeitos pensantes e agentes de mudança.

Desse modo, Solé (1998, p.33-34) nos esclarece:

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-las. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto: considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado. [...] quando a discussão centra-se nos métodos, ou nas idades em que deve ser iniciada a instrução formal, opera-se simultaneamente uma assimilação e uma restrição: assimila-se a aquisição e

o ensino da leitura à aquisição do código e se restringe aquilo que a leitura envolve e que supera as habilidades de decodificação [...].

Sendo assim, é preciso conhecer e discutir as concepções de leitura, implementadas nos currículos educacionais, os quais que norteiam as práticas dos professores, nas salas de aulas, buscando seus reflexos, na formação dos alunos. A leitura conceituada, no sentido restrito e até mesmo simplório, como decodificação não pretende uma formação humana crítica; pelo contrário, perpetua práticas tradicionais de sujeitos passivos. Um tipo de educação criticada por Freire (1996) como educação bancária e que transmite ou deposita conteúdos, implica na formação de sujeitos passivos e acríticos. Logo, o autor aponta uma educação crítica, que vislumbre a formação de sujeitos, para a mudança, a fim de agirem no seu contexto social.

Para Arena (2015. p.141), “[...] pode-se dizer que imperam nas escolas duas propostas de ensino que nos remetem a duas definições específicas para o termo leitura [...]”. A primeira proposta é o ensino da reprodução da palavra escrita em som, quando os alunos aprendem primeiro o som das letras do alfabeto, para depois aprenderem a ler. Para os adeptos desse método, ler é decifrar códigos e se o aluno consegue identificar os sons de cada letra, ele se torna um leitor. Quanto à outra proposta:

Nesta segunda, existe o pressuposto de que a leitura é uma ação exclusiva do mundo gráfico, independentemente de qualquer relação com a representação dos sons de cada letra do alfabeto, pois é o sentido que emana das marcas gráficas, a partir da ação do leitor que comanda a ação de ler [...]. (ARENA, 2015, p.143-144).

Nesse bojo, concordamos que o ensino e aprendizagem do código alfabético, ortografia, gramáticas e outros micro aspectos do texto são importantes, mas eles, por si só, não garantem a formação de leitores críticos, pois a leitura vai para além da decodificação, pois, ler é uma conversa com o texto, obtendo dele o sentido.

Consentindo com Arena (2015), Bajard (2014a) evidencia dois métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem na escola, a saber, o método tradicional e os métodos ativos. O método tradicional segundo ele,

[...] propõem ensinar código alfabético como pré-requisito para o encontro como o texto. Essa abordagem do processo de alfabetização se reflete na proposta do método fônico, que pretende proporcionar acesso ao sentido

apenas depois da decodificação, reativando uma visão tradicional do ensino. (BAJARD, 2014a, p.10).

Nessa propositiva, há críticas a esse modelo tradicional de ensino que tem como proposta o método fônico, considerando o ensino do código alfabético e os sons das letras, como condição necessária para aprendizagem da leitura. Acreditamos que é preciso ensinar para além da decodificação, permitindo que haja uma conexão, uma relação de significado, na aprendizagem das crianças com seu mundo e com suas vivências.

Já os métodos ativos, segundo Bajard (2014a), propõem que as aprendizagens aconteçam dentro de prática de linguagem, ou seja, as interações com as práticas de linguagem no cotidiano da criança são essenciais para sua aprendizagem. É preciso que a escola oportunize aos alunos, vivenciar práticas de linguagem, enquanto mecanismo de interação social. Assim, como posto por Geraldini (2000, p.34).

[...] é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos conveniente destacar o documento Política Nacional de Alfabetização - PNA do Ministério da Educação - MEC, aprovada no ano de 2019. Sabemos o quanto as políticas públicas influenciam e determinam o currículo escolar e, conseqüentemente, a prática docente. Esse é um processo histórico, que nas políticas de alfabetização não tem sido diferente.

Inferese assim, na propositiva da PNA (2019), que ler e escrever:

É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico. (BRASIL, 2019, p.19).

Contraopondo-se a essa ideia, Smith (2003, p.201) assevera que “[...] a leitura não é uma questão de identificar letras, a fim reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças [...]”, pois a leitura é uma atividade de reflexão e de diálogo com o texto, buscando nele significado. Consiste em um processo complexo que vai além da pronúncia dos sons das letras, já que a criança quando desafiada, pode ler por meio dos indícios e pistas presentes no texto.

Portanto, é com preocupação que lançamos o olhar sobre o exposto na PNA (2019), que apresenta uma concepção de leitura, baseada no método fônico, privilegiando o ensino e a aprendizagem dos sons das letras e da pronúncia das palavras, ou seja, o aluno é considerado um leitor, quando domina o código alfabético. Nessa proposta, ler e compreender são processos distintos.

Contestando essa ideia, Solé (1998, p.44) afirma:

[...] ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão [...].

Enquanto uma política pública de alfabetização do país, a PNA (2019) apresenta equívocos, relacionados à concepção de leitura, já defendida por especialistas da área que a concebem, na perspectiva discursiva de linguagem, considerando o sujeito e seu contexto, inserindo-os em práticas de leitura, em situações reais de uso social.

Nessa condição, é preciso entender que algumas políticas públicas, implementadas na educação possuem:

[...] uma enorme distância entre o que é proposto nos documentos e o que se vê materializado de fato nas várias instâncias onde as políticas são implementadas, pois uns produzem, criam, formulam e outros executam, produzindo uma “distância” que tem se constituído como um forte álibi capitalista de manutenção do status quo. (COUTINHO, 2011 p. 47).

Os desafios impostos ao sistema educacional, ao longo do tempo, demonstram fragilidades e lacunas que precisam ser superadas. Algumas políticas públicas, impostas à escola, mostram-se ineficientes e ultrapassadas e não atendem mais às exigências da atual conjuntura, que exige um sujeito ativo e pensante, capaz de fazer uso social desse objeto cultural que é a leitura.

Do mesmo modo, é necessário um olhar atento e crítico ao cenário das políticas educacionais de alfabetização, considerando seus interesses, conveniências e suas implicações, no processo de ensino e aprendizagem da leitura na escola, pois muitas dessas políticas mostram-se inadequadas e distantes da realidade da escola, com métodos e propostas que não contribuem para a formação de alunos leitores. É preciso pois, refletirmos que “a formação do leitor não pode ser um objetivo diferente dos objetivos da alfabetização. É através da alfabetização que é preciso formar para a leitura [...]” (BAJARD, 2013, p.39).

Nesse entendimento, o papel do professor, enquanto mediador do conhecimento, é a busca constante pelo saber, por meio da formação continuada, a fim de posicionar-se diante das atuais políticas públicas, impostas ao sistema educacional que muitas vezes não atendem adequadamente, à proposta da formação de alunos reflexivos e leitores.

Para compreendemos a leitura, em uma proposta discursiva, Jolibert e Jacob, (2006, p. 183) esclarecem:

[...] ler NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. Sabemos que, NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las e, mais tarde, compreender o que se está lendo. A única meta de todo ato de leitura é *compreender* o texto que se está lendo como o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer, etc. [...].

Nessa proposta, ensinar o código alfabético e seu funcionamento é necessário, no entanto, esse processo não pode ocorrer de forma isolada, mas contextualizado com os gêneros textuais que circulam socialmente, adequando-os à realidade do aluno. Por isso, é importante a escola repensar seu currículo, refletir sobre qual tipo de sujeito deseja formar e avaliar as atividades propostas, em sala de aula, que muitas vezes privilegiam a gramática, em detrimento de práticas de leitura que mobilizem a formação de sujeitos mais críticos.

Conforme nos esclarece Smith (2003, p.250):

Não estou dizendo que não é útil às crianças conhecerem o alfabeto, construírem um vocabulário visual, ou mesmo entenderem o relacionamento entre ortografia das palavras e seus sons. Mas tudo isto são subprodutos da leitura, que fazem mais sentido à medida que a própria leitura é dominada e entendida.

Se sentido, contribuir com a formação de alunos leitores críticos é possibilitar uma aprendizagem significativa, contextualizada no tempo e no espaço, pois ler não é um ato vazio de significado. Ler é uma atividade humana e transcende o conceito do simples fato de absorver ou extrair informações sobre o texto. Ler é estabelecer conexão com o texto, refletindo e buscando atender seus interesses e necessidades.

A partir dessas discussões e esclarecimentos sobre o conceito de leitura e, em consonância com um dos nossos objetivos de pesquisa, qual seja, conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de leitura, propostas para as turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, julgamos importante trazer

nessa seção teórica, o diagnóstico realizado com os professores colaboradores da pesquisa, por meio do instrumento entrevista narrativa (APÊNDICE E), “[...] pois quanto maior clareza se tem do conceito que se pretende ensinar, maior a possibilidade de sucesso”. (ARENA, 2015, p.143).

Assim, a pesquisa foi realizada com três professores do 4º e 5º anos do ensino fundamental, e como dito anteriormente, estes serão assim identificados: professora do 4º ano, como P1; professor do 5ª ano B, P2 e professor do 5ª ano C, como P3.

A entrevista narrativa foi composta por 04 perguntas; dessas, iremos utilizar somente uma, que diz respeito às concepções de leitura dos professores, cujos questionamentos foram: Para você, o que é ler? Como você sabe que seu/sua aluno/a está lendo? Em quais autores você se fundamenta, para propor atividades de leitura para seus alunos?

P1: Ler é descobrir. Ler nos leva não só ao conhecimento das letras que compõem nosso nome como também ao esclarecimento. Como professora a cada dia participo ativamente no progresso do aluno. No início do ano, faço uma triagem para saber qual nível⁸ de leitura e escrita o aluno se encontra, repetindo quinzenalmente [...] cobrando a leitura e a escrita. Assim sei o progresso de cada aluno. Em Monteiro Lobato, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Ana Maria Machado.

P2: A leitura é uma ferramenta de apoio de desenvolvimento para os alunos evoluírem pedagogicamente. Eu faço acompanhamento pedindo para eles fazer uma produção textual do que eles leram individualmente [...].

P3: É um processo de decodificação de um conjunto de símbolos que é a letra que forma as palavras, frases etc....Eu acho que ele vai muito além dessa decodificação... mas ele é um processo de construção. Eu considero quando eu sei que ele está lendo quando ele consegue compreender e também quando ele consegue descrever a sua compreensão, minha referência de leitura e aprendizagem é o Paulo Freire, porque eu penso na leitura como uma apropriação do mundo daquilo que está próxima do sujeito do aluno e daquilo que também não está próxima não está ao alcance do aluno [...].

A partir do exposto, a P1 demonstra um conhecimento restrito do assunto, pois ler é um processo de investigação e reflexão do texto. Por isso, nos questionamos: os procedimentos adotados pela professora atendem adequadamente à proposta, para a formação de leitores críticos? A prática pedagógica adotada pela professora contribui para que os alunos reflitam sobre o que leem?

⁸ A professora trabalha com os níveis de alfabetização a partir da proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, adotada pela secretaria municipal de educação de São Luís.

Apesar do esforço da professora, na realização das atividades de leitura, em sala de aula, consideramos a necessidade de um embasamento teórico de estudiosos da área da leitura que sustente adequadamente sua prática docente e contribua para a formação de alunos leitores críticos e autônomos.

Concordando com Arena (2015, p.143), “[...] é necessário também discutir as implicações metodológicas que os diferentes conceitos de leitura evocam [...]”. As concepções sobre leitura, quando fundamentadas em teóricos específicos da área, nos possibilitam refletir sobre a prática pedagógica, com vistas a agir criticamente, intervindo de forma adequada, no processo de ensinar e aprender a ler.

Na concepção de leitura apresentada pelo **P2**, percebemos um equívoco, ao associá-la, enquanto uma simples ferramenta de apoio para os alunos, na qual as atividades de leitura estão condicionadas à produção textual. Para além de uma simples tarefa escolar, os alunos precisam mergulhar em práticas de leitura e “o importante é que a atividade lhe permita pensar e se esforçar em compreender e em produzir textos cada vez melhor” (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 70).

Na compreensão sobre leitura, o **P3** apresentou algumas contradições, em sua resposta, ao afirmar que ler é decodificar símbolos; ela destaca em seguida, que a leitura vai além da decodificação. Observamos que essas incoerências, sobre a concepção de leitura, provêm da falta de um embasamento teórico, aprofundado sobre o assunto, por parte do professor, o que nos leva às seguintes reflexões: as atividades de leitura desenvolvidas, pelo professor, têm garantido a formação de leitores competentes? Os conhecimentos teóricos são suficientes, para propor práticas de leitura que vislumbre a formação leitora?

Acreditamos que a partir de um aprofundamento teórico sobre leitura, em uma perspectiva crítica, temos condições de refletir sobre a prática e possibilitar atividades de leitura que colaborem para formar alunos leitores críticos.

Como nos adverte Smith (2003, p.236),

O aprender a ler não requer a memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem experiência em leitura. Nem o aprendizado da leitura é uma questão de aplicação a todas as formas de exercícios e testes que apenas podem distrair e mesmo desencorajar uma criança da tarefa e aprender a ler [...].

Diante dessa afirmativa, concordamos que a escola deve ensinar o código alfabético e as regras gramaticais, mas ressaltamos a importância de ofertar

condições adequadas, para inserir os alunos em práticas de leitura, contribuindo assim para formação de leitores e não decodificadores de texto.

Conforme pontuam Silva e Arena (2012, p.5),

[...] A escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana [...].

Assim sendo, é importante oportunizar, aos alunos, situações que realmente façam sentido, que possam ser utilidades em um contexto real da vida cotidiana, e não condicionar a leitura à produção de textos. A leitura tem vários objetivos e finalidades e faz-se necessário que os alunos tenham clareza dessa atividade

Á vista disso, analisamos que nosso objetivo específico foi alcançado com sucesso, pois, ao conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas dos professores, compreendemos que seja necessário um aprofundamento teórico sobre a concepção de leitura, enquanto um ato, ou seja, a leitura na perspectiva discursiva de linguagem que mobilize os professores, a repensar suas práticas, em sala de aula.

Nesse bojo, julgamos interessante apresentar alguns dados e estudos sobre os dilemas que envolvem o ensino da leitura na escola e a luta pela superação do fracasso escolar.

3.2 Os dilemas que envolvem o ensino da leitura na escola

O cenário educacional brasileiro aponta que ainda não superamos o analfabetismo e lutamos para superar o fracasso escolar. Diante desse panorama, surge uma reflexão: “[...] como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda “a ler e a escrever” na escola? [...]” Smolka (1993, p.15).

No mesmo pensamento, Solé (1998, p.37) questiona: “[...] o que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender”? Esses questionamentos tornam-se relevantes e nos impulsionam para um estudo mais aprofundado e crítico, em relação a um dos maiores desafios da escola, o processo de alfabetização de nossas crianças.

Quanto ao conceito de alfabetização, a compreendemos, a partir de Freire e Macedo (2011), enquanto um conjunto de práticas culturais que promova a mudança democrática e emancipadora, na vida dos sujeitos.

No mesmo pensamento, observamos:

[...] a alfabetização como um processo múltiplo, plural, irredutível à relação fonema-grafema expressa na PNA. Alfabetização como um conhecimento indispensável ao exercício da cidadania, se ensinado na perspectiva da formação crítica dos sujeitos, concebidos como ativos, portadores de conhecimento e não meros repetidores de técnicas que se pretendem neutras [...]. (MACEDO, 2019, p. 64).

Considerando o exposto, a alfabetização nessa perspectiva, mobiliza os sujeitos para utilização de conhecimentos, em favor da sua transformação social, com poder de participação e das tomada de decisão na sociedade, contribuindo cada vez mais, para um mundo mais justo e humanizado.

Algumas pesquisas Frade (2019), Freire e Macedo (2019), Peres (2016) e outros, evidenciam os problemas relacionados ao analfabetismo no Brasil e seus reflexos na sociedade, bem como o papel da escola e das políticas públicas educacionais que, muitas vezes, se distanciam da realidade da escola.

Considerando as recentes pesquisas e estudos sobre o analfabetismo no país, observamos o exposto pelo Instituto Paulo Montenegro (2018, p.22):

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

É com preocupação que lançamos o olhar sobre o exposto, e ao mesmo tempo refletimos sobre a função social da escola e as políticas educacionais que orientam às práticas de leitura, desenvolvidas pelos professores: Qual tipo de sujeito estamos formando? Copiadores e decodificadores de textos?

Explicitamos também, que a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE revelou os seguintes dados da educação de 2019: a taxa de analfabetismo passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, o que corresponde a 11 milhões de pessoas; Mais da metade dos analfabetos (56,2% ou 6,2 milhões) viviam na região Nordeste.

Apesar de demonstrar uma queda no número de pessoas consideradas analfabetas, o que almejamos ainda não é o ideal e constitui um problema grave, segundo nos alerta Mortatti (2004) que pontua acerca do problema do analfabetismo, que tem comprometido o futuro do Brasil, ocasionando o aumento de números de pessoas excluídas, compondo deste modo, o retrato do fracasso escolar. Sendo assim, é urgente ampliarmos esses debates, para além dos muros da escola e das universidades, pois o analfabetismo constitui-se um grave problema que têm reflexos na sociedade, podendo comprometer seu desenvolvimento, em várias esferas.

Em pesquisa realizada, pelo Instituto Pró-Livro – IPL (2019), “Retratos da Leitura no Brasil”, aponta que somente 52% da população brasileira com 5 anos ou mais, é considerada leitora, de acordo com os critérios da pesquisa (ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa).

Os dados evidenciam que ainda não conseguimos cumprir acordo e metas, estabelecidos pelas legislações educacionais, como no Plano Nacional de Educação – PNE aprovado pela Lei nº 13.005/2014 que em seu artigo 2º apresenta, em sua primeira diretriz, a erradicação do analfabetismo, no Brasil.

Ainda, segundo o PNE não cumprimos a meta 9, relacionada a:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Esses estudos são preocupantes e evidenciam a incapacidade da escola, em lidar com um problema antigo que ainda se apresenta, na atualidade. Assim, é necessário refletirmos: como a escola tem ensinado? Quais ideologias estão embutidas nas políticas públicas de alfabetização? Quais concepções de leitura têm orientado o currículo escolar?

Torna-se urgente e necessário um olhar crítico nas políticas educacionais, impostas e seus reflexos nas práticas em sala de aula e que, inúmeras vezes, mostraram-se inadequadas e ultrapassadas, para o ensino e aprendizagem da leitura. Inferimos assim, que os métodos precisam ser revistos e concepções necessitam ser refletidas, para que alcancemos as mudanças necessárias, com vistas à formação integral do sujeito.

Partilhando do pensamento de Coutinho (2011. p.13):

É observável pelas vivências em muitas escolas, que professores e alunos ficam à margem, sem poder usufruir de forma competente das ferramentas de acesso ao legado cultural disponível no que diz respeito às práticas de leitura, pois há dificuldades por parte dos professores em sistematizar uma metodologia de trabalho que dê conta da construção de práticas alfabetizadoras [...].

Nesse bojo, surgem diversas críticas à forma como o ensino da leitura tem sido desenvolvido na escola, ao longo dos anos, com enfoque em aspectos gramaticais, memorização e decodificação, relegando o ensino da leitura ao último plano.

Além tudo isso, seguimos preocupados com a propositiva apresentada na PNA (2019) que concebe a leitura como simples decodificação de letras e palavras, desconsiderando ainda, os muitos anos de pesquisas e estudos de muitos teóricos da área, que muito contribuíram para a educação do país.

Desse modo, “[...] a PNA repercutiu e vem repercutindo no pensamento educacional brasileiro e o ano de 2019 foi marcado por um conjunto de manifestos, cartas, reações e indagações sobre a política que pretende orientar as ações de ensino nas escolas públicas e de formação de professores”. (FRADE; MONTEIRO, 2019, p 11).

No pensamento de Curto, Morillo e Teixidó (2000) o processo de ensino da leitura, na escola, segue fragmentado, como um passo a passo que segue a decodificação, integração da palavra e rapidez na leitura e, por último, a compreensão é exigida. Nessa tendência, muitos professores comprometem o ensino da leitura, ao ensinar apenas os aspectos gramaticais, em detrimento da compreensão do texto.

Na escola ainda persistem práticas de leitura engessadas e mecanicistas, que não contribuem para a formação de alunos leitores. Lançando críticas a essa proposta de ensino, Smolka (1993, p.93) afirma:

A escola não trabalha o ser, o constitui-se leitor e escritor. Espera-se que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do ensino. No entanto, a própria prática escolar é negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Nessa acepção, pensar em uma proposta de ensino da leitura é considerar os sujeitos escolares, em todos os seus aspectos, sem negar-lhes o direito a uma educação de qualidade, proporcionando-lhes atividades de leitura, ancoradas em uma perspectiva discursiva, dialógica e significativa.

Nesse exposto, é urgente discutirmos a função social da escola, em um cenário tão desafiador de muitas transformações, tanto no campo social quanto no político, os quais trouxeram novas demandas ao campo educacional, exigindo assim, uma reestruturação no currículo escolar e um novo perfil do professor, para lidar com os desafios impostos.

Por tudo isso, consideramos interessante trazer um breve recorte das propostas de ensino da leitura, para alunos do 2º ciclo do ensino fundamental, nos anos iniciais, a partir do olhar de alguns documentos legais e alguns estudiosos, da área educacional.

3.3 O ensino de leitura no 2º ciclo do ensino fundamental: o que pede o currículo?

Nesse exposto,

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área - estabelecer inferências, conjecturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada [...] (SOLE, 1998. p. 34).

Portanto, a aprendizagem da leitura e escrita, na escola deve servir como instrumentos da formação cidadã dos alunos, colaborando para o desenvolvimento do espírito crítico, reflexivo e criativo, para agirem com autonomia, diante das exigências impostas no contexto social.

A partir da ampliação do Ensino Fundamental, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 fixaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, alterando assim, a LDB n. 9.394/96, ocasionando mudanças significativas, tanto no currículo escola, quanto no processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Peres (2016) houve uma ressignificação no ensino da leitura e da escrita nessa etapa escolar.

Essas alterações, o acréscimo de mais um ano nos anos iniciais e a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, geraram no país significativas e acirradas discussões e disputas, tensionando tanto o campo educacional (especialmente na escola), quando o próprio campo científico, revelando posições antagônicas entre especialistas da área. (PERES, 2016, p.5)

Desse modo, o ensino fundamental passou a receber alunos a partir dos 6 anos de idade que de um lado, são crianças, saindo da educação infantil e adentrando

mais cedo ao ensino fundamental; do outro lado, crianças no processo de transição da puberdade, migrando para o ensino fundamental, anos finais.

Esse processo de transição tanto cognitivo, psicológico e físico deve ser também considerado, no momento de adaptação desses alunos, ao ambiente escolar, pois muitos deles têm dificuldades para acompanhar todas essas mudanças.

Nesse entendimento, concordamos com Jolibert e Jacob (2006) que é preciso conceber as crianças, enquanto seres inteligentes, ativos, curiosos, responsáveis e não como seres fracos e limitados.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental volta-se para o segundo ciclo, deixando o ciclo de alfabetização com dois ciclos, mais uma vez. O foco da alfabetização será nos dois primeiros anos do ensino fundamental; fica assim subtendido, que o 3º 4º e 5º ano seja o 2º ciclo. Ressaltamos que nosso recorte da pesquisa será apenas o 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Em relação ao ensino fundamental, anos iniciais, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 55) apresenta o seguinte exposto:

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 expectativas quanto o que ainda precisam aprender [...] (**grifos do texto**).

Consideramos que essa etapa de ensino tem como proposta para o 4º e 5º anos do ensino fundamental a ampliação das práticas de linguagem, propondo atividades significativas que possibilitem aos alunos, experimentar práticas de leitura, em uma perspectiva discursiva de linguagem.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) apresenta enquanto uma de suas competências que os alunos sejam capazes de “ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BRASIL, 2017, p.66).

É importante que as atividades de leitura levem os alunos a questionarem o texto, mas:

[...] não se trata de responder a perguntas propostas pelo professor: são as crianças que interrogam o texto, e não o professor que interroga os alunos. Em vez de somente identificar letras e sílabas, trata-se de que elas busquem e coordenem as variadas pistas que um texto oferece para compreendê-lo. Esta busca corresponde a uma atividade muito complexa que necessita tornar-se objeto de aprendizagem. (JOLIBERT; JACOB, 2006. p. 53-54).

Diante desse entendimento, precisamos criar oportunidades para que os alunos possam sentir-se mobilizados a ler, de maneira dinâmica, prazerosa, por necessidade ou curiosidade, os incentivando a busca pela compreensão do texto.

Nessa proposta, a escola tem a responsabilidade social com a formação cidadã dos sujeitos nela inseridos, por meio da educação formal ofertada aos alunos. Formar leitores críticos não é um processo simples, pois exige, além do conhecimento teórico aliado à prática, compromisso social dos professores, um currículo aliado com a perspectiva discursiva de leitura e atrelado ao planejamento adequado, dessas atividades.

Partindo desse entendimento, é preciso que o ensino e a aprendizagem da leitura sejam processos pautados em uma prática discursiva, que seja, “ler e escrever com sentido” (SOMOLKA, 1998.p. 93).

Assim, iremos discorrer sobre perspectivas do ensino de leitura, na escola, a partir de muitas vozes que contribuíram para um olhar mais crítico, nessa direção.

3.4 Perspectivas sobre o ensino de leitura na escola

Tão importante quanto escrever, é saber ler, pois essas linguagens são essenciais na vida social dos seres humanos, e quem domina essas habilidades têm possibilidades de participação na tomada de decisões. Por outro lado, aqueles que por algum motivo não dominam a leitura e a escrita são muitas vezes, excluídos da sociedade.

Nesse exposto, observamos algumas propostas pedagógicas, adotadas no contexto da sala de aula, que muitas vezes não colaboram para aprendizagem da leitura crítica, que forme sujeitos atuantes e cidadãos. Consideramos que tal problema perpassa pela própria conceituação de termo leitura, muitas vezes entendido de maneira equivocada que vão sendo disseminado, em muitos cursos de formação inicial e continuada de professores e perpetuadas nos currículos escolares e nas práticas docentes. Ressaltamos deste modo, a importância de um aprofundamento

teórico sobre a concepção de leitura, para podermos vislumbrar uma educação qualitativa.

Conforme Jolibert e Jacob (2006, p. 180), os professores são convocados à "reestruturação completa da maneira de pensar e organizar as práticas de sala de aula", e isso também perpassa pelo ensino da leitura.

Desse modo, o ensino da leitura precisa alcançar seu objetivo principal que é formar leitores competentes, autônomos e críticos, atuantes e agentes de transformação, em seu contexto social.

Uma vez que a leitura não pode ser concebida como um ato mecânico, onde existam momentos preestabelecidos rigidamente, para a sua realização, pretendemos discutir possibilidades para o processo ensino e aprendizagem da leitura em outra vertente, a saber, a leitura na perspectiva discursiva da linguagem.

Em conformidade com Solé (1998, p. 22) compreendemos a "[...] leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto [...]", ou seja, a leitura enquanto um processo crítico, discursivo, de reflexão sobre o texto, que colabore com a formação de sujeitos cidadãos e participantes do seu processo educativo.

Consentindo com Solé (1998) Curto, Morillo e Teixidó (2000, p.171), afirmam que "[...] ler é dar sentido ao que está escrito; interpretar o que diz um texto; descobrir-lhes significado. É uma interação entre o pensamento ativo do leitor e o que diz o texto". Portanto, compreendemos a leitura enquanto um processo, envolvendo um leitor que interage com o texto, buscando respostas, fazendo inferências e lançando questionamentos, em um processo de interação. Nesse contexto, o papel do professor é de grande importância no desenvolvimento das práticas de leitura que se mostrem eficientes.

Por isso, a leitura precisa ser compreendida, enquanto ação, na perspectiva de

[...] atribuir diretamente um sentido a algo escrito. "Diretamente", isto é, sem passar pelo intermédio: - nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba, ou palavra por palavra); - nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório) **Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma perspectiva real (necessidade- prazer) numa verdadeira situação de vida.** (JOLIBERT, 1994, p.15, **grifos da autora**)

Nessa proposta, mesmo que a criança não saiba o código alfabético, ela pode ler, o que se dá a partir de outros indícios, que não são os indícios da técnica de alfabetização do nosso sistema alfabético. Destacamos, entretanto, que ela só vai conseguir ler, se tiver, dentro de um contexto.

Ainda segundo Jolibert (1994, p. 149):

[...] toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos.

Igualmente, Smith (2003) defende como Jolibert (1994) que a leitura pressupõe fazer questionamentos ao texto escrito. Nesta acepção, partindo das concepções de leitura apresentadas, justificamos nossa pesquisa, em uma concepção de leitura pautada na linguagem como interação, mediada pela perspectiva discursiva de ensino, com foco em práticas de leitura, com vistas a formar crianças leitoras que poderão fazer o uso social dessa linguagem, por meio da leitura. Acreditamos que o ensino da leitura, na proposta discursiva, propõe romper com atuais práticas rígidas e mecânicas, observadas em nossas vivências, que não favorecem a formação de leitores competentes.

A seguir, traremos a distinção entre ensino de leitura e ensino do ato de ler, e ainda concepções acerca de linguagem.

4 A LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO E A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DO ATO DE LER NA ESCOLA: nossas escolhas teórico-metodológicas

Em consonância com um dos nossos objetivos de pesquisa, qual seja, o de discorrer sobre possibilidades teórico-metodológicas que fundamentam práticas de leitura, propostas para turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, faremos distinção entre ensino de leitura e ensino do ato de ler, partindo dos estudiosos da área. Ainda discorreremos sobre as concepções de linguagem, tomando como base o centro do nosso trabalho, qual seja, a linguagem como interação e a perspectiva discursiva, no ensino do ato de ler.

Com base nos estudos de Bakhtin; Volóchinov (2006) e outros, iremos compreender a perspectiva da linguagem, enquanto um processo de interação, observada em um âmbito mais crítico, que seja, a leitura enquanto processo dialógico, ultrapassando a simples decodificação do código linguístico.

4.1 Ensino da leitura ou ensino do ato de ler na escola?

Na perspectiva de Silva e Arena (2012, p.7) “a leitura é uma via de acesso para participar da cultura escrita, e desse modo, ler se constitui numa necessidade essencial para garantir o pertencimento e a atuação ativa nessa sociedade”.

É atribuição da escola o ensino da leitura, mas parece haver uma confusão em relação a essa atribuição, pois algumas concepções de leitura que norteiam os documentos educacionais oficiais e o currículo escolar, ao longo do tempo, convergem para práticas tradicionais de leitura, que seja baseado em um ensino mecânico, com enfoque na memorização de regras gramaticais, relegando a leitura para o segundo plano.

Nesse bojo, Smolka (1993) questiona o papel da escola, frente às exigências sociais, ou seja, que os educandos possam atuar criticamente por meio da leitura, no seio da sociedade.

A partir da nossa experiência docente e de alguns colegas professores, foi observado, em muitas escolas, atividades de leitura com diferentes denominações: “Hora da leitura”, “Leitura do dia”, “Atividade de leitura”, “Leitura compartilhada”, ou seja, os professores têm momentos preestabelecidos, para a realização dessas atividades com seus alunos, ou um cronograma específico, inserido no plano de aula,

para o cumprimento de alguma dessas atividades, ou seja, os professores têm se esforçado para trabalhar a leitura; têm levado a leitura para a sala de aula. Mas a grande questão, é como e de que forma essas atividades são realizadas? Até que ponto essas atividades de leitura colaboram para a formação dos alunos, enquanto sujeitos críticos, autônomos e com poder de agir e transformar seu contexto, por meio da leitura?

A leitura da qual lançamos defesa, no decorrer dessa pesquisa, é ancorada na perspectiva discursiva de linguagem, uma leitura significativa, defendida por (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p.128) “[...] Ler não é só decifrar ou articular sons: é uma atividade cognitiva complexa”. A leitura vai além de decifrar, ela perpassa esse sentido, ela necessita ser compreendida para de fato, ser leitura.

O ensino da leitura na escola por muito tempo e ainda hoje, tem sido relegado a práticas tradicionais, e nos traz à memória a leitura em voz alta, a leitura de “pé de mesa”, conhecida também como “tomar a lição do dia”, na qual os alunos, chamados um a um, iam à mesa do professor e realizavam a leitura em voz alta de um texto, geralmente extraído do livro didático.

Nessa atividade, geralmente são observados alguns aspectos, quanto à dicção e entonação da voz, e também pontuações e pausas adequadas. Caso fossem realizadas corretamente, o aluno era intitulado de leitor, sem, contudo, importar a compreensão do lido, ou ainda, atentarem, tanto professor quanto os alunos para os objetivos e necessidades que os levaram à realização daquela leitura, se é que estes elementos existiam, uma vez que eles não se constituem, nessa perspectiva, como fazendo parte do processo de ensino.

Essa atividade de leitura, confundida com o ato de ler, traz alguns aspectos importantes, a serem observados: os textos, geralmente do livro didático ou paradidático, são escolhidos pelo professor; existe falta de incentivo e mobilização dos alunos, para essas atividades, pois na maioria das vezes o texto não trazia uma relação com a vida ou aspectos da vivência do aluno, portanto não faziam sentido para eles, não existem motivos pra lê-los. Dentro desse contexto, nossa experiência docente e relatos de professores, confirmam que essas atividades de leitura, confundidas com o ato de ler ainda fazem parte do cotidiano escolar com objetivo de classificar os que sabiam daqueles que não sabiam ler.

Na concepção de Bajard (2014a), a prática de leitura associada à emissão sonora do texto, ou tradição da voz alta é antiga, desde o nascimento do alfabeto. Era

uma prática comum, no passado, e tinha caráter religioso, na qual famílias reunidas ouviam o patriarca comunicar textos da Bíblia. Para o autor, não podemos confundir a capacidade de escutar um texto com o ato de leitura, o qual exige múltiplos esforços.

Assim como se aprende a falar, é preciso aprender a ler e escrever, e essas práticas precisam ser ensinadas às crianças. O ensino da leitura, como ato de ler é um processo no qual os professores precisam se apropriar de elementos teórico-metodológicos para mediar adequadamente, as atividades pedagógicas, na sala de aula.

Ensinar o ato de ler, a partir da concepção de linguagem como interação, na perspectiva discursiva de linguagem já era uma das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (1998) para o 1º e 2º ciclos, como observado no seguinte exposto:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 41).

Concordando com essa propositiva, ler é um processo de compreensão, de descoberta e reflexão sobre o texto. É uma forma de interação entre leitor e texto. A partir desse entendimento, a escola precisa garantir práticas de leitura que colaborem com a formação de alunos leitores, para agirem com autonomia na sociedade.

Conforme nos esclarece Bajard (2021, p.141),

[...] para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o(a) leitor(a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora.

Portanto, reafirmando que ler é compreender, esse processo vai além da simples decodificação e da emissão sonora de letras ou palavras, exigindo uma busca pelo sentido do texto. A leitura enquanto ato, é um movimento de investigação e contestação do leitor ao texto e que precisa ser ensinado na escola, a partir das condições necessárias de acesso a situações reais de uso do texto.

Assim, o contexto da sala de aula deve ser um ambiente propício para o ensino e aprendizagem do ato de ler, a partir de práticas de leitura que colaborem com

a formação de alunos leitores competentes, que consigam fazer uso social, para promover a mudança no seu contexto.

No contexto histórico, observamos que a educação vem atravessando mudanças no decorrer no tempo, e as discussões sobre o ensino e aprendizagem da leitura na escola, sempre tiveram cunho político, social e cultural que influenciaram e determinaram as políticas educacionais, o currículo escolar e práticas de leitura, desenvolvidas pelos professores.

A escola vem, ao longo da história, tentando organizar seu sistema educacional para atender a demandas sociais, políticas e econômicas impostas, mas ainda não conseguiu adaptar-se às novas exigências. Como observado nos resultados das políticas educacionais de avaliação, realizados em média e larga escala, que muitas vezes evidenciam os problemas enfrentados pela escola, seja de ordem administrativa, pedagógico ou de gestão.

Nesse exposto, um dos desafios impostos à escola diz respeito aos métodos utilizados no ensino e aprendizagem da leitura que muitas vezes distanciam-se da realidade do contexto escolar e não contribuem para a formação de alunos pensantes.

A maior parte dos métodos de aprendizagem da leitura fundamenta-se ainda na ideia de que o alfabeto é a única ponte entre a língua escrita e a língua oral. Na ótica desses métodos, aprender a ler e escrever consiste em dominar o código alfabético, o qual possibilita dupla transposição da escrita à língua oral e vice-versa. (BAJARD, 2014a, p. 17).

Nesse sentido, alguns métodos utilizados para o ensino da leitura na escola estão fundamentados na ideia do alfabeto como único meio entre a língua escrita e a oral; nesse entendimento, as atividades de leitura têm como foco o ensino do código alfabético.

Contudo, ainda presenciamos no contexto escolar, as velhas e costumeiras atividades de leitura, baseadas na decodificação ou memorização do código, e na memorização dos sons das letras. Essa prática evidencia muitas vezes, a falta de um conhecimento aprofundado dos professores do que seja ler, na proposta discursiva.

Por isso, defendemos a leitura, enquanto ato cultural, uma prática na qual os alunos possam refletir e buscar sentido nos textos. É de responsabilidade da escola, promover essas práticas de leitura, ancoradas em uma concepção de

linguagem discursiva, que entende o sujeito como um ser social, dinâmico, histórico e cultural constituído na e pela linguagem, como nos afirma Arena (2010, p 243),

[...] a leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é, o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-me nessa argumentação, poderia entender que professor ensina o ato de ler, isto é, o modo como o leitor em formação deve agir sobre o texto para, nesse processo, criar leitura. Dessa maneira, não seria possível ao professor ensinar a leitura, mas ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com os diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

A partir desse argumento, é possível inferir que o leitor ao se deparar com o texto, faz suas inferências, buscando indícios e conexões que o ajude na compreensão do que está posto. É por essa razão, que o papel do professor é de mediador nesse processo, oportunizado as condições necessárias, as atividades adequadas que incentivem e mergulhem os alunos nessas práticas de leitura.

Nessa proposta, e tendo como proposta a perspectiva discursiva de linguagem, traremos a seguir, a concepção de linguagem e de língua com base em alguns teóricos que versam sobre a temática.

4.2 Elegendo uma concepção de linguagem que fundamente o ensino do ato de ler

A linguagem é uma criação humana utilizada para comunicação, em diferentes situações e com diversos objetivos. É através da linguagem que o sujeito age sobre o outro, estabelecendo assim, as relações sociais. Nós nos constituímos na e pela linguagem, pois ela é dinâmica e está em constante movimento.

Nesse entendimento, é necessário discutirmos as diferentes concepções de linguagem e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, na escola, pois elas vão influenciar as práticas docentes e, conseqüentemente, a formação do sujeito. Para nos ajudar nesse percurso, nos apoiamos nas bases teóricas de Geraldi (2000), Bakhtin/Volóchinov (2006) Bakhtin (2016), Possenti (2000), Travaglia (2009) e outros estudiosos da área.

Para Travaglia (2009, p. 21), o conhecimento sobre o fenômeno linguístico “altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua, em termos de ensino”. O conhecimento do professor acerca da linguagem lhe possibilita optar

por uma abordagem linguística que norteará sua prática pedagógica e, conseqüentemente, influenciará o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é importante conhecer, identificar e refletir que concepção de linguagem norteia o currículo escolar e seus reflexos, na formação dos alunos.

Quando nos reportamos à história humana, observamos que o homem buscou formas de comunicar-se ou por gestos, sons, desenhos ou outros meios. Nos primórdios, utilizaram as paredes das cavernas, para fazer seus desenhos conhecidos como pinturas rupestres. Com a criação do alfabeto, a invenção do papel e da imprensa, houve uma evolução no campo da linguagem e, conseqüentemente, na forma de organização social e na comunicação, entre as pessoas.

A linguagem é objeto de curiosidade, desde a antiguidade, mas os estudos linguísticos são considerados recentes, tendo início no século XIX. A partir dos estudos do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o pai da Linguística⁹ a linguagem ganha notoriedade e passa a ser entendida, enquanto uma ciência.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 17).

Nessa propositiva, observamos a importância de Saussure e seus estudos para o campo linguístico. A partir dos conceitos de língua e linguagem, inferimos que língua e linguagem são conceitos distintos, mas que se relacionam, sendo a língua um produto social da linguagem.

Segundo Fiorin (2013, p.17), “A linguagem é atividade simbólica, reunião de palavras que criam conceitos, ordenam realidades, categorizam o mundo [...]”. A linguagem é considerada um conjunto ou meio sistemático de comunicar ideias e sentidos, utilizados pelo homem, de acordo com suas necessidades e interesses, como forma de comunicação.

Quanto à concepção adotada nos PCN’ (1998), língua:

⁹ O conceito de linguística (do francês *linguistique*) refere-se àquilo que pertence ou que é relativo à linguagem. A palavra também permite fazer alusão à ciência cujo objecto de estudo seja a língua. Desta forma, a linguística, enquanto ciência, dedica-se à análise da natureza e às leis que regem a linguagem. Disponível em: <https://conceito.de/linguistica>

[...] é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, p.22).

Ou seja, a língua é um sistema de signos, utilizados para se comunicar. Um mecanismo vivo e dinâmico de interação social do homem com o meio em que vive, possibilitando significar o mundo e sua realidade, através das palavras e também da sua cultura, entendida como um conjunto de signos. Temos exemplos de diferentes línguas: português, italiano, alemão, francês e também a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada pela comunidade surda.

A linguagem pode ser entendida na sua forma verbal que compreende a fala e a escrita e a linguagem não verbal, incluindo signos visuais ou sonoros como símbolos, gestos, sons, imagens, cores e as artes. Por meio da linguagem, construímos nossas ações, nos relacionamentos com o outro, somos compreendidos e nos fazemos compreender. “[...] o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual”. (FARACO; CASTRO, 1999, p. 2).

Para Smith (2003, p.41) “A linguagem constitui-se em uma parte substancial da teoria do mundo de qualquer ser humano e, obviamente, exerce um papel central na leitura [...]”. Através da linguagem, os seres humanos estabelecem comunicação, constroem suas relações sociais, e podem agir sobre o outro. Na escola, o papel da linguagem exerce influência no processo educacional e no ensino e aprendizagem da leitura.

No decorrer dos tempos, a linguagem foi ganhando diferentes abordagens de acordo com os autores e suas concepções, as quais tiveram impactos no campo educacional, principalmente no ensino da língua portuguesa, nas escolas.

Compartilhamos em seguida, as três principais concepções de linguagem e suas influências no ensino. A linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Partilhamos o pensamento de Geraldi (2000), sobre a primeira concepção de linguagem. Vejamos:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. (GERALDI, 2000, p. 41).

A linguagem como expressão do pensamento é utilizada para externar o pensamento, e segundo essa ideia, o sujeito que não consegue se expressar é porque não pensa, tese que mais tarde vai ser questionada, por outras correntes linguísticas.

Essa corrente linguística remete à Grécia antiga, passando da Idade Média até a Idade Moderna, na qual o discurso era utilizado para comunicar, argumentar ou convencer as pessoas; a linguagem era monológica e individualista, não havia interação.

No campo educacional essa concepção concebe a língua como algo pronto e acabado. O ensino ocorre nos moldes tradicionais com enfoque no ensino de regras, privilegiando “o bem falar”, a norma culta, utilizada pela classe alta da sociedade, desconsiderando assim, as variações linguísticas, pois essas são consideradas formas “erradas” de falar, ou desvio da norma padrão da língua, equivocadamente chamada de norma culta.

A análise básica do estudo é centrada na palavra, focando em morfemas e fonemas e suas relações. O texto, dentro dessa perspectiva, tem apenas um sentido, não havendo espaço, para indagações; logo, a leitura é concebida como um processo de decodificação, sem possibilidades de questionamento ou interação com o texto, sendo o aluno visto como um sujeito passivo, diante do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) para que se fala. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

É importante ressaltar que essa concepção de linguagem norteou o processo de ensino e aprendizagem, principalmente da língua portuguesa, até a década de 1960, no Brasil, mas ainda encontramos resquícios dessas experiências, em muitas escolas. Nesse bojo, o ensino é orientado pelo uso da gramática normativa, concebida segundo Possenti (2000), como conjunto de regras, a serem obedecidas, e “[...] se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever corretamente” [...]”. (POSSENTI, 2000, p.64 **grifos do autor**). Ensinar gramática nesses moldes, era garantia para o aluno dominar o código e assim falar de maneira “certa”.

Outra concepção de linguagem, apresentada por Geraldí (2000, p.41) entende,

A linguagem é instrumento da comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Nesse entendimento, a linguagem enquanto instrumento da comunicação teve influência dos estudos de Saussure e da corrente linguística conhecida como Estruturalismo - que considera a língua enquanto conjunto estruturado, regido por regras, a serem obedecidas.

Desse modo, o ensino da língua era concebido como uma estrutura, um sistema fechado, sem mudança, no qual a troca de mensagens era realizada entre um emissor e um receptor, não havendo interação; não era levado em consideração o contexto histórico e nem o social. A língua é entendida enquanto um código, com função de transmitir informação. É o estudo da língua pela língua, denominado de Metalinguística. A linguagem tem função de transmitir mensagens ou informações. O ensino tem como ênfase as estruturas morfossintáticas (adjetivos, pronomes, verbos, etc.) e nos exercícios estruturados de forma mecânica, tendo a frase, como unidade básica de estudo. O texto continua tendo um único sentido e a leitura é baseada na interpretação dos códigos da comunicação. O ensino é com foco na gramática descritiva, que segundo Possenti (2000) tem como função descrever as línguas, da forma como são faladas.

Queremos ressaltar que não estamos sugerindo abolir o ensino de gramática das aulas, mas tecemos críticas a partir dos estudos teóricos dos autores e propomos a formação dos alunos leitores, que façam uso social dessa linguagem, enquanto uma prática cultural, de transformação do seu contexto.

Não faz mais sentido o ensino enrijecido por práticas costumeiras de leitura, com uso de cartilhas, foco no livro didático ou textos descontextualizados da real vivência dos nossos alunos. Não podemos desconsiderar sua cultura e sua história, mas possibilitar a relação dos conteúdos a experiências e necessidades dos alunos.

Por isso, propomos “[...] o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto [...]”. (FARACO; CASTRO, 1999, p.110).

Vale ressaltar que essas duas concepções de linguagem, como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação tiveram sua importância dentro dos estudos linguísticos, atendendo cada um, a determinado contexto histórico.

Com o avanço nos estudos da linguística no decorrer do tempo, essas duas concepções de linguagem: expressão do pensamento e instrumento de comunicação começam a receber críticas e propostas de uma nova concepção.

Destacamos as contribuições relevantes do filósofo da linguagem, o russo Mikhail Bakhtin (1895 -1975), que apesar de reconhecer os estudos de Saussure, teceu muitas críticas ao caráter mecânico e individualista, como era concebida a língua. Para Bakhtin (2006), a linguagem, como instrumento de comunicação, possui uma abordagem artificial e descontextualizada, vista enquanto objetivismo abstrato, na qual a língua é um sistema estável, imutável, sem relação com a história e a cultura dos sujeitos falantes.

Nesse bojo, a terceira concepção de linguagem vem afirmar:

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2000, p. 41).

Nessa concepção, a linguagem considera a interação entre os sujeitos, o contexto e as relações. Se a linguagem é ação, os seus falantes estão em constante trocas. Segundo (Smith, 2003, p.218), se “[...] aprendemos todas as convenções da linguagem através da utilização da linguagem, falando-a, lendo-a e extraído dela um sentido [...]”, então não faz sentido a escola ensinar a leitura enquanto um ato mecânico, considerando apenas regras gramaticais ou ensino de textos dos livros didáticos ou cartilhas.

O ensino da linguagem na escola ainda é preocupante, quando o enfoque dado focaliza somente os aspectos da gramática ou trechos e textos que não trazem sentido, para a aprendizagem dos alunos, como nos alerta (FARACO; CASTRO, 1999, p110),

[...] Quando tiramos de foco o ensino de regras e conceitos, o que passa a ser o nosso objeto de ensino? A resposta central dos lingüistas a essa pergunta é que o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem, ao abandonarmos o formalismo gramatical, deve ser o *texto*, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem [...].

Desse modo, as discussões sobre concepções de linguagem são necessárias para compreendermos quais concepções têm orientado os currículos e as práticas pedagógicas docentes, em sala de aula e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Se, almejamos colaborar no processo formativo de leitores críticos, é preciso abandonar práticas tradicionais e perversas que privilegiam um ensino pautado na memorização de regras gramaticais, decodificação de letras ou palavras.

Contrários a essa concepção de linguagem tradicional, de um ensino mecânico e superficial, que concebe o aluno como mero depósito de informações, trazemos a partir estudos de Bakhtin; Volóchinov (2006), a perspectiva discursiva da linguagem, então denominada de enunciativo-discursivo, mediada pela dialogia, por ser uma prática que fundamenta o ato de ler na escola. A leitura nessa concepção vai além de decodificar, pois há a busca pelo sentido e o significado do texto, através do diálogo, aqui entendido enquanto uma interação.

Se há interação, existe discursividade e trocas verbais; há diálogos entre aluno professor, aluno e aluno, e nessa interação a fala deve se constituir tempero, para as práticas discursivas, nas salas de aula (GOULART, 2019a); ouvir, falar, perguntar, duvidar, questionar, responder, experimentar, tatear fazem parte do processo discursivo de ensino aprendizagem da linguagem escrita.

4.3 A perspectiva discursiva como fundamento para o ensino do ato de ler para o 4º e 5º ano do ensino fundamental

Em vista de um dos nossos objetivos de pesquisa, ou seja, discorrer sobre possibilidades teórico-metodológicas, pautadas na concepção discursiva de linguagem que fundamentem práticas de leitura a reverberarem na formação de leitores em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental, traremos considerações e defesas a respeito de nossa escolha teórico-metodológica.

Nesse exposto, para além do processo da simples decodificação de palavras, repetição dos sons ou da memorização de aspectos gramaticais da língua de forma isolada, defendemos práticas de leitura, apresentando “[...] o texto como unidade linguística de referência, para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em visão mais contextualizada do sentido da escrita e que, mais recentemente, vem sendo definida como perspectiva discursiva [...]” (GOULART, 2019b, p. 64).

Por isso, o papel do professor é indispensável enquanto agente mediador do processo de ensino e aprendizagens na escola, colaborando com a formação do alunos inserindo-os em práticas de leitura vise, no qual possam estabelecer conexões com a leitura, refletindo, questionando, e buscando sentido.

Nesse processo de mediação,

O professor é aquele que orienta, instiga e é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que “dá as cartas do jogo”, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender. (GOULART, 2019b, p.66).

Dessa forma, o professor é visto enquanto um colaborador e orientador do processo ensino e aprendizagem, mobilizando os alunos. Nessa propositiva, o papel docente é possibilitar meios para o desenvolvimento dos estudantes, a fim de que estes tenham uma aprendizagem significativa, pois a tarefa docente:

[...] é mediar, para as novas gerações, o acesso à cultura e, com isso, a possibilidade de reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelo conjunto dos homens e que, sem a transmissão da cultura, não aconteceria [...] (MELLO, 2003, p. 32).

Por meio dos estudos de Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 127) entendermos que a ideia de dialogismo está ligada à concepção de linguagem, como interação, pois não há enunciado concreto, sem interlocutores. Assim, o conceito de diálogo, defendido pelos autores é que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Nessa proposta, o diálogo vai para além de uma simples conversa de perguntas e respostas, entre os sujeitos, mas consiste em um processo de trocas, partilhas, de um processo ativo, onde os discursos vão se construindo.

Dentro desse conceito, o dialogismo,

[...] diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo, como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (BRAIT, 2005, p. 94-95).

Nesse processo, entendemos que nem sempre haverá concordância ou aceitação dos discursos dos outros, pois esses discursos são feitos por muitas vozes, em diferentes tempos históricos e contextos sociais. Assim, cada um vai sendo influenciado, ao mesmo tempo em que influenciando, através dos seus discursos.

Outro conceito trazido por Bakhtin; Volóchinov (2006) são os enunciados, aqui entendidos, enquanto elementos concretos (frase, texto). Já a enunciação é entendida como um processo; é o contexto, o lugar no qual o sujeito está inserido. Por isso é importante saber quem, para que e em que ambiente se fala. “O discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2016, p.28).

Esclarecendo ainda,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (escritos e orais), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Nessa proposição, os textos estão diretamente ligados às atividades humanas, em que há uma forte relação entre o sujeito, situado no tempo, na história que dialoga com outro. O sujeito para se posicionar diante do outro, faz uso do gênero, por meio da palavra posicionando-se e agindo sobre o outro, através do discurso. Quando falamos, temos uma intenção (persuadir, agir) sobre o outro.

Desse modo, a escola precisa garantir um ensino pautado dentro da perspectiva discursiva de linguagem, que proporcione, aos alunos, o contato com os mais diferentes gêneros discursivos, pautado em práticas de leitura, enquanto um ato cultural, que garanta uma formação de sujeitos cidadãos e conscientes do seu papel social.

No processo de ensino dos alunos do 4ª e 5ª ano do ensino fundamental há certas competências e habilidades, previstas no currículo, as quais precisam ser adquiridas ao final de cada etapa escolar. Nesta perspectiva, o professor deve promover o acesso a linguagens, em seus vários aspectos:

Utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e

privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998, p 69).

O acesso às mais diferentes formas da linguagem possibilita uma riqueza de conhecimentos, para esses alunos, que já possuem certa autonomia em relação a sua aprendizagem; fazem, pois, relação com os seus saberes, advindos de outros espaços sociais (família, igreja e outros). Por isso, reafirmamos a necessidade de inseri-los em práticas de linguagem, as mais diferentes possíveis, que os ajudem na sua formação, enquanto leitores competentes.

É importante ressaltar que:

A função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e essas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar. Por essas razões, suas chances de sucesso serão maiores se as questões vierem antes, para que não descubra o que seria esperado que fizesse, em que detalhes ou episódios deveria centrar sua atenção. (ARENA, 2010, p.246).

Ao considerar a perspectiva discursiva de linguagem, entendemos a importância do professor, enquanto mediador das aprendizagens dos alunos, propondo atividades de leitura as quais devem ser desafiadoras e instigantes, mobilizando as crianças para que mergulhem, no mundo leitor.

As crianças são, desde pequenas, capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto está imersa no mundo dialógico, ou seja, o leitor, no ato da leitura, traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, e essa compreensão faculta a ele criar, modificar e elaborar novos conhecimentos. (SILVA ; ARENA (2012, p.8).

Para ser um ato, o ato de ler precisa de um contexto; da compreensão do texto e da compreensão do funcionamento da língua. O contexto é a situação mobilizada, na sala de aula, iniciando por trazer textos que despertem na criança a necessidade de ler. É preciso gerar necessidades. A construção da compreensão do texto se dá, a partir da situação gerada.

Assim, as crianças precisam saber por que estão lendo, procurar indícios e pistas, fazer tentativas de leitura, sendo desafiadas a ler, na busca pelo sentido do texto. (KOCH, 2002, p. 17) afirma que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”, ou seja, um material concreto, materializado em forma de livros, revistas, jornais sejam eles virtuais ou impressos, de diferentes

gêneros discursivos, precisam estar acessíveis, para os alunos em processo de aprendizagem.

[...] aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem necessidade. Lê-lo é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza indícios (paginação, palavras conhecidas [...]) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros indícios, voltar aos pontos que permanecem obscuros com ajudas externas. (FOUCAMBERT, 1994, 37-38).

Por tudo isso, consideramos importante uma reflexão em torno das concepções de linguagem e de leitura, na intenção de aprofundar nossos conhecimentos e superar equívocos que às vezes são disseminados no espaço escolar e comprometem a aprendizagem do aluno. Ler, em seu sentido mais amplo, permite mobilizar conhecimentos, descobrir pistas e lançar questionamentos sobre o que é lido.

Seguiremos, agora descrevendo os dados empíricos da nossa investigação, a partir do diagnóstico obtido com os instrumentos entrevista narrativas e questionários, aplicados junto a professores, colaboradores da pesquisa; conheceremos um pouco da trajetória desses profissionais, no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, e suas experiências com suas respectivas turmas nas atividades de leitura. Faremos as transcrições e análises de suas respostas, pautados na ética e no respeito, como requer uma pesquisa científica. Ainda, trataremos possibilidades didático-metodológicas com base na perspectiva discursiva de linguagem, para o ensino do ato de ler.

5 O PROCESSO DE ENSINO DO ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: recomendações didático-metodológicas para a ação docente no 4º e 5º ano do ensino fundamental

Nesta seção apresentaremos os dados empíricos da pesquisa: o diagnóstico e sua análise, bem como anunciamos uma proposta teórico-metodológica para os professores das turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, nos baseando na realidade da “Escola Aprender¹⁰”.

Atenta aos objetivos desta pesquisa, quais sejam, identificar as práticas de leitura mediadas pelos professores da “Escola Aprender” para os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental; conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de leitura, propostas nas turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental descreveremos aspectos da formação acadêmica e profissional dos professores colaboradores da nossa pesquisa.

Nesse sentido, para esta etapa da pesquisa optamos pelos seguintes instrumentos de geração de dados, a Entrevista Narrativa (APÊNDICE E) e o questionário (APÊNDICE F), por possibilitarem conhecer um pouco sobre a vivência e a prática pedagógica dos professores, em relação ao ensino do ato de ler, além de informações a respeito da formação profissional de docentes, entre outros aspectos.

5.1 A prática pedagógica real como fundamento necessário para a propositiva didático- metodológica: os dados da realidade

A partir dos elementos obtidos no diagnóstico, realizados com os professores colaboradores da pesquisa, observamos que precisávamos contribuir de alguma forma, para promover mudanças naqueles espaços. Diante disso, elaboramos um material educacional que contribuísse com o ensino da leitura, na perspectiva discursiva da linguagem.

Antes, conheceremos um pouco sobre a trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica dos professores da pesquisa.

¹⁰ Por questões de ética foi dado um nome fictício para escola *lócus* da investigação.

5.1.1 Os colaboradores da pesquisa: histórias de formação de leitores

Realizamos a pesquisa colaborativa na escola, de forma virtual, como dito anteriormente e obtivemos o diagnóstico da situação investigada. A pesquisa foi adaptada, em diversos momentos, por conta do atual contexto pandêmico, causado pelo COVID19. Destacamos que as mudanças realizadas não comprometeram a essência da pesquisa, mas inviabilizou nosso contato com escola e com a sala de aula na qual teríamos a oportunidade de experimentar e captar detalhes importantes que poderiam enriquecer ainda mais, nosso trabalho.

Nesse contexto, as aulas na “Escola Aprender”, no momento da geração dos dados do ano de 2020, aconteciam de forma remota, por meio do envio das atividades impressas, para os alunos e, posteriormente, sua devolução, para correção dos professores.

Nesta acepção, realizamos a geração dos dados, a partir a realização de duas reuniões pedagógicas virtuais, pela plataforma *Google Meet*, com os professores e a gestora da escola, com vistas a apresentar o projeto e os principais pontos da pesquisa. Assim feito, disponibilizamos o instrumento diagnóstico, materializado em uma entrevista narrativa e um questionário para os professores e a gestora.

O instrumento entrevista narrativa foi enviado por meio do aplicativo *WhatsApp* e o questionário (*Google Forms*), enviado para os professores e à gestora, como também, para o *E-mail* dos colaboradores. Desta forma, conseguimos atingir alguns dos nossos objetivos: identificar as práticas de leitura mediadas, pelos professores da “Escola Aprender” para os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, bem com conhecer as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de leitura, propostas para turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais.

Como mencionado anteriormente, optamos por manter em sigilo as identidades dos professores colaboradores da pesquisa e, para melhor contextualização do nosso trabalho, os identificaremos assim: P1, Professora do 4º ano; P2, Professor do 5ª ano B; P3, Professor do 5ª ano C.

Os professores colaboradores são efetivos da Secretaria Municipal de Educação- SEMED e atuam há mais de 10 anos, na escola campo da pesquisa. Todos

são formados em pedagogia, com experiência nas diferentes etapas da Educação Básica e Educação Superior.

A Professora P1, atua há 4 anos no 4º ano do Ensino Fundamental, nos anos iniciais da referida escola. O Professor P2 tem mais de 10 anos de experiência profissional, com pelo menos 15 anos no 5º ano. E, o Professor P3 atua há pelo menos 15 anos, no 5º ano do Ensino Fundamental.

Assim, investigamos sobre como foi o processo de formação de leitor desses professores com a seguinte questão: inicie nos informando em que turma você leciona, e, contando um pouco como foi sua experiência com a leitura, na vida pessoal, escolar e acadêmica.

P1: Professora do 4ª ano. Tive a oportunidade de vivenciar minha infância muito como ouvinte, pois meu pai (docente) gostava de ler diversos gêneros literários para mim e minha irmã. Lembro como se fosse hoje, que ganhei uma coletânea de contos infantis que zelava com muito carinho, essa coletânea vinha com livros e dentro de cada livro um disco de vinil, onde colocávamos na nossa vitrola, ouvíamos e dançávamos. Sou muito influenciada na vida pessoal pela leitura, pois até hoje, eu e meu pai lemos juntos diversos textos. Na minha vida escolar, a leitura não foi empecilho ou obrigatória, pois o hábito que tinha desde a infância compartilhou comigo nesta caminhada.

P2: Professor do 5ª ano B. Eu li poucos livros. Fiz leitura obrigatória na época para prestar vestibular. Os poucos livros que li na fase adulta não foram livros didáticos e sim livros que se tornaram filmes e livros de biografia. Não lembro de ter lido livros na época escolar. Na vida acadêmica li apenas textos e não livros por completo.

P3: Professor do 5ª ano C. Desde pequeno eu já me deparei com meu pai lendo. Ele tinha uma biblioteca ampla com livros de vários campos do saber, ele era um leitor em potencial e eu presenciava isso... Uma das coisas que foram fundamentais no processo de inserção na leitura foi ele ter essa biblioteca. Na experiência escolar era com o livro didático mesmo. Na vida acadêmica eram os textos acadêmicos, as leituras de protocolo que é obrigatório para fazer as atividades e os trabalhos, mas eu sempre quis estudar pra descobrir algo a mais pra me apropriar daquele conhecimento já produzido com intenção de elaborar meu próprio conhecimento.

Observamos que a figura paterna foi determinante na inserção e nas primeiras experiências para o ingresso ao mundo leitor, segundo relato dos professores (P1 e P3), pois esses vivenciaram experiências com a leitura, ouvindo histórias, vendo e participando de alguma atividade de leitura com o pai. Esse ambiente familiar é muito significativo e um importante estimulante, para as crianças adentrarem ao universo leitor.

Segundo Bajard (2014a), “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à leitura pelo caminho da escuta”, esse gesto, abre possibilidades para as crianças se

tornarem possíveis leitoras, futuramente. Já a experiência pessoal de P2, com a leitura foi bem escassa; as lembranças foram de ter lido poucos livros, e na escola não há registro desses momentos com a leitura. Observamos ainda, que o livro didático era o objeto quase frequente, no espaço escolar, no tocante aos usos, por alguns professores, nas atividades de leitura.

Concordando ainda com Bajard (2014b), escutar histórias abre o apetite da leitura, e as experiências desses professores podem influenciar os alunos, de maneira positiva, no seu processo de formação, enquanto leitores.

Dessa maneira, as experiências com a leitura na infância contribuem, significativamente, para inserir as crianças no universo leitor, na medida em que são ofertadas as oportunidades adequadas, de modo prazeroso e significativo. Mas, ressaltamos que não é só oferecer às crianças essa escuta dos textos, é preciso desafiá-la a ler, a partir de experiências com diferentes textos de uso cotidiano, na sociedade e em situações reais de uso.

Conforme Silva Arena, (2012, p.7),

A aprendizagem da criança na escola se apoia na leitura e pode-se dizer que isso é consenso, uma vez que é por meio dela que a criança terá contato e poderá conhecer os diferentes conteúdos escolares. Embora haja o reconhecimento espontâneo de que ler é entender um texto, a escola contradiz com certa frequência essa afirmação, ao sustentar o ensino da leitura em exercícios e tarefas que aparentam garantir o aprendizado da leitura pelas crianças [...].

Portanto, as atividades de leitura, na escola, precisam ser pautadas em concepções de linguagem, enquanto processo de interação, que mobilize as crianças para o ato de ler e não apenas decodificar.

5.1.2 O desempenho da turma de 2020 com a leitura

Com base em nossa investigação, trouxemos os relatos dos professores, em relação ao desempenho da turma, com a leitura. Lembrando que no ano de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia do Covid-19 e por conta disso, muitas escolas funcionaram remotamente.

Assim sendo, elaboramos as seguintes questões: Descreva um panorama de como sua turma de 2020 se encontra em relação ao desempenho de leitura, isto é, quantos leem com fluência? Quantos estão com dificuldades e quais as principais dificuldades na leitura?

P1: Os alunos que consideravam alfabéticos eram somente 25, os outros que estavam silábicos com valores sonoros (9) e 1 aluno sem valor sonoro. Os alunos com valor sonoro e sem valor sonoro eram alunos vindos de outras escolas. Esses alunos têm dificuldades básicas como: reconhecimento de letras e do próprio nome e a leitura de pequenas palavras canônicas.

P2: Pelo pouco contato que tive referente ao ano letivo de 2020 vi que a maioria gosta da prática de leitura.

P3: Não tivemos experiências presenciais nem online com os alunos. As atividades eram entregues na escola e depois eles devolviam. A questão da leitura, nós sempre colocava texto pra leitura, interpretação e compreensão, mas não tem como mensurar ou qualificar quantos tem dificuldade quantos já leem de forma fluente. Passava atividades de leitura e interpretação com textos leves e um pouco mais complexos.

De acordo com as declarações da P1, o desempenho da turma com a leitura era realizado, tendo como base o documento “Sistemática de Avaliação¹¹ da Aprendizagem da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís”. Nessa propositiva, a professora classifica os alunos, a partir do nível de leitura apresentada. Acreditamos que haja a necessidade de rever essa proposta e adequá-la o mais próximo a realidade das salas de aula.

Na concepção do P2, os alunos gostam de prática de leitura, apesar do mesmo admitir que teve pouco tempo para o diagnóstico, não detalhando sobre quais procedimentos usava para avaliar seus alunos, em relação à questão da leitura.

Na afirmação do P3, as atividades eram enviadas e junto iam textos, para serem feitos a interpretação textual, mas também não tinha como mensurar se os objetivos propostos foram alcançados. Observamos que nesse aspecto, o professor encontrou dificuldade em avaliar o percurso do aluno, por conta também desse afastamento físico, ocasionada pela Covid-19.

Ratificamos que o diagnóstico é um elemento importante, um instrumento para conhecer o aluno, suas necessidades e aprendizagens, além de ser um aliado na prática docente, pois a partir dele, temos mais segurança para planejar nossas atividades.

¹¹ Documento aprovado pela resolução nº 26/2017 da Secretaria Municipal de Educação de São Luís cujo objetivo é orientar a prática avaliativa das escolas tendo como base os estudos da Psicogênese da Língua Escrita Emilia Ferreiro Ana Teberosky (1979).

5.1.3 As aulas de leitura com os alunos do 4ª e 5ª do Ensino Fundamental

Seguindo a entrevista, foi solicitado aos professores: Narre com detalhes como você vem desenvolvendo as aulas de leitura com seus alunos, ou seja, em que momentos da aula seus alunos leem? Como isso é feito? Como você os incentiva a ler? O que eles costumam ler? Quando leem? Eles escolhem suas leituras?

P1: As aulas seguem uma rotina diária (essa rotina é feita nos planejamentos) escolho os paradidáticos de acordo com o gênero relacionando sempre com o livro didático... Então, a leitura é feita diariamente e no decorrer de todas as atividades. Após o acolhimento dos alunos, a professora escolhe um aluno no dia anterior para que ele possa participar do momento de leitura com mais segurança. Esta leitura feita pelo aluno é interpretada, discutida e analisada. Para os alunos que já sabem ler sempre peço que façam ao longo da semana uma produção textual e para aqueles que estão em processo trabalho palavras e frases para que possam se inserir nesse momento também. Costumo oferecer vários gêneros como: receitas (que eles adoram); fábulas (observo que gostam de mudar o final de acordo com que eles querem); músicas (ouvem, leem e mudam as letras das músicas). Leem diariamente e em cada atividade. Eles escolhem suas leituras às vezes, mas a maioria das vezes eu escolho.

P2: Nós temos um cronograma que obedece um dia na semana com a prática da leitura. Os alunos vão para a biblioteca ou levo o carrinho de livros para eles escolher o livro que desejam ler.

P3: Não temos aula presencial, a gente passa apenas o método que a gente acha mais seguro até porque a secretaria não deu suporte técnico nem tecnológico pra isso, nem pra eles nem pra gente. A gente entrega as atividades na escola e os alunos vão receber. Eu trabalho com gêneros literários, mas eu costumo indicar mais contos, poemas que são textos mais leves que instigam os alunos a ler, que dão mais prazer pra eles lerem nessa idade. É muito difícil pra idade deles trabalhar com textos mais rígidos, é mais fácil trabalhar com esses textos de contos de fadas de fantasia, poema que eles ainda estão nessa fase da fantasia, do abstrato isso é muito importante ainda conservar e trabalhar isso.

Na experiência da P1 existe uma rotina para as atividades de leitura, que inicia com o planejamento e escolha dos livros paradidáticos, tendo como parâmetro o livro didático. Observamos que quase sempre a leitura está condicionada à interpretação e produção textual, ou seja, podemos inferir que essas atividades não permitem uma reflexão ou questionamento dos alunos, sobre o texto lido. Em relação à escolha dos textos, para a leitura, a professor faz essa seleção, na maioria das vezes.

Nessa proposta, é importante que os textos cheguem à sala de aula por um motivo, ou necessidade e não apenas pela vontade do professor ou apenas para cumprir determinado cronograma escolar. É preciso que se leve em consideração a

realidade, na qual os alunos estão inseridos, “ler os textos em situações reais” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p151).

No mesmo pensamento da P1, o P2 afirma a existência de uma rotina de atividade de leitura, a partir de um cronograma estabelecido, pela escola, na qual os alunos, em um dia predeterminado, vão à biblioteca para escolherem os livros de sua preferência. O professor não detalha os procedimentos realizados, durante essa atividade e inferimos que não há um planejamento adequado, para atender a formação de leitores críticos e assim nos questionamos: Quais são os objetivos dessa atividade? Quais procedimentos o professor realiza, durante essa atividade? Os alunos leem apenas para cumprir um cronograma?

Acreditamos ser importante os objetivos e finalidades das atividades de leitura, no que concerne a serem definidos e esclarecidos, adequadamente, para os alunos, os incentivando a “[...] aprender a procurar significado nos textos completos, encontrados em situações reais de uso [...]” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.180).

Destarte, é possível que os alunos também tenham o poder de escolher suas leituras, “[...] que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram[...]” (SOLÉ, 1998, p.34). Por isso é importante valorizar as escolhas dos alunos e perceber também, seus interesses e preferências, principalmente no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Nas palavras do P3, nas atividades de leitura, os livros são escolhidos a partir daqueles que julgam mais “fáceis” ou dão mais prazer aos alunos, pois os textos mais complexos são difíceis de serem trabalhados. Os professores destacam diversos gêneros, trabalhados nas atividades de leitura: fábulas, receitas e música, poemas e contos de fadas.

Precisamos pensar em atividades de leitura que favoreçam o espírito criativo e questionador dos alunos, superando assim, as atividades mecânicas e engessadas, centradas na mera decodificação. Destarte, é importante também, que a leitura vá para além de “[...] ler o texto, para responder algumas perguntas sobre ele [...]” como afirma Solé (1998, p.35).

Nesse entendimento, o ingresso no mundo leitor precisa privilegiar diversos materiais de leitura, que devem ser diversificados, considerando que “[...] não se formam bons leitores, solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede [...]”

(BRASIL, 1998. p. 42). A aprendizagem da leitura deve transpor os muros da escola e o número reduzido de gêneros textuais.

Em relação aos materiais teórico-práticos utilizados, pelos professores, para organizar o trabalho com a leitura na sala de aula, a P1, o P2 e P3 informaram utilizar livros didáticos e literários, referencial curricular da rede e projetos da escola, material da intervenção pedagógica sessenta lições¹². Dos materiais citados, P2 só não faz uso das sessenta lições.

Diante disso, compreendemos que o trabalho com a leitura precisa ser muito bem planejado, com materiais adequados que atendam às necessidades de formar leitores autônomos, proporcionando aos alunos contato com textos reais.

Nas palavras de Smith (2003, p. 244) “[...] as crianças não aprendem a ler através de programas [...]”. Situações “[...] onde cada suposto passo do aprendizado é predeterminado para a criança [...]”. Precisamos proporcionar espaços e oportunidades para o desenvolvimento saudável, acolhedor e prazeroso para os alunos desfrutarem das atividades de leitura, com textos que façam sentido para eles.

Para Jolibert e Jacob (2006), a aprendizagem da leitura se dá na busca pelo significado nos textos, de situações reais de uso, ou seja, é necessário que os textos cheguem à sala de aula, por um motivo específico e não necessariamente para atender a um cronograma ou currículo pré-estabelecido que muitas vezes não forma leitores, apenas decodificadores e copiadores de textos.

Concordando com Jolibert e Jacob (2006), Bajard (2021, p. 161) nos mostra que a “[...] leitura é sempre motivada por uma necessidade ou um desejo. Ela se inscreve dentro de um projeto de busca de significado”. Portanto, sempre lemos motivados pela necessidade e para atender a um desejo; por algo que nos motiva ou nos mobiliza.

Sobre a formação continuada: questionamos: A escola oferta algum tipo de formação continuada, com o apoio do coordenador pedagógico, que auxilia você a desenvolver estratégias de leitura com seus alunos?

¹² Material didático disponibilizado pela SEMED aos professores alfabetizadores, contendo direcionamentos, textos e atividades para serem aplicadas com as crianças, num ciclo de sessenta lições: uma lição a cada dia. Para tal aplicação em sala de aula, as professoras receberam formação pela referida Secretaria.

A maioria dos professores relatou a ausência dessa formação continuada. Em conversa informal com a gestão, soubemos que até aquele momento não havia coordenador pedagógico para os professores do turno matutino.

Questionamos ainda, se os professores participam e/ou participaram de cursos que tenham contribuído com sua formação, no tocante ao ensino da linguagem escrita e especificamente para o da leitura no 4º ou 5º ano? Cite três cursos ou outra atividade formativa, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente.

P1: Sim. Letramento -180 horas; curso do ABC/ MEC - 45 horas/ produção textual/ MEC -45 horas.

P2: Não

P3: Sessenta Lições.

A partir desses depoimentos, ressaltamos a importância da formação continuada do professor, enquanto mecanismo que possibilita uma atuação mais segura e eficaz, no ambiente escolar, preparando-o para agir adequadamente, diante dos desafios impostos, na prática docente.

A formação continuada dos professores é um elemento importante no processo educacional e deve ser discutida, a partir de um conceito mais abrangente, enquanto processo formativo de descoberta, de estudos, de pesquisa, de construção de saberes necessários à prática docente.

A partir de Imbernón (2011), temos uma concepção mais crítica da proposta de formação docente na qual

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

A formação continuada do professor deve possibilitar uma reflexão sobre sua prática e fornecer meios para a mudança, diante dos problemas educacionais. No processo de ensino e de aprendizagem da leitura, é preciso discutir concepções sobre leitura e proporcionar atividades que ajudem no desenvolvimento dos alunos, enquanto leitores ativos e críticos. Tão importante quanto o conhecimento, é a ação; por isso, teoria e prática devem ser aliadas nesse processo. É preciso atitude para

transformar a realidade posta. Assim sendo, se queremos alunos leitores autônomos, precisamos além do arcabouço teórico, a ação; ou seja, mesmo na incerteza, devemos agir para a mudança. Esse é papel da formação docente.

Sendo assim, era nossa intenção na pesquisa, desenvolver um processo de pesquisa/formação, atendendo ao apelo que já intuíamos que iríamos achar, a respeito do distanciamento da perspectiva discursiva, na prática pedagógica dos docentes da escola. No entanto, como já mencionado anteriormente, a instalação da pandemia da Covid-19 no mundo, nos impulsionou para um novo delineamento, a partir das recomendações da Instrução Normativa nº 04/2020 do PPGEEB/UFMA que serão descritas no próximo subtópico, ou seja, indicou-nos a ficar no universo das propositivas, sem a aplicabilidade.

5.2 O Produto da Pesquisa: Caderno Didático: a perspectiva discursiva no ensino do ato de ler, para professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental: recomendações didático-metodológicas

Atendendo ao nosso último objetivo de pesquisa propomos, a partir dos elementos obtidos, um caderno didático com recomendações didático-metodológicas, em que as práticas de leitura dialoguem com a perspectiva discursiva de linguagem. Compreendemos que esse caderno servirá como um aporte para auxiliar os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, em sua prática docente, na qual poderão refletir e agir criticamente sobre sua prática, contribuindo para a formação de alunos leitores autônomos.

Não se trata de um conjunto de regras, manual ou receita, algo rígido, mecânico ou fechado, mas de recomendações didático-metodológicas, para o ensino da leitura enquanto prática cultural, contribuindo para que os professores possam compreender para adaptar e utilizar essas atividades, junto aos seus alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental, sempre na perspectiva de formação de leitores de textos.

O Caderno Didático foi construído a partir da geração de dados, obtidos no diagnóstico, por meio dos instrumentos entrevista narrativa e um questionário aplicado aos professores, colaboradores da pesquisa.

De acordo com as orientações contidas nos documentos legais, dentre eles a Instrução Normativa nº 04/2020/ do PPGEEB/UFMA observamos o seguinte exposto:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV- 2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981- CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, **facultativamente**, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020).

Também segundo o mesmo documento temos a seguinte redação no Parágrafo único – “O produto educacional deverá ser descrito no desenvolvimento da Dissertação, ou na forma da descrição da aplicabilidade realizada, ou na descrição como uma proposta de aplicabilidade”.

Assim, amparados nesses documentos e dentro das nossas possibilidades, optamos por elaborar uma proposta materializada em um Caderno Didático, contendo recomendações ao invés de orientações como previsto no início da investigação, e para melhor esclarecimento vale a pena buscar o conceito de cada palavra.

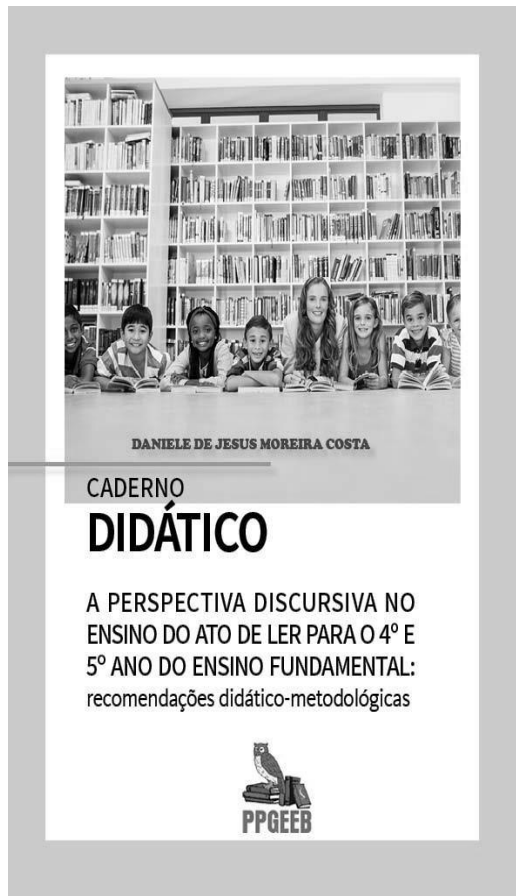
Segundo o Dicionário Online¹³ de Português orientação é: “Ação ou efeito de orientar, de determinar ou de mostrar a direção, o caminho a seguir. Reunião dos preceitos que devem ser cumpridos”. Já a palavra recomendação no mesmo dicionário traz: Conselho; o que se usa para advertir, para avisar. Indicação; ação recomendar, de aconselhar, de indicar, de lembrar.

Diante do exposto, consideramos propor recomendações, pois analisamos ser mais objetivo e prático, além de adaptável ao contexto e realidade de cada escola, do professor e da sua turma. Contudo, o Caderno Didático não contém um passo a passo nem determina uma direção rígida e nem impositiva, mas dá pistas e sugestões aplicáveis e que podem ser ampliadas para o trabalho com a leitura, dentro de uma perspectiva discursiva, visando à formação de leitores competentes.

O Caderno Didático está dividido em duas partes, das quais apresentaremos uma breve síntese, ilustrando-a com imagens do Produto.

¹³ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/orientacao/>> Acesso em 12 de novembro de 2021.

Figura 1 - Capa e sumário do Produto de Pesquisa

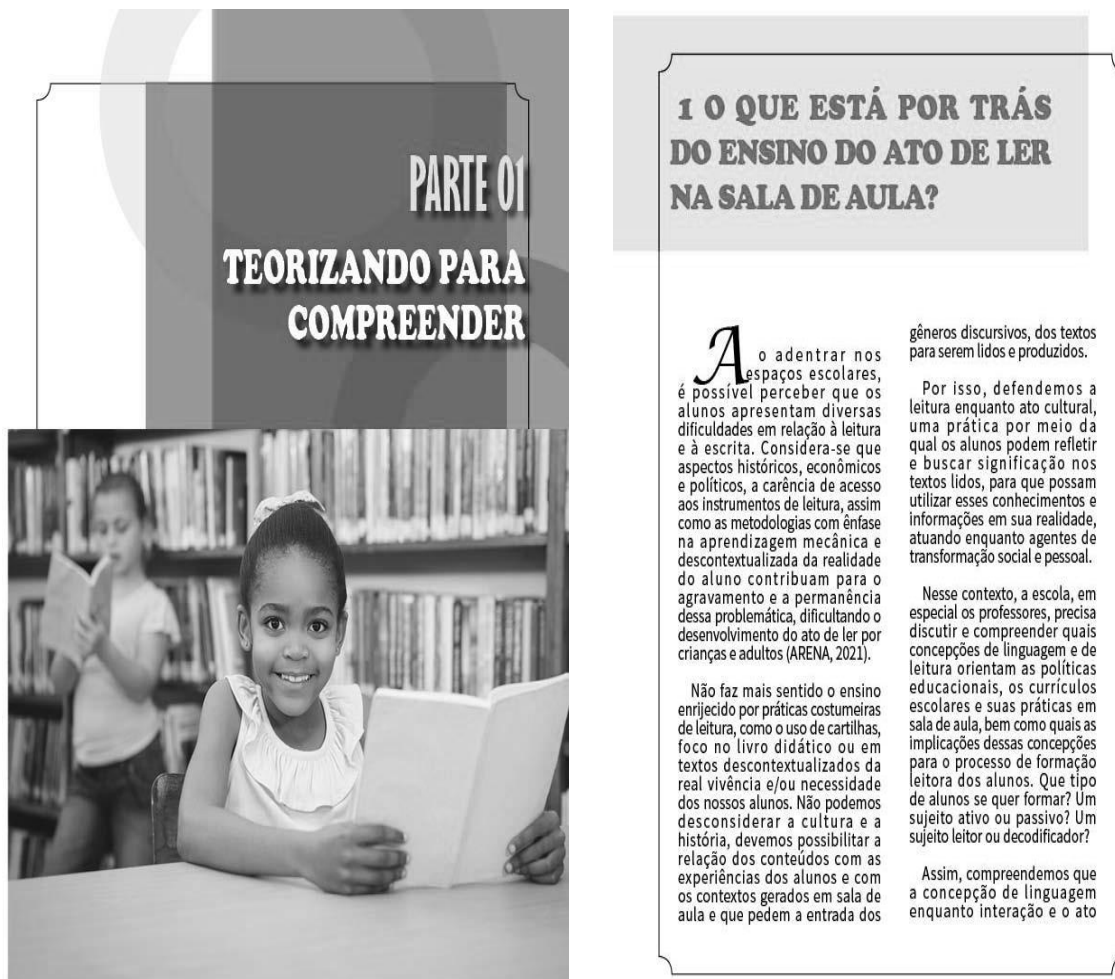


Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO.....	6
PALAVRAS INICIAIS.....	8
PARTE 01 – TEORIZANDO PARA COMPREENDER.....	9
O QUE ESTÁ POR TRÁS DO ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA?.....	10
A concepção de linguagem como interação.....	11
A concepção discursiva de leitura.....	13
PARTE 02 – A MATERIALIDADE DO ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA.....	16
O ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: recomendações didático-metodológicas para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental.....	17
O que considerar para materializar o ensino do ato de ler na sala de aula? caminho metodológico.....	17
Possibilidades de espaços para a interação com a leitura dentro e fora da sala de aula.....	19
Espaços físicos de acesso à leitura.....	23
Espaços virtuais de acesso à leitura.....	27
Os portadores de textos disponíveis.....	28
Possibilidades didático-metodológicas para os acessos à leitura na sala de aula.....	30
Os Cantinhos de Leitura.....	29
Os Projetos de Trabalho – a perspectiva interdisciplinar no processo de ensino do ato de ler.....	33
PALAVRAS FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	36

Na Figura 1, apresentamos a capa do Caderno Didático: a perspectiva discursiva no ensino do ato de ler, para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental: recomendações didático-metodológicas e a capa do sumário do produto educacional que revelam todo o conteúdo abordado no produto educacional, fruto da pesquisa, pois demonstram pelo conteúdo do sumário as partes e seus elementos constituintes.

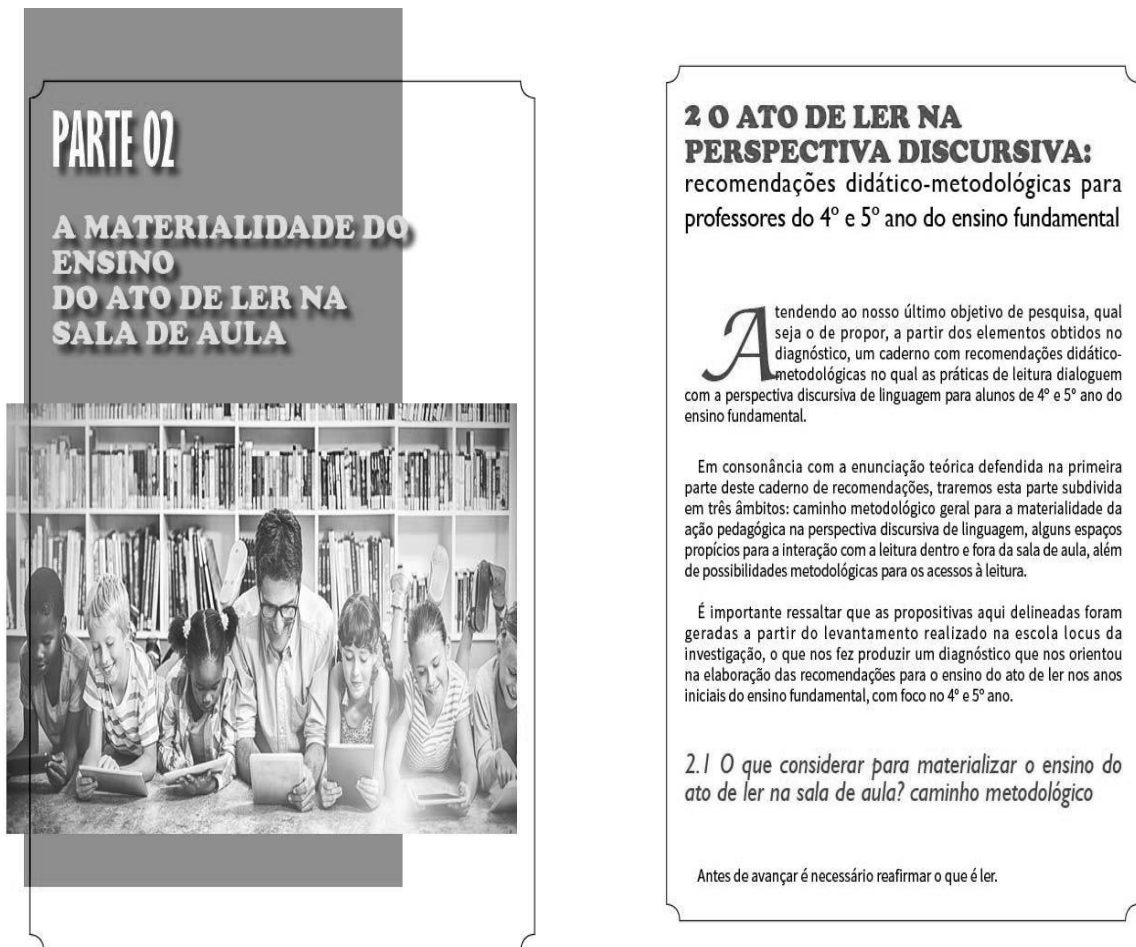
Figura 2 - Capas- Parte 1 do produto de Pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021

Na Figura 2, trazemos as capas da parte 1, com o título *Teorizando para compreender; o que está do trás do ensino do ato de ler na sala de aula?* Sendo que na primeira parte do Caderno Didático apresentamos discussões teóricas, sobre a concepção de linguagem à luz de Faraco e Castro (1999), Fiorin (2013), Geraldi (2000) e Smith (2003) e a concepção discursiva do ensino de leitura com base em Bakhtin e Volóchinov (2006), Bajard (2021), Jolibert e Jacob (2006) e Curto, Morillo e Teixidó (2000). Esses autores vão nos ajudar a compreender aspectos importantes sobre concepções de linguagem, enquanto um processo de interação e a sua relação com o ensino da leitura, enquanto ato de ler na escola.

Figura 3- Capas- Parte 2 do produto de pesquisa



16

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021

17

Na Figura 3 temos as capas da parte 2, com o título, *A materialidade do ensino do ato de ler na sala de aula; O ato de ler na perspectiva discursiva*. Nessa segunda parte do Caderno trazemos recomendações didático-metodológicas para o ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva para os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, a partir dos estudos de Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006).

Ainda, propomos um caminho metodológico para materializar o ensino do ato de ler, na sala de aula, trazendo possibilidades de espaços de interação com a leitura, dentro e fora a sala de aula; espaços físicos e virtuais de acesso à leitura, trazendo ainda, exemplos de portadores de textos. E finalizando, exibimos possibilidades didático-metodológicas, para promover os acessos à leitura dentro da sala de aula, com destaque para os cantinhos da leitura e os projetos de trabalho, este

como um recurso metodológico interdisciplinar, para garantir conexões entre os componentes curriculares e a leitura transversalizando o processo de ensino.

Após a elaboração do Caderno Didático, contatamos os professores pelo nosso grupo de *WhatsApp*, explicando as mudanças no rumo da pesquisa e que iríamos enviar a proposta, para ser lida e posteriormente, avaliada por meio de perguntas que poderiam ser respondidas por áudio ou por escrito e devolvidas, na sequência.

Os professores prontamente se dispuseram em nos ajudar mais uma vez, e assim conseguimos concluir a última etapa da pesquisa, alcançando o nosso objetivo de pesquisa de propor recomendações didático-metodológicas em que as práticas de leitura dialoguem com a perspectiva discursiva de linguagem, para alunos das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, materializando-as em um Caderno Didático.

A seguir, detalharemos como foi o contato dos professores com a proposta, quais impressões sobre o conteúdo, os pontos positivos e negativos em relação à leitura do Caderno Didático.

5.3 Validando as Recomendações didático- metodológicas com a palavra os professores da pesquisa

A partir do diagnóstico realizado na “Escola Aprender”, por meio dos instrumentos entrevista narrativa e questionário, obtivemos um resultado e a partir dessa realidade, elaboramos recomendações para o ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva, para os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Para a validação do nosso produto de pesquisa submetemos essas recomendações em forma de uma Minuta aos professores da pesquisa, por meio do nosso grupo de *WhatsApp* e também por e-mail, explicando que após a leitura do material deveriam responder a três questões propostas, apresentadas mais à frente.

Ressaltamos que dos três professores colaboradores da pesquisa, somente 2 nos deram a devolutiva, pois ao ser contatada, uma professora relatou problemas de ordem pessoal que impossibilitou sua participação, nessa última etapa da pesquisa, e como já havia encerrado o ano letivo da rede municipal, e iniciado o período das férias escolares, consideramos ser mais conveniente e prudente finalizar a pesquisa, somente com os dois professores. Os professores foram assim identificados: P2, Professor do 5ª ano B; P3, Professor do 5ª ano C. Deste modo,

elaboramos três questões e abaixo traremos sua descrição, com as respectivas respostas dos professores colaboradores da pesquisa.

A partir da leitura do Caderno Didático propomos as seguinte questão:
Quais reflexões você faz em relação ao ensino da leitura e sua prática em sala de aula?

P2- A leitura estimula o raciocínio, melhora o vocabulário e abre um novo horizonte com novos conhecimentos, favorecendo o entendimento.

P3- A reflexão é sobre a questão do conceito, do objetivo da leitura em si como também da metodologia aplicada, e a proposta do caderno didático traz isso, algo que te dá a perspectiva da leitura funcional, algo que vem ser aplicado a partir do contexto do aluno, da comunidade onde ele vive e que possa ser produzido a partir dele e de sua realidade, como se fosse uma via de mão dupla.

Confirmando seu posicionamento anterior, o **P2** apresenta ainda, uma concepção bem restrita e tradicional, em relação à leitura, que serve para melhorar vocabulário, estimular o raciocínio, e sabemos que a leitura vai além desse conceito, pois em seu aspecto mais abrangente, ela possibilita a formação de sujeitos leitores agentes de transformação do seu e para o mundo, e ainda “[...] a leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade [...]” (SMITH, 2003, p.198).

Já nas colocações do **P3**, observamos um destaque para a importância do conceito, o objetivo e a metodologia, em torno do papel da leitura na escola, e percebemos que, de certa forma, o professor traz indícios de uma concepção de leitura crítica, que pretende formar cidadãos, para agir e transformar. A resposta deste Professor nos mostra ainda que as recomendações parecem terem sido compreendidas por ele, o que não percebemos no outro, pois este emitem uma resposta descontextualizada, sem sintonia com a pergunta. O docente parece não ter atentado, ou compreendido mesmo, que era para fazer uma reflexão entre o conteúdo do Caderno Didático, enquanto recomendações para o ensino e sua prática.

Em seguida, perguntamos: Essas recomendações didáticas ajudam você pensar outra forma de trabalhar e propor novas aulas que contribuam para a formação de leitores críticos? Comente.

P2- Sim, somamos com as nossas práticas vigentes como o dia de leitura coletiva, o carrinho da biblioteca e reescrita a partir da leitura escolhida individualizada.

P3- Acredito que sim, é um caderno bastante objetivo, pautado dentro da realidade em que a gente vive enquanto docente, a proposta pra dentro da realidade do aluno, ela tem uma contribuição muito grande desde o ponto de vista teórico como do ponto de vista prático, nas propostas de atividades, das

criações de ambientes de leitura, da diversidade de gêneros textuais, dentro de uma proposta bem diversificada. Ela tem sim uma contribuição importantíssima tanto na prática docente do professor a partir dessa proposta metodológica como também consequentemente na formação de leitores críticos.

Os dois professores afirmam que as recomendações contidas no Caderno Didático ajudam a pensar outra forma de trabalhar, o que vem reafirmar que as aulas de leitura, desenvolvidas por eles, estavam distantes da formação de leitores críticos, e que é preciso repensar novas formas de organização dessas atividades, o que nos leva a crer, que a proposta do Caderno pode ser um grande aliado para esses professores.

Tão importante quanto conhecer, é agir para promover transformação, diante da realidade. É nesse movimento de interação, diálogo, de compartilhamento que podemos promover a tão sonhada mudança social, a partir das atividades de leitura, na perspectiva discursiva, a qual fazemos defesa.

Por último lançamos a seguinte questão: O objetivo do Caderno Didático é ajudar seu trabalho com a leitura, em sala de aula, em uma nova perspectiva. Dê uma nota de 0 a 10 para ele, considerando esse objetivo e justifique.

P2- 10, apresenta novas alternativas e possibilidades tanto para o aluno quanto para o professor para pesquisar e ampliar o nível de conhecimento.

P3- Uma nota enquanto proposta eu vou dá 10. Enquanto resultado eu não tenho como mensurar. Como é que eu posso justificar? É uma proposta bastante rica, como eu disse anteriormente, uma proposta que traz uma concepção teórica nova, nova no sentido de romper um pouco com a concepção de leitura, a concepção de leitura que é tradicional que é a decodificação, mas que não é isso, mas que é a compreensão do texto enquanto contexto e isso é fundamental para que o aluno possa ser atraído, despertado para esse ato de leitura adentrar nesse processo a partir de algo que o fisgue que o interesse. A própria proposta metodológica, a ambientação, os espaços, as formas de leitura a diversidade de gêneros textuais, ela traz uma proposta interessante, uma proposta que aponta pra realmente para a preparação de leitores críticos, leitores que possam fazer a aplicabilidade da sua leitura no contexto social no mundo em que vive.

Considerando a proposta do Caderno Didático, os professores deram nota máxima, destacando a importância desse material, enquanto aliado em sua prática docente, para o trabalho com a leitura, em uma perspectiva que visasse romper com práticas tradicionais de leitura, com foco na decodificação e memorização, e fazendo defesa pela perspectiva discursiva de leitura.

O P2 aponta que o Caderno Didático traz novas alternativas, tanto para o professor, quanto para o aluno, e o P3 indica que o material realmente é aplicável,

tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, mas que não pode mensurar os resultados, posto que não o experimentou.

Diante desses depoimentos, acreditamos que de alguma forma conseguimos cumprir nossos objetivos de pesquisa, contribuindo para elevar a qualidade da educação, a partir de uma proposta que venha romper com práticas obsoletas e tradicionais de leitura na escola, muitas vezes descontextualizadas da realidade do aluno, com foco em aspectos apenas gramaticais, confundindo leitura com decodificação.

Entendemos a partir de Smith (2003, p. 226) que,

Não deve haver necessidade de procedimentos especiais para motivar-se uma criança para aprender. As crianças estão em condições de aprender toda vez que são confrontadas por algo que lhes parece significativo e que serve a alguma finalidade, algo que deve se valer de sua própria teoria do mundo ou repertório de habilidades, desde que sintam que existe uma chance de aprenderem [...].

Nesse contexto, compreendemos que a proposta do Caderno Didático contém subsídios que podem auxiliar professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental, a desenvolverem aulas de leitura mais dinâmicas, lúdicas e contextualizadas, que mobilizem os alunos a embarcar, a mergulhar no mundo da leitura do modo mais natural possível, sem imposições ou autoritarismos; almejamos que a partir das interações em sala de aula, possam sentir a necessidade de adentrarem mais e mais, no mundo leitor.

Da mesma forma, torcemos para que este material possa chegar às mãos do maior número possível de profissionais da educação, de modo que as contribuições da perspectiva discursiva de ensino do ato de ler possa reverberar nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que as recomendações podem ser generalizadas, para outras etapas da educação básica.

Finalizamos o processo apontando que percebemos fragilidades nas respostas de um dos professores respondentes ao instrumento de validação, mas não conseguimos vislumbrar os motivos, contudo intuimos que, ou não foi realizada a leitura do material, ou o material carece de ajustes para explicitar mais, a proposta em questão.

6 CONCLUSÃO

Os caminhos da pesquisa demandam um planejamento de cada etapa a ser executada, visando atingir os objetivos previstos, e mesmo em situações atípicas quando algo foge do controle, é o momento de rever nossos passos, buscando outras possibilidades de resolver determinadas situações.

E foi assim, no início do ano de 2020 quando fomos surpreendidos por uma pandemia causada pela Covid-19, o que nos impulsionou a ajustar muitas etapas da pesquisa, para atender as exigências do cenário.

Ao lançarmos um olhar sobre a temática **O ensino do ato de ler**: uma abordagem discursiva em turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo compreender o processo de mediação do ensino do ato de ler, na perspectiva discursiva de linguagem, para alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, a partir de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de ensino de São Luís, com vistas à elaboração de recomendações didático-metodológicas, para o ensino do ato de ler, materializadas em um Caderno Didático.

Nessa proposta, tivemos oportunidade de conhecer alguns aspectos da vida pessoal, acadêmica e profissional dos professores colaboradores da pesquisa. A partir de um estudo mais aprofundado, e das análises da entrevista narrativa, no tocante à concepção de leitura, foi observado que um dos professores, difere das propostas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, na escola, e que os professores colaboradores conseguiram iniciar uma reflexão crítica sobre sua prática, em sala de aula, a partir dos elementos apresentados nas recomendações didático metodológicas, submetidas à validação destes.

Assim sendo, as conclusões dessa pesquisa apontaram para a necessidade de um aprofundamento teórico dos professores, sobre a concepção de leitura, em uma perspectiva discursiva de linguagem, a fim de desenvolverem adequadamente atividades de leitura que colaborem com a formação de leitores críticos.

Contudo, ressaltamos também, que os professores conseguiram iniciar uma reflexão crítica, sobre sua prática em sala de aula, a partir da leitura dos elementos apresentados nas recomendações didático metodológicas, propostas no caderno didático.

Acreditamos que, com essa pesquisa conseguimos exercer nosso papel social enquanto pesquisadores, qual seja, o de contribuir para uma educação mais humanizada e de qualidade, no espaço escolar, fortalecendo o campo da pesquisa em educação, no estado do Maranhão, a partir do compartilhamento de conhecimentos com todos que tenham curiosidade e o desejo de aprender, cada vez mais.

No entanto, não pretendemos com esta pesquisa trazer verdades absolutas, receitas prontas ou um manual de orientações, tendo em vista não sermos detentores da verdade e nem do conhecimento. Porém, somos conscientes de que a educação é um processo construído, no âmbito individual e coletivo, onde cada ator social, desse campo, precisa exercer com responsabilidade, seu papel: poder público, escola e família.

Nosso desejo é que esse material alcance tantos quantos puderem e quiserem contribuir para uma educação mais humanizada e de qualidade, que vise à formação dos nossos alunos, para experimentar novos caminhos, enquanto leitores críticos. Somos conscientes que precisamos melhorar cada vez mais, pois muitas questões ficaram no ar, carentes de respostas.

Por isso, estamos disponíveis para que mais vozes possam juntar-se a nós, em busca de melhores formas de experimentar novos sonhos e novas conquistas.

Apesar das adversidades no percurso desta pesquisa e da nossa impotência, diante de um cenário pandêmico, conseguimos êxitos. Ratificamos que a pandemia do Covid-19 interferiu, sobremaneira, na proximidade desta pesquisadora com o lócus da pesquisa, impedindo a aplicabilidade dos objetivos propostos, como havíamos planejado, experimentando a convivência com os alunos e professores nas salas de aula escolhidas. Por outro lado, a pandemia fez com que tivéssemos que reconstruir os caminhos metodológicos, buscando outras alternativas, entre elas, o uso da tecnologia, não somente para realização da pesquisa em si, ou seja, ajustando nosso trabalho, a fim de que fosse mantido todo rigor científico e qualidade exigida, em uma pesquisa de mestrado profissional.

Pudemos também, vislumbrar as tecnologias, como possibilidades, para que se trabalhe a leitura e a produção textual, com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e produtoras de texto, o que certamente faremos ao longo de nosso fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**: pesquisa gera conhecimento, o conhecimento transforma. 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. **As mídias e um ritual cotidiano de leitura**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 40, p. 139-157, jul./dez. 2015.

ARENA, Dagoberto Buim. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/115190>>.

BAJARD, Élie. (2013). **Afinal, onde está a leitura?** Cadernos de Pesquisa, (83), 29–42. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/968>.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. **Eles leem, mas não compreendem**. Onde está o equívoco? 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

_____. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação o texto escrito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S de; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: SEE/MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Aceso em: 12 de jul. 2020

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Política Nacional de Alfabetização:** PNA, 2019. Política Nacional de Alfabetização, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 nov. 11/2021.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

_____. **Programa Novo Mais Educação.** Disponível em: <<https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 19.nov. 2020

_____. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica, 2019.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTINHO, Vanja Maria Dominices. **O Projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”:** pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições. Marília. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministrall; TEIXIDÓ Manuel Miralles. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim (2012). **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária.** Álabe 6. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105>> Acesso em: 21 dez. 2021

Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 22 dez. 2021

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Projeto e a Pesquisa Científica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** Campinas, SP: Papyrus, 2015.

FARACO, Carlos Alberto, CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria que fundamente o ensino de língua materna** (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). Dossiê - Crianças e adolescentes excluídos: ações e reflexões, v.15, n. 15, p. 109-117, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

FIORIN, Jose Luiz (org.) **Linguística? Que e isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAMBERT, J. (1994). **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. MONTEIRO, Sara Mourão. **Política nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores**. Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf., 2019 - Edição Especial.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra / tradução** Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1990.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília Maria A. GARCIA, Inez Helena M. CORAIS, Maria Cristina. (Orgs.) **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019a.

GOULART, Cecília Maria. **A alfabetização em perspectiva discursiva**. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.9 Jan./Jun. 2019. Belo Horizonte: ABAIf., 2019b.p 60-78.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 18 nov.2020.

IBIAPINA. Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO Pró-Livro (IPL), **Retratos da Leitura no Brasil** (5ª edição), 2019. Disponível em < <https://www.prolivro.org.br/>>. Acesso em: 15 nov.2020.

JOLIBERT, Josette; JACOB Jeannette. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113..

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico]. Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 jul./dez. 2019. Belo Horizonte: ABAIf., 2019 - Edição Especial.

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural**. Psicologia Política, 10(20), 329343. 2010

MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-48, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus: 2003. 190 p.

PERES, Eliane. “A produção da crença”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. Curitiba/Paraná, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2021.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6. reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry, **Pesquisa social: métodos e técnicas** / Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres. (et al.). -. 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo Atlas, 2012.

SÃO LUÍS. **Sistemática de Avaliação da Aprendizagem de Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís, 2017.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. 4 Ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto Alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.p.29-31.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Instrução Normativa nº 04/2020/ do PPGEEB**. São Luís-MA, 2020.

WELLER, W; OTTE, J. **Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas**. Civitas, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pauta de apresentação do Projeto de Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**



1ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM A GESTORA ESCOLAR

Data: 04/12/2020

Hora: 10h

Local: Ferramenta Executiva de Vídeo – Google Meet

Participantes:

Mestranda: Daniele de Jesus Moreira Costa

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Fernandes

Representante da Unidade de Ensino Básica: Ioneide

Objetivo: Conhecer a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos, metodologia e atividades.

Pauta:

- ✓ Apresentação da professora orientadora e mestranda;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Proposta de Pesquisa-Ação com as professoras colaboradoras do Ensino Fundamental anos iniciais
- ✓ Definir os nomes dos sujeitos da pesquisa;
- ✓ Definir data e horário do encontro com as professoras colaboradoras
- ✓ Apresentar cronograma de Encontros/Sessões Reflexivas

Entrevista Narrativa: solicitar a partir de 10/12

Sessões Reflexivas – janeiro/2021

APÊNDICE B – Pauta de apresentação do Projeto de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



2ª REUNIÃO PEDAGÓGICA COM OS PROFESSORES COLABORADORES

Data: 10/12/2020

Hora: 10h

Local: Ferramenta Executiva de Vídeo – Google Meet

Participantes:

Mestranda: Daniele de Jesus Moreira Costa

Orientadora: Profa. Dra. Vanja Maria Fernandes

Representante da Unidade de Ensino Básica: Gestora e professores

Objetivo: Conhecer a proposta de pesquisa, sua temática, objetivos, metodologia e atividades.

Pauta:

- ✓ Apresentação da professora orientadora e mestranda e dos demais participantes da Reunião;
- ✓ Apresentação do PPGEEB/UFMA;
- ✓ Apresentação do projeto de pesquisa;
- ✓ Definir adesão das Professoras ao Projeto e a quantidade de participantes da pesquisa;
- ✓ Solicitar que cedam seus telefones para criarmos o grupo de *Whatsapp*;
- ✓ Solicitar que respondam a Entrevista Narrativa pelo *Whatsapp* até o dia 21/12/2020;
- ✓ Definir data e horário (janeiro) da próxima Reunião Pedagógica com as professoras colaboradoras e gestora para apresentação da minuta da Proposta de atividades formativas – Sessões Reflexivas
- ✓ Definir elementos para o cronograma de Encontros Formativos/Sessões Reflexivas: carga horária, turno de trabalho, quantidade de encontros, duração dos encontros, certificação.

Entrevista Narrativa: solicitar a partir de 10/12

Sessões Reflexivas – janeiro/2021 ou a combinar

APÊNDICE C – Termo de Adesão voluntária da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA

EDUCAÇÃO BÁSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GESTORA

Eu, _____, portadora do RG

Gestora da Rede de Ensino de São Luís em exercício na UEB Professora Rosália Freire concordo em participar da pesquisa intitulada **A mediação pedagógica no ensino do ato de ler:** uma abordagem discursiva em turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, orientada pela Profª Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; autorizando, conforme Autorização para Pesquisa /SEMED/2020, que as pesquisadoras em colaboração com as professoras do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, contribuam e se disponibilizem a prestar informações orais (através de áudio de aplicativos *Google Meet/WhatsApp* e escritas (via *e-mail*) sobre a Escola e o trabalho por mim desenvolvido, além de planejar e assessorar na execução da formação continuada a ser desenvolvida no processo de Pesquisa de forma virtual através de com vistas a produzir orientações metodológica para o trabalho com teórico-metodológicas pautadas na concepção discursiva de linguagem que fundamentem práticas de leitura que reverberem na formação de leitores em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da Coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Pesquisadora: Daniele de Jesus Moreira Costa

Endereço: Rua Bom Jesus nº 2 D Coroadinho

Tel: 98 99756457

E-mail: danielejmc2008@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Local de Trabalho: Departamento de Educação I - CCSO - UFMA

Fones: (98) 98209 0508

E-mail: vanjadorominices@hotmail.com

São Luís, 10 de Dezembro de 2020.

Participante _____

Endereço: _____

Tel.: _____

e-mail: _____

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D – Termo de Adesão Voluntária da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSORES

Eu, _____, portadora do RG _____, professor(a) da Rede de Ensino de São Luís em exercício na UEB Professora Rosália Freire turno matutino concordo em participar da pesquisa intitulada **A mediação pedagógica no ensino do ato de ler:** uma abordagem discursiva em turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, orientada pela Profª Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; autorizando, conforme Autorização para Pesquisa /SEMED/2020, que as pesquisadoras em colaboração com as professoras do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, contribuam e se disponibilizem a prestar informações orais (através de áudio de aplicativos *Google Meet/WhatsApp* e escritas (via e-mail) sobre a Escola e o trabalho por mim desenvolvido, além de planejar e assessorar na execução da formação continuada a ser desenvolvida no processo de Pesquisa de forma virtual através de com vistas a produzir orientações metodológica para o trabalho com teórico-metodológicas pautadas na concepção discursiva de linguagem que fundamentem práticas de leitura que reverberem na formação de leitores em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Declaro ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre os nomes dos professores, da Coordenadora e da Escola, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queira assim; (3) ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à integridade física, moral e social dos sujeitos e da Instituição; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

Pesquisadora: Daniele de Jesus Moreira Costa

Endereço: Rua Bom Jesus nº 2 D Coroadinho

Tel.: 98 99756457

E-mail: danielejmc2008@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Local de Trabalho: Departamento de Educação I - CCSO - UFMA

Fones: (98) 98209 0508

E-mail: vanjadominices@hotmail.com

São Luís, 10 de Dezembro de 2020.

Participante _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE E – Roteiro da entrevista narrativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



QUESTÕES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Professor/a,

Conforme conversamos, segue abaixo as orientações para você narrar, produzir seu texto informando-nos sobre fatos relacionados às suas interações com a leitura na vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional. Como combinamos você pode gravar áudio por meio do aplicativo de *Whatsapp* ou escrever e enviar pelo mesmo aplicativo o seu Texto.

PERGUNTAS ORIENTADORAS

- 1. Inicie nos informando em que turma você leciona, e, contando um pouco como foi sua experiência com a leitura na vida pessoal, escolar e acadêmica.**
- 2. Descreva um panorama de como sua turma de 2020 se encontra em relação ao desempenho de leitura, isto é, quantos leem com fluência? Quantos estão com dificuldades e quais as principais dificuldades na leitura?**
- 3. Narre com detalhes como você vem desenvolvendo as aulas de leitura com seus alunos, ou seja, em que momentos da aula seus alunos leem? Como isso é feito? Como você os incentiva a ler? O que eles costumam ler? Quando leem? Eles escolhem suas leituras?**
- 4. Para você, o que é ler? Como você sabe que seu/sua aluno/a está lendo? Em quais autores você se fundamenta para propor as atividades de leitura para os alunos**

APÊNDICE F– Questionário para professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/ FORMULÁRIO

Professor/ (a)

Solicitamos sua participação, respondendo as questões abaixo, como etapa necessária do diagnóstico da pesquisa de Mestrado intitulada “**A mediação pedagógica no ensino do ato de ler: uma abordagem discursiva em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental.**”

1. E-mail

2. Sexo

() Masculino () Feminino

3. Nessa escola você é

() Profissional efetivo

() Profissional contratado

() Outra situação funcional

4. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

5. Qual sua formação acadêmica?

() Graduação

() Pós-graduação

() Mestrado

6. Quanto tempo de experiência como professor(a) você tem?

() Abaixo de 2 anos () Entre 3 e 5 anos

() Entre 6 e 7 anos () Entre 8 e 10 anos () Acima de 10 anos

7. Quais experiências na docência você tem?

() Ensino Fundamental anos iniciais -1º ao 5º ano

() Ensino Fundamental anos finais - 6º ao 9º

() Ensino Médio () Ensino Superior () Outro

8. Quanto tempo atua no 4º e ou 5º ano do Ensino Fundamental?

9. Que materiais teóricos – práticos você utiliza para organizar o trabalho com a leitura na sala de aula?

() Livro didático () Livros literários

() Referencial curricular nacional / e da rede () Material do PROFA

() Material do PNAIC () Material do NALFA

() Material da invenção pedagógica – 60 lições () Projeto da escola

() Outro

10. A escola oferta algum tipo de formação continuada com o apoio do

coordenador pedagógico, que auxilia você a desenvolver estratégias de leitura com seus alunos?

() Sim () Não

11. Participa e/ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação para o ensino da linguagem escrita e especificamente para o da leitura no 4º ou 5º ano? Cite três cursos ou outra atividade formativa, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente.

12. Você assina jornais, revistas ou periódicos voltados para a educação? Quais?

13. Participa de congressos, seminários ou encontros e similares na área da educação? Quais assistiu/ participou recentemente?

14. Quais os gêneros textuais são usados por você no trabalho com a leitura na sala de aula?

() Contos () Fábulas () Propagandas () Notícias de jornais
() Trava-línguas () Poemas/poesias () Romance
() Outro

15. Quais estratégias metodológicas você utiliza para promover e estimular a leitura junto a seus alunos?

16. A escola está funcionando de forma remota. Relate um pouco como está acontecendo esse sistema. De que forma essas atividades chegam aos alunos, quais recursos tecnológicos estão sendo utilizados pela escola para esse momento?

17. A escola possui biblioteca?

() Sim () Não

18. Quais as condições de funcionamento da biblioteca

19. A escola possui “cantinho da leitura”, ou algum projeto de incentivo à leitura”?

() Sim () Não

20. Se sim, relate um pouco como funciona essas atividades de leitura.

APÊNDICE G – Validação do Produto da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA



QUESTÕES PARA A VALIDAÇÃO DO PRODUTO DE PESQUISA

A PARTIR DA LEITURA DO CADERNO DIDÁTICO RESPONDA:

- 1. Quais reflexões você faz em relação ao ensino da leitura e sua prática em sala de aula?**

- 2. Essas recomendações didáticas ajudam você pensar outra forma de trabalhar e propor novas aulas que contribuam para a formação de leitores críticos?**

- 3. O objetivo do Caderno Didático é orientar seu trabalho com a leitura em sala de aula em uma nova perspectiva. Dê uma nota de 0 a 10 para ele considerando esse objetivo e justifique.**

APÊNDICE H – Produto da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA



A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO ENSINO DO ATO DE LER PARA
PROFESSORES DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL



DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

CADERNO
DIDÁTICO

**A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO
ENSINO DO ATO DE LER PARA
PROFESSORES DO 4º E 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
recomendações didático-metodológicas**



PPGEEB



DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

CADERNO
DIDÁTICO

A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO
ENSINO DO ATO DE LER PARA
PROFESSORES DO 4º E 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
recomendações didático-metodológicas

São Luís
2021



Universidade Federal do Maranhão
Reitor Natalino Salgado Filho

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,
Pós-Graduação e Internacionalização**
Fernando Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão
de Ensino da Educação Básica**
Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Autora do produto educacional Mestranda:
Daniele de Jesus Moreira Costa

Orientadora do produto educacional
Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Diagramação do produto educacional
Me. Mariceia Ribeiro Lima

Imagem da capa
<https://stock.adobe.com/>



São Luís
2021



Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados.

(FREIRE, 2003, p. 5-6)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PALAVRAS INICIAIS	8
PARTE 01 – TEORIZANDO PARA COMPREENDER	9
O QUE ESTÁ POR TRÁS DO ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA?	10
<i>A concepção de linguagem como interação</i>	11
<i>A concepção discursiva de leitura</i>	13
PARTE 02 – A MATERIALIDADE DO ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA	16
O ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: recomendações didático-metodológicas para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental	17
<i>O que considerar para materializar o ensino do ato de ler na sala de aula? caminho metodológico</i>	17
<i>Possibilidades de espaços para a interação com a leitura dentro e fora da sala de aula</i>	19
<i>Espaços físicos de acesso à leitura</i>	23
<i>Espaços virtuais de acesso à leitura</i>	27
<i>Os portadores de textos disponíveis</i>	28
<i>Possibilidades didático-metodológicas para os acessos à leitura na sala de aula</i>	30
<i>Os Cantinhos de Leitura</i>	29
<i>Os Projetos de Trabalho – a perspectiva interdisciplinar no processo de ensino do ato de ler</i>	33
PALAVRAS FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

APRESENTAÇÃO

Professores/as,

Com grande satisfação apresentamos este Caderno Didático destinado aos professores, principalmente aos pedagogos que, assim como eu, têm interesse em novos conhecimentos e possibilidades para pensar a formação de alunos leitores autônomos e críticos.

O presente caderno intitulado A perspectiva discursiva no ensino do ato de ler para professores do 4º e o 5º ano do ensino fundamental: recomendações didático-metodológicas é produto da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

O caderno está dividido em duas partes. Na primeira parte apresentamos discussões teóricas sobre a concepção de linguagem e a concepção discursiva no ensino da leitura, e na segunda parte trazemos recomendações didático-metodológicas para o ensino do ato de ler na perspectiva discursiva para os professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Partindo de um estudo bibliográfico e de um diagnóstico realizado em uma escola da rede municipal

de São Luís, consideramos necessário discutirmos a leitura enquanto um ato cultural, como possibilidade para o processo de ensino da leitura no ambiente escolar.

Dessa maneira, fazemos a defesa pelo ensino do ato de ler na perspectiva discursiva pautado em práticas de leitura que contribuam para formar alunos leitores críticos e agentes de mudanças.

Assim, desejamos que este material provoque mudanças positivas no espaço escolar, bagunce ideias e concepções sobre o que é ler e gere a necessidade de mergulhar cada vez em um mundo de descobertas e conhecimentos. Tenham uma ótima leitura!

Daniele de Jesus Moreira Costa
Mestranda - PPGEEB-UFMA

PALAVRAS INICIAIS

A

função social da escola é promover um ensino que garanta o desenvolvimento integral dos sujeitos atendidos, em suas dimensões social, cognitiva, afetiva e cultural, para que sejam aptos a participarem ativamente na sociedade, exercendo, assim, seu papel de cidadão.

Nesse contexto, a aprendizagem da leitura é um importante instrumento para o exercício da cidadania e acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, mas sabemos que muitos não dominam e nem conseguem fazer o uso social desse instrumento, sendo, portanto, excluídos socialmente.

O atual cenário educacional tem mostrado a necessidade de uma discussão mais crítica em relação às políticas de fomento à leitura que orientam os currículos e, conseqüentemente, as práticas docentes no ambiente escolar. Nesse sentido, nos questionamos: Quais concepções sobre leitura nós temos? Quais concepções sobre leitura norteiam nossas práticas? Qual tipo de sujeito estamos ajudando a formar?

Portanto, este caderno visa contribuir para que mais professores tenham a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino da leitura enquanto prática cultural que possibilita formar alunos leitores, críticos e agentes transformadores do seu contexto social.

PARTE 01
TEORIZANDO PARA
COMPREENDER



O QUE ESTÁ POR TRÁS DO ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA?

Ao adentrar nos espaços escolares, é possível perceber que os alunos apresentam diversas dificuldades em relação à leitura e à escrita. Considera-se que aspectos históricos, econômicos e políticos, a carência de acesso aos instrumentos de leitura, assim como as metodologias com ênfase na aprendizagem mecânica e descontextualizada da realidade do aluno contribuem para o agravamento e a permanência dessa problemática, dificultando o desenvolvimento do ato de ler por crianças e adultos (ARENA, 2021).

Não faz mais sentido o ensino enrijecido por práticas costumeiras de leitura, como o uso de cartilhas, foco no livro didático ou em textos descontextualizados da real vivência e/ou necessidade dos nossos alunos. Não podemos desconsiderar a cultura e a

história, devemos possibilitar a relação dos conteúdos com as experiências dos alunos e com os contextos gerados em sala de aula e que pedem a entrada dos gêneros discursivos, dos textos para serem lidos e produzidos.

Por isso, defendemos a leitura enquanto ato cultural, uma prática por meio da qual os alunos podem refletir e buscar significação nos textos lidos, para que possam utilizar esses conhecimentos e informações em sua realidade, atuando enquanto agentes de transformação social e pessoal.

Nesse contexto, a escola, em especial os professores, precisa discutir e compreender quais concepções de linguagem e de leitura orientam as políticas educacionais, os currículos escolares e suas práticas em sala de aula, bem como quais as implicações dessas concepções

De acordo com Fiorin (2013, p.17):

A linguagem é atividade simbólica, reunião de palavras que criam conceitos, realidades, ordenam mundo, categorizam o mundo [...]



A linguagem é um fenômeno social, histórico, cultural que surge a partir da necessidade humana, por isso defendemos a linguagem enquanto interação humana, pois ela medeia as relações humanas.



A linguagem é uma forma de interação. Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito

que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2000, p.41)

Nessa concepção, a linguagem é compreendida enquanto um processo de trocas, de interação, considerando os sujeitos em seus aspectos social e cultural e em suas experiências e vivências.

E qual a relação da linguagem com o ensino? Como a escola tem desenvolvido a linguagem com os alunos?

Ao adentrarem no ambiente escolar, os alunos já trazem consigo sua linguagem aprendida no seio familiar. O papel da escola é fomentar meios para que o aluno saiba utilizar adequadamente as diferentes linguagens em diferentes situações e ambientes.

para o processo de formação leitora dos alunos. Que tipo de alunos se quer formar? Um sujeito ativo ou passivo? Um sujeito leitor ou decodificador?

Assim, compreendemos que a concepção de linguagem enquanto interação e o ato de ler na perspectiva discursiva de linguagem se constituem em elementos importantes para permear as práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para formar alunos leitores.



A concepção de linguagem como interação

Os seres humanos utilizam diferentes linguagens em situações diversas do seu cotidiano. A linguagem é uma criação humana utilizada para comunicação em diferentes situações e com diversos objetivos, pois é por meio da linguagem que o sujeito age sobre o outro, estabelecendo, assim, as relações sociais. Nós nos constituímos na e pela linguagem, pois ela é dinâmica e está em constante transformação.

Nossos pensamentos, falas, ações, atitudes, ideias são mediadas pela linguagem e por ela construímos nossas ações, somos compreendidos e nos fazemos

compreender.

Corroborando com as ideias de Faraco e Castro (1999, p. 2), compreendemos que “[...] o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual”, isto é, aprendemos a linguagem a partir do seu uso social, interagindo com os outros.

A linguagem pode ser entendida na sua forma verbal, que compreende a fala e a escrita e não verbal, incluindo signos visuais ou sonoros como símbolos, gestos, sons, imagens, cores e as artes.

Para Smith (2003, p. 218),

“[...] aprendemos todas as convenções da linguagem através da utilização da linguagem, falando-a, lendo-a e extraído dela um sentido [...]”, ou seja, a aprendizagem da linguagem ocorre em situações reais de uso no cotidiano, nas práticas de uso da linguagem escrita – lendo e produzido discursos, portanto, isto é o que deve ser materializado nas salas de aula, garantindo, assim, sua apropriação por parte dos alunos.

Dessa forma, se faz necessário que os professores se apropriem dos conhecimentos teórico-metodológicos para conduzirem suas práticas pautadas na concepção da linguagem como interação, visando a formação de alunos críticos e dialógicos.

A concepção discursiva de leitura

Contrapondo-se às costumeiras práticas de leitura tradicionais, mecânicas, engessadas, que levam à decodificação e memorização, defendemos o ato de ler na perspectiva discursiva, na relação dialógica, interacionista entre os sujeitos. O ato de ler pautado nessa

concepção é fundamentado nos estudos dos teóricos russos Mikhail Bakhtin e Volóchinov (2006).

As ideias centrais dos estudos de Bakhtin e Volóchinov (2006) abrangem conceitos como dialogismo e discurso nas relações sociais. No entendimento desses autores:



O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006, p. 127)

A ideia de dialogismo defendida por Bakhtin e Volóchinov (2006) não consiste em um simples ato de perguntas e respostas entre pessoas em determinado espaço físico, mas se constitui em uma relação comunicativa de interação entre os sujeitos que dialogam, podendo concordar ou não com determinado discurso, seja ele oral ou escrito.

Desse modo, falamos por meio dos discursos das outras pessoas, somos impregnados por esses discursos, e a partir deles construímos os nossos. O discurso estabelece relações entre os seres humanos. Nós nos constituímos pelo diálogo, que é a base das relações humanas.

Dentro dessas concepções, o ensino do ato de ler é concebido enquanto uma prática discursiva, que vai além de decodificar, pois há a busca pelo sentido e o significado do texto através do diálogo, aqui entendido enquanto uma interação.

Como afirma Bajard (2021, p. 141):

[...] para que ocorra o ato de ler, é imprescindível que a compreensão intervenha pelo tratamento gráfico. A leitura é compreensão, mas qualquer compreensão não é leitura. Para esse ato, é necessário que o (a) leitor (a) atribua significado à matéria gráfica, não à sua tradução sonora.

Portanto, ensinar o ato de ler dentro da perspectiva discursiva é atribuir sentido e significado ao texto gráfico e não aos aspectos sonoros; é permitir experiências exitosas de leitura, contribuindo para a formação de alunos leitores. Dessa forma, a leitura deve entrar na sala a partir de necessidades reais dos/as alunos/as; essas necessidades podem partir diretamente deles/as, do que lhes é de interesse naquele momento, ou podem ser forjadas pelo professor dentro de um projeto em execução em sala de aula. Essas práticas de leitura que devem ser vivenciadas nas salas de aula precisam vir ao encontro de dar respostas para as mais diversas indagações oriundas dos questionamentos feitos pelas crianças nas diversas situações comunicacionais vividas no coletivo da sala ou na individualidade.





Nesse contexto, como as crianças aprendem?

As crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, porque alguém as põe em situação de pensar (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 93).

Nessa linha de pensamento está a discursividade do ato de ler e, conseqüentemente, dos atos de escrever e de produzir textos. No entanto, o destaque, nesta pesquisa, está para o ato de ler. Portanto, a fala, a interação direta das crianças com o texto para a busca de indícios no texto orientada pela situação comunicacional que os levou a ler o material, constitui a ferramenta de produção de saberes garantida

a partir das relações de produção que se estabelecem entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno e outros sujeitos na busca pela compreensão do texto, materializando o ato de ler.

Corroborando com o mesmo pensamento, Jolibert e Jacob (2006, p. 179) destacam que as crianças aprendem “[...] sempre que lhes são proporcionadas todas as condições adequadas e não lhes impedem de crescer”. Portanto, pensar no ensino do ato de ler é conceber as crianças, enquanto sujeitos ativos, criativos e sociáveis, o direito de compreender e agir no mundo por meio da leitura.

PARTE 02

A MATERIALIDADE DO ENSINO DO ATO DE LER NA SALA DE AULA



O ATO DE LER NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: recomendações didático-metodológicas para professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental

Atendendo ao nosso último objetivo de pesquisa, qual seja o de propor, a partir dos elementos obtidos no diagnóstico, um caderno com recomendações didático-metodológicas no qual as práticas de leitura dialoguem com a perspectiva discursiva de linguagem para alunos de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Em consonância com a enunciação teórica defendida na primeira parte deste caderno de recomendações, traremos esta parte subdivida em três âmbitos: caminho metodológico geral para a materialidade da ação pedagógica na perspectiva discursiva de linguagem, alguns espaços propícios para a interação com a leitura dentro e fora da sala de aula, além de possibilidades metodológicas para os acessos à leitura.

É importante ressaltar que as propositivas aqui delineadas foram geradas a partir do levantamento realizado na escola locus da investigação, o que nos fez produzir um diagnóstico que nos orientou na elaboração das recomendações para o ensino do ato de ler nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco no 4º e 5º ano.

O que considerar para materializar o ensino do ato de ler na sala de aula? caminho metodológico

Antes de avançar é necessário reafirmar o que é ler.

É atribuir diretamente um sentido a algo escrito [...] Sem passar pelo intermédio nem da decifração e nem da oralização (JOLIBERT, 1994, p. 15).



Se assim compreendermos, precisamos traçar um caminho metodológico novo, de modo a garantir às crianças interações diferentes, encontros dialógicos com a leitura. Para tanto, é essencial atender às necessidades de ler nascidas da vida coletiva, que se processam na escola e na vida cotidiana, atentando e atendendo aos mais variados motivos que temos para ler alguma coisa (JOLIBERT E JACOB, 2006).

Cabe destacar que as crianças não precisam necessariamente dominar todos os aspectos linguísticos (codificar/decodificar) para terem os textos às mãos, mas é necessário que tenham os textos à mão para poder aprender a ler.

Sendo assim, dados os limites desse texto, apresentamos a síntese de um caminho metodológico para o ensino do ato de ler, seja no 4º e 5º ano do ensino fundamental, seja nos outros anos do fundamental. Para que o professor concretize em sala de aula atividades que permitam tal ensino, convém atender para as três etapas nesse caminho, a saber: o contexto, a construção da compreensão do texto e a compreensão do funcionamento linguístico.

A etapa do contexto no processo de ensino do ato de ler diz respeito à situação comunicativa real que desencadeou o encontro com o texto. Tem a ver com o porquê, o para que e o como o texto chegou às mãos das crianças e da professora. As crianças precisam saber, vivenciar em plenitude esse contexto para que o momento da leitura se torne um ato, o ato de ler, protagonizado por ela com assessoria do professor/a, mesmo que ainda não decodifique (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000). Dessa forma, sabendo o contexto em que se pede a leitura do texto, a criança com o texto em mãos deverá partir para o ato de lê-lo por meio

de leitura silenciosa para a busca de indícios/pistas que não sejam apenas palavras para compreendê-lo. Caso ainda não decodifique, a criança vai construindo hipóteses. No entanto, as crianças do 4º e 5º anos que já decodificarem passarão, se lhes for oportunizado, à análise mais detalhada das minúcias do texto, sua organização macro e micro, identificará as características do gênero discursivo e com certeza buscará o que precisa diante da situação comunicacional real que gerou a necessidade da leitura. Será a etapa de construção da compreensão do texto.

Por fim, cabe, a partir da leitura e também do ato de produzir textos, a construção do conhecimento linguístico. Assim, é no contexto da ação de ler que o leitor lança mão dos conhecimentos linguísticos, gramaticais de que dispõe para proceder à construção do sentido ao escrito, além de, na ação reflexiva necessária, se apropriar de outros textos.

Possibilidades de espaços para a interação com a leitura dentro e fora da sala de aula

Promover espaços de leitura na escola é uma das recomendações contidas nos documentos educacionais oficiais. É importante que os espaços de leitura na escola tenham um real sentido, e não sirvam apenas como depósito de livros encaixotados, como se tem observado em algumas realidades escolares.

É de responsabilidade dos governos a construção de espaços de leitura nas escolas, como bibliotecas com acervo bibliográfico diversificado, e cabe à instituição escolar conservar e criar condições para que esse espaço cumpra sua função social de ofertar aos alunos acesso com qualidade à biblioteca com vista à formação de leitores autônomos.

Em relação ao uso dos espaços de leitura na escola, a Base Nacional Comum Curricular traz, enquanto habilidade a ser desenvolvida pelos alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, que se deve “selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual, na escola ou em casa [...]” (BRASIL, 2017, p. 93).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais já afirmavam que:



Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura (BRASIL, 1998, p. 71).

Por isso, é importante que os professores criem condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades de leitura em espaços adequados, aconchegantes, prazerosos e agradáveis para uma aprendizagem favorável à formação leitora dos alunos. Convém ressaltar que a biblioteca deve ser vista pelos alunos como um local de descobertas, de encontrar respostas a seus questionamentos, e isso só ocorrerá se lhes for ensinado por meio do uso social desse espaço, mediante atividades que mobilizem os alunos para tais ações.

Na falta de uma biblioteca, os professores podem criar espaços na sala de aula para cumprir tal função social, como os “cantinhos de leitura”, utilizando da criatividade juntamente com seus alunos. Pela idade que possuem (9 e 10 anos), os alunos do 4º e 5º ano o ensino fundamental, aqui em evidência, podem e devem montar um espaço na sala de aula com diferentes tipos de textos para serem utilizados no cotidiano das aulas, atendendo às várias áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar, assim como com outros materiais sobre outros assuntos para além do currículo escolar.

Compreendemos que a organização do espaço escolar traz possibilidades importantes de aprendizagens do ato de ler de forma mais adequada, lúdica, estimulante e criativa. Como afirmam Jolibert e Jacob (2006), há necessidade de criar condições que possam estimular as aprendizagens dos alunos. As autoras apontam formas de reorganização do espaço da sala de aula que podem servir para o ensino do ato de ler.

Podemos organizar a sala de aula a partir das ideias de Jolibert e Jacob (2006) que apresentam a Sala textualizada. O espaço da sala de aula dispõe de diferentes textos dispostos em locais diversos da sala para que os alunos tenham acesso a múltiplos textos.

[...] uma sala textualizada porque o propósito é, justamente, que as crianças tenham à mão ou à vista todos os textos advindos do cotidiano escolar. Não são rótulos, nem etiquetas, mas textos que se espalham pela sala, nas paredes ou recantos, nas pastas sociais ou nos arquivos coletivos ou na biblioteca da sala de aula. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 29)

Com base no conceito de sala textualizada de Jolibert e Jacob (2006), elaboramos uma síntese com possibilidades de organização do espaço da sala de aula para a promoção de alunos leitores.

SALA TEXTUALIZADA

Texto	Tipo de Texto	Atividade leitora	Objetivos
Textos funcionais da vida cooperativa em curso	Quadro de chamada dos alunos; Quadro de responsabilidades / acordos / regras; Informativos sobre projetos; Calendários;	Leitura do quadro para marcação da presença; Consulta de regras; Consulta de informações; Consulta sobre datas, tempo, clima.	Averiguar presenças e ausências; Relembrar contratos diários; Ler informes; Situar-se no tempo e no espaço/ observar o tempo meteorológico.
Jornal mural	Painel com Jornais, revistas, folhetos, receitas, piadas, histórias em quadrinhos.	Leitura e consulta de diversos tipos de informações.	Selecionar, buscar e compartilhar informações. Ler para divertir-se.
Textos associados a aprendizagens	Quadros de sistematização das aprendizagens (estrutura linguístico-ortografia, gênero textual...).	Leitura para revisão e/ou sistematização de conteúdos de diversas áreas.	Consultar, revisar, sistematizar conteúdos.
Textos para se comunicar com a comunidade	Cartas, cartazes, fotografias, convites, autorizações, folhetos.	Leitura para se comunicar com a comunidade (pais, direção da escola, professores e colegas da escola, autoridades, escritores).	Comunicar-se com o exterior. Escrever para informar, solicitar, agradecer, convidar, divulgar, promover.
Textos produzidos pelas crianças	Contos, projetos, relatórios, poemas, recontos, biografias...	Roda de leitura; Exposição dos trabalhos. Evento literário.	Socializar os textos produzidos pelos alunos.

Diante do exposto, compreendemos ser possível utilizar e adequar as atividades para o ensino o ato de ler na sala de aula, a partir de uma reflexão sobre a prática docente aliada a um planejamento dessas atividades com respaldos teóricos discursivos.

A seguir, traremos algumas considerações sobre espaços de acesso à lei-

tura, entendidos como espaços físicos e virtuais, objetivando compartilhar elementos didático-metodológicos que ajudem os professores nas proposições metodológicas de construção de suas aulas.

Espaços físicos de acesso à leitura

ESPAÇOS FÍSICOS



Foto de Polina Zimmerman no Pexels

Os espaços físicos são denominados assim por serem locais em que podemos encontrar disponível um acervo bibliográfico impresso acessível a todos, como bibliotecas públicas, feiras de livros, clubes de leitura, faróis da educação, eventos literários e outros.

Em relação às bibliotecas, Ferreira (2014) expõe que:

A biblioteca se constitui um lugar de pesquisa, de leitura, de memória e informação capaz de apoiar a escola a partir de um conjunto de materiais bibliográficos e não bibliográficos para que ela efetive sua função social (FERREIRA, 2014, p. 3).

As bibliotecas escolares são espaços importantes que podem ser utilizados para a promoção de atividades e eventos direcionados à formação leitora dos alunos. Segundo Ferreira (2012, p. 5), esses espaços,

Tem como função social satisfazer as necessidades da instituição, desenvolvendo projetos pedagógicos e culturais de forma estratégica que facilite o aprendizado, podendo dar suporte aos programas educacionais, integrando-se à escola de maneira dinâmica, transformando-se em um espaço de interação permanente exercendo funções informativa, educativa, cultural e recreativa.



Listaremos a seguir alguns espaços físicos como bibliotecas públicas do município que podem ser utilizadas pelos alunos. Os professores podem organizar visitas para levar os alunos a realizarem pesquisas ou participar de eventos literários.

Citaremos algumas Bibliotecas e eventos literários dentre os muitos disponíveis em São Luís.

Bibliotecas

- Benedito Leite
- Biblioteca do Sesc Deodoro
- Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão – UFMA
- Biblioteca da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
- Faróis da Educação



Biblioteca Benedito Leite

Fonte: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/7p=249388>

Bibliotecas Comunitárias

As bibliotecas comunitárias são espaços mais “próximos” da comunidade mais carente. Esses locais são importantes espaços de promoção da leitura, como a realização de empréstimos de livros, rodas de leitura, eventos literários e outros.

A seguir listamos algumas dessas bibliotecas.

Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias – RNBC

Espaços de acesso ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas. Conta com 11 Redes Locais e 115 Bibliotecas Comunitárias nos estados do Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Na cidade de São Luís, denominada de Ilha Literária, conta com 17 bibliotecas localizadas em bairros como Coroadinho, Cidade Olímpica, Vila Maranhão, Cidade Operária, João de Deus e outros.

Eventos Literários

Feira do Livro de São Luís (FELIS)

Criada pela Lei Municipal n.º 4.449, em 11 de janeiro de 2005, o evento é realizado pela Prefeitura de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Cultura (SECULT) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e demais parcerias públicas e privadas.



Livraria e Espaço Cultural AMEI – Associação Maranhense de Escritores Independentes



Espaço cultural para a venda de livros, que também promove eventos culturais para divulgar a cultura maranhense. Está localizada no São Luís Shopping em São Luís.



Espaços virtuais de acesso à leitura

Espaços virtuais

A revolução na comunicação trouxe contribuições significativas para os seres humanos e a inserção de novas tecnologias modificou as relações sociais. Com a pandemia causada pelo novo coronavírus tivemos uma experiência desafiadora no ambiente escolar, fato que ressaltou sobremaneira os espaços virtuais de leitura, dado o distanciamento social imposto pela pandemia instalada no mundo em 2020. Tivemos que nos adaptar ao novo contexto, com a utilização de recursos e mídias digitais na tentativa de alcançar o maior número possível de alunos. O contexto pandêmico trouxe para nossa realidade, ou melhor dizendo, trouxe para a maioria das pessoas, a experiência com o virtual bem mais acentuada que a usual, e incrementou os acessos à leitura de uma forma ou de outra.

Podemos trazer como exemplo o aplicativo WhatsApp, que se tornou um dos mais populares recursos educacionais nesses tempos pandêmicos. Esse aplicativo tem a vantagem de conseguimos enviar e receber mensagens instantâneas e realizar chamadas de voz e vídeo, a partir de um sinal de wi-fi ou de dados móveis. O uso desse dispositivo móvel durante o confinamento mundial permitiu a interação humana, a interlocução entre as pessoas, garantiu o desenvolvimento das relações pedagógicas nas escolas. Muitos alunos do 4º e 5º ano da escola investigada fizeram uso desse dispositivo, considerando aqueles que possuíam um aparelho celular e dados móveis ou wi-fi.

Bibliotecas virtuais

Temos alguns exemplos de sites, que podem ser utilizados para pesquisas, acesso a livros digitais (e-book) como incentivo ao ato de ler para uso dos alunos.

<https://www.clubedolivroma.com/>

O Clube do Livro MA é um ponto de cultura (coletivo cultural certificado pelo Ministério da Cultura). Promove eventos e encontros literários mensalmente, propõe leituras e debates, incentiva o conhecimento sobre o universo dos livros, e divulga informações que competem ao incrível mundo da leitura.

<http://casas.cultura.ma.gov.br/bpbl/>

Site que engloba um conjunto de Bibliotecas Maranhenses, como a Biblioteca Pública Benedito Leite, a segunda biblioteca mais antiga do País. Depositária da memória bibliográfica e documental do Maranhão, a biblioteca possui um acervo formado por mais de 120.000 títulos.

<https://portais.ufma.br/PortalUnidade/dib/index.jsf>

Diretoria Integrada de Bibliotecas – DIB da Universidade Federal do Maranhão

<http://apem.cultura.ma.gov.br/siapem/index.php>

Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM voltado à preservação, conservação e difusão dos documentos históricos do Estado do Maranhão

<https://bibliotecasma.org/>

Site que abriga Bibliotecas do Maranhão de acervos bibliográficos, arquivísticos, museológicos no Estado do Maranhão.

<https://rnbc.org.br/a-rnbc/>

Site da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias

Portadores de textos disponíveis

Desde os primórdios da espécie humana temos evidências de que o ser humano utiliza meios para registrar seus escritos, pinturas e desenhos ou símbolos. Esses registros eram feitos em pedras, pergaminhos, tábuas, papéis ou outros materiais que serviram como base para fixar esses registros.

Na atualidade temos disponíveis outros meios para registrar nossos escritos, o que denominamos de portadores ou suporte de textos.

Em nosso cotidiano temos contato com textos disponíveis em diferentes suportes que podem ser físicos ou virtuais, conforme explica o linguista Luiz Antônio Marcuschi.



[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Numa definição sumária, pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (MARCUSCHI, 2003, p. 10).

Nesse entendimento, o autor afirma que suporte é um lugar físico ou virtual com formato específico que serve para fixar e mostrar o texto, o que faz o texto circular socialmente.

Destacamos exemplos de suportes textuais que podem ser úteis no contexto da sala de aula para desenvolver atividades do ensino do ato de ler, como:



E-book, sites acadêmicos, bibliotecas virtuais, enciclopédias, jornais, livro, livro didático, jornal, cartaz, outdoor, revista, televisão, rádio, quadro de avisos, encarte, folder, luminosos, faixas, embalagens, para-choque de caminhão, etc..

Há também disponíveis diversos textos virtuais que podem ser acessados e utilizados na realização das atividades de leitura: E-book, artigos, bibliotecas virtuais, notícias, entrevistas, blogs, textos científicos e outros.

Importante ressaltar que o planejamento e a avaliação das atividades de leitura contribuem para o alcance dos objetivos propostos. Importante também esclarecer para a turma os objetivos de cada atividade, o passo a passo, as orientações necessárias para que haja mais interesse e participação desses alunos.

Possibilidades didático-metodológicas para os acessos à leitura

Considerando que a leitura faz parte do cotidiano das pessoas, muitas delas não conseguem fazer uso social dessa habilidade, acarretando alguns transtornos ao seu dia a dia. Por isso, a escola precisa unir esforços e proporcionar condições necessárias para o fomento da leitura com vistas à formação de alunos leitores.

Para que o ato de ler ocorra de forma mais agradável possível, além da disponibilidade dos diferentes tipos de texto, é preciso também atenção quanto aos espaços. O ambiente para a promoção do ato de ler pode ocorrer tanto na biblioteca, no pátio da escola, na sala de aula ou no chão da sala de aula, espaços que podem ser aproveitados, explorados e ressignificados.

Os Cantinhos de Leitura

Na impossibilidade do uso da biblioteca escolar, o professor pode adaptar espaços da sala de aula e organizar o que Jolibert (1994) denominou de “cantinhos de leitura”, espaços vivos, familiares, que podem ser ressignificados e renovados, a partir do interesse e necessidade da turma. Esse espaço precisa ser entendido enquanto local de fomento de atividades de leitura e não como “castigo” ou depósito de livros ou como parte da decoração da sala de aula.

Para isso, é preciso realizar um planejamento juntamente com seus alunos, que poderão sugerir ideias para melhor aproveitarem esses espaços. Incluir os alunos nesse processo de adaptação de ambientes para a promoção do ensino do ato de ler é essencial, principalmente se tratando de alunos de 4º e 5º ano.



A partir das contribuições de Jolibert (1994), traremos algumas possibilidades para a organização dos “cantinhos de leitura” .

Os alunos podem escolher a forma de decoração desse espaço na sala de aula, como colocar carpetes, almofadas, mesas, cadeiras. Podendo ser esse espaço fixo ou móvel (JOLIBERT, 1994).

Quais tipos de gêneros discursivos podem fazer parte do acervo do “Cantinho da leitura” ? Jolibert (1994, p. 94) nos aponta algumas possibilidades.

- **Contos, álbuns de literatura infantil, romance [...] Poemas e canções [...]**
- **Livros de receitas [...]**
- **Catálogos e revistas para recortar.**
- **Revista de informação. História em quadrinhos. Jornais infantis [...]**
- **Jornais diários ou semanais [...]**
- **Álbuns [...]**



No “Cantinho de leitura” é possível que o professor promova o ato de ler com seus alunos, propondo atividades adequadas para cada situação:

AMBIENTE	ORGANIZAÇÃO	ATIVIDADE	MATERIAIS
Biblioteca Física	Organização dos livros por ordem alfabética, por tema, cor, coleção, formato, assunto.	Mediação de leitura; contação de histórias; Cine-biblioteca; Café literário; pesquisa; empréstimo de livros exposições; ambientação e programação etc. Recitais	Livros; cadeiras, mesas, tapetes, puffs, estantes, expositores.
Biblioteca virtual	Definir equipamentos e softwares; Planejar a produção de conteúdo; Promover a utilização da biblioteca; Valorizar a segurança e a organização; Formação de grupos virtuais (Whatsapp, bate-papo) para compartilhamento de informações direcionadas para a leitura.	Eventos com palestrantes e autores, regionais e nacionais.	Acervo digitalizado (sites, blogs, links, redes sociais)
Cantinhos de leitura	Decoração e identificação do espaço leitor com painel, caixas, caixotes, almofadas, tapetes, puffs.	Rodas de leitura; Leitura compartilhada; pelo aluno, professor, diretor, família e comunidade. Leitura individual, Recitais, Recontos, Peças teatrais, Colagem e recortes.	Gibis, revistas, receitas, jornais, manuais, embalagens, livros didáticos, crônicas, adivinhas, piadas, lendas, romances, biografias, regras de jogo, anúncios, convites, bulas, cartas, contratos, boletos, decretos, leis, editais, bilhetes, letras de músicas, horóscopos, lista de compras, encartes, cardápio, textos científicos, formulário, currículo, roteiro de viagem, mapas, questionários, boletim escolar.

Os Projetos de Trabalho: a perspectiva interdisciplinar no processo de ensino do ato de ler

Os projetos nascem a partir das necessidades e também podem surgir no próprio contexto da sala de aula, nas conversas e curiosidades dos alunos sobre um determinado assunto, notícias veiculadas pelas mídias, acontecimentos inusitados ou que tiveram um grande destaque ou repercussão a nível local, regional ou mundial. Esses eventos dão possibilidades para que professores e alunos, com planejamento adequado, possam desenvolver atividades que possibilitem aprendizagens significativas.



A organização das atividades na sala de aula em torno dos projetos é uma possibilidade viável para o fomento do ato de ler, articulando e relacionando temas e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento em uma proposta interdisciplinar.

Na concepção de Bittencourt *et al.* (2015, p. 68), “o projeto é um trabalho planejado e organizado que culmina em um produto final” . Para esses autores, enquanto modalidade organizativa, o projeto precisa atender a alguns requisitos:

Prevê um produto

Precisa de planejamento

Descrição das etapas e do cronograma

Divisão de tarefas

Avaliação

Ainda segundo Bittencourt *et al.* (2015), os projetos possibilitam mobilizar atividades linguísticas como a fala, a escuta, a leitura e a escrita. Para Curto, Morillo, Teixidó (2000, p. 212), o trabalho com projetos:

[...] é uma excelente forma de articular as situações de aprendizagem, correspondendo ao que podemos observar nas escolas. Um projeto é uma forma de trabalhar o conhecimento da realidade em que os alunos se desenvolvem [...].

Além daqueles do interesse e necessidade da turma, os projetos podem relacionar diferentes temáticas e áreas do conhecimento: corpo humano, jogos olímpicos, eleições, doenças causadas por vírus, mistérios do universo, fenômenos naturais e catástrofes ambientais, alimentação e qualidade de vida, animais e plantas exóticos, racismo, bullying, etc.

Portanto, consideramos importante apresentar concepções de leitura e linguagem na perspectiva discursiva e possibilidades didáticas para que os professores do 4º e 5º do ensino fundamental possam refletir sobre práticas de leitura que fomentem a formação de alunos leitores autônomos.

PALAVRAS FINAIS

O tipo de mudança que fará diferença nas escolas não virá com melhores teorias ou com melhores materiais, ou mesmo com professores melhores informados, mas somente com os indivíduos assumindo uma ação em direção à mudança (SMITH, 2003).

Esta não é exatamente uma despedida, mas um “até logo”, porque o conhecimento não se esgota, ele é um processo e como tal, pode se renovar, se ressignificar, se reconstruir e proporcionar mudanças significativas em nosso percurso de vida, em todas as áreas.

Nesse sentido, enquanto professores/as nos deparamos com as mudanças ocorridas no contexto educacional, e muitas vezes quando elas chegam pode causar desconforto, medo ou repulsa pelo, até então, desconhecido. Mas precisamos dessas mudanças para agir e atribuir um novo sentido ao nosso fazer docente, que já não permite velhas e costumeiras

práticas desvinculadas do “novo” contexto.

Por isso, precisamos conceber a leitura enquanto um ato, uma ação que possibilite os alunos a fazerem seu uso social enquanto uma prática cultural, um instrumento de mudança no mundo.

Portanto, esperamos que este caderno didático tenha cumprido seu propósito de trazer contribuições significativas para se pensar na formação de alunos leitores de textos que saibam fazer uso social da leitura em seu contexto.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. *Ensino em Re- Vista*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em:<<https://goo.gl/WKZRyo>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BAJARD, É. *Eles leem, mas não compreendem: Onde está o equívoco?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, M (VOLÓCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S de.; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. *Acompreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 Set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2017. Disponível em:<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CURTO, L. M.; MORILLO, M.M.; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler. materiais e recursos para a sala de aula*. Tra. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*, v. 15, n. 15, p. 109-117, 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>.

FERREIRA, M. M. *Bibliotecas escolares: precariedade dos edifícios, serviços, instalações e acervos*. Disponível em <https://www.institutomora.edu.mx/>

EBAM/2014/Maria%20Mary%20Ferreira.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

FERREIRA, M. M. Bibliotecas escolares em instituições públicas de São Luís: realidade e desafios para transformar esses espaços em lugares de memória, informação e de leitura – relatório de pesquisa. São Luís: Departamento de Biblioteconomia, UFMA, 2012. 57p.

FIORIN, J. L. (org.) *Linguística? Que e isso?* São Paulo: Contexto, 2013. GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

JOLIBERT, J.; JACOB, J. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista DLCV: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa*, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

SMITH, F. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.



SOBRE A AUTORA

Daniele de Jesus Moreira Costa é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA; Especialista em Gênero e Diversidade na escola (UFMA); Especialista em Educação Integral (UFMA); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atua como Professora no Ensino Fundamental anos iniciais da Rede Municipal. Possui experiência na área de Educação como Coordenadora do Programa Brasil Alfabetizado; Formação de professores e monitoria no Programa Mais Educação. É membro associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - GruPELPAI.

SOBRE A ORIENTADORA

Possui Doutorado (2011) e Mestrado em Educação (2001) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)- Campus de Marília-SP e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996). Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)/Mestrado Profissional/UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ensino da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GruPELPAI) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Formativos Docentes (GEPPFORD) - PPGEEB/UFMA. Tem experiência na área de Educação, com docência, direção e coordenação pedagógica na educação básica, além de docência, coordenação de curso e de programa de formação de professores para a educação básica no ensino superior, atuando nas Licenciaturas e no curso de Pedagogia.





DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA

CADERNO
DIDÁTICO

**A PERSPECTIVA DISCURSIVA NO
ENSINO DO ATO DE LER PARA
PROFESSORES DO 4º E 5º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL:
recomendações didático-metodológicas**



ANEXOS



ANEXO A– Carta de apresentação para concessão de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora Gestora Escolar

Vimos por meio desta, apresentar-lhe a estudante **Daniele de Jesus Moreira Costa**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **A mediação pedagógica no ensino do ato de ler: uma abordagem discursiva em turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA



ANEXO B – Autorização para pesquisa de forma remota



EDUCART



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DE ESTÁGIO E PESQUISA-NEP

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada A Mediação da Lettura na Perspectiva Discursiva da Linguagem.

sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Danielle do Jesus Moreira Costa

Coordenada pelo(a)

Prof^{o(a)} Yanara Maria D. C. Fernandes da

IES Universidade Federal do Maranhão

A pesquisa será realizada na UEB Rosália Freire

no turno mat. sup., no período de 20/11/2020 à 03/02/2021

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 18 de novembro de 2020.

Atenciosamente,

Danielle do Jesus Moreira Costa
Secretária Adjunta de Ensino

[Assinatura]
Núcleo de Estágio e Pesquisa

Avenida Marechal Castelo Branco, Quadra 14, Lote 14, nº 250, CEP: 65076-090
Edifício Trade Center, Bairro São Francisco, São Luís - MA