



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA ROSIANE ALVES PEREIRA

REPRESENTAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

FORTALEZA

2024

MARIA ROSIANE ALVES PEREIRA

REPRESENTAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPG/Lin/UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalogo, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- P493r Pereira, Maria Rosiane Alves.
 Representação sobre o ensino de leitura de professores de português das escolas públicas de
Fortaleza / Maria Rosiane Alves Pereira. – 2024.
 178 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de
Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.
 Orientação: Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda.
1. Representação social. 2. Leitura. 3. Ensino. I. Título.

CDD 410

MARIA ROSIANE ALVES PEREIRA

REPRESENTAÇÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPG/Lin/UFC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística aplicada.

Aprovada em: 03/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Cleudene de Oliveira de Aragão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

À minha filha, Maitê Sabino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me abençoado com tantas oportunidades em minha vida.

À minha filha, Maitê, que compartilhou cada momento desta caminhada comigo, afinal, no início de tudo, tu estiveste em meu ventre. Este trabalho é uma celebração do nosso vínculo e da força que tu me concedeste.

À mulher incrível que escolheu ser minha mãe, mesmo sem laços de sangue. Este trabalho só foi possível porque tu me acolheste em teus braços e me educou com muito amor. Gratidão, mãe.

À querida Mayara Martins, que me ajudou com sua experiência e seu conhecimento a ingressar no mestrado, gratidão.

À minha amiga Tereza, pelo apoio, por ser abrigo nos momentos mais difíceis.

À família Tomaz: Maria, Mara, Eliane, Giulene. Vocês foram meu porto seguro, minha luz, meu abrigo e minha eterna gratidão.

À minha amiga Sabrina Nayara, pelo amparo nas horas, pelo aprendizado, pela torcida e pelo carinho.

Ao meu orientador, Cícero Anastácio, pela confiança, paciência, incentivo e excelente orientação. Sem o seu norte este trabalho não teria sido possível. A você, o meu muito, muito obrigada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que nos ajudaram nesta caminhada.

À Monica Cavalcante (*in memoriam*), pelo conhecimento compartilhado, pela grande profissional que foi e pela gentileza com que me acolheu em sua disciplina.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a Representação Social (RS) de professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o ensino de Leitura. A pesquisa está localizada no campo da Linguística Aplicada, como defendido por Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2010) e Pennycook (2022). A investigação teve como marco teórico, ainda, a Teoria das Representações de Moscovici (1978, 2009) e Jodelet (2001). Metodologicamente, usamos também os postulados de van Dijk (2003, 2008a), especificamente a categoria de análise-tema no interior da macrocategoria Significado do Discurso. A pesquisa foi realizada com professores efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza que ministram a disciplina de Língua Portuguesa do nono ano. Foram utilizados dois instrumentos para geração dos dados e para a constituição do *corpus*: relato pessoal (escrito) e entrevista semiestruturada (gravada e, depois, transcrita). Para fazer as análises, usamos os postulados da Análise Crítica do Discurso, conforme o sugerido por van Dijk (2003, 2008a). A categoria utilizada foi a do Significado do Discurso, especificada na subcategoria dos temas recorrentes no texto e nas falas dos professores. Foi utilizada também a metodologia de Spink (2004), que consistiu em fazer a leitura flutuante dos relatos e das entrevistas já transcritas, de modo a identificar os temas recorrentes sobre o ensino de Leitura e, em seguida, foram elencados, de modo hierárquico, os temas recorrentes, fazendo uma aproximação semântica desses termos, de modo a verificar suas aproximações e diferenças. As análises realizadas evidenciaram uma RS sobre o ensino de Leitura em torno das seguintes RSs: variedade de gêneros, realidade social do aluno, autonomia do aluno, memória afetiva e pensamento crítico do aluno. Tal conclusão direciona para uma abordagem de ensino de Leitura que transpassa a decodificação de texto. Ao reconhecer a importância da diversidade de gêneros textuais, os professores demonstram uma preocupação em oferecer aos alunos uma experiência diversificada e com mais representatividade da realidade na qual eles estão inseridos. No tocante à realidade social dos alunos, sugere-se um ensino de Leitura que leva em consideração os contextos de vida dos estudantes, valorizando suas vivências e promovendo uma leitura crítica e reflexiva. A ênfase da autonomia do aluno indica um ensino que busca trabalhar as competências cognitivas e socioemocionais importantes para uma participação ativa na sociedade. Desse modo, essa conclusão sugere que os professores trabalham com um ensino de Leitura mais inclusivo e centrado no aluno, capaz de promover, além da competência leitora, o desenvolvimento integral dos estudantes como cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

Palavras-chave: representação social; leitura; ensino.

ABSTRACT

This research had as main objective to analyze the Social Representation (SR) of Portuguese Language teachers of the Municipal Teaching Network of Fortaleza in the final years of Elementary School on the teaching of reading. The research is located in the field of Applied Linguistics, as defended by Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2010) and Pennycook (2022). The research had as theoretical reference, also, the Theory of Representations of Moscovici (1978, 2009) and Jodelet (2001). Methodologically, we also use the postulates of van Dijk (2003, 2008a), specifically the category of theme analysis within the macrocategory Meaning of Discourse. The research was conducted with Portuguese language teachers of the ninth year belonging to the cadre of effective teachers of the City Hall of Fortaleza. Two instruments were used for data generation and for the constitution of the corpus: personal report (written) and semi-structured interview (recorded and then transcribed). To make the analysis we use the postulates of Critical Discourse Analysis, as suggested by van Dijk (2003, 2008a). The category used was the "Meaning of Speech", specified in the subcategory of the recurring "Themes" in the text and speeches of teachers. It was also used the methodology of Spink (2004) which consisted in making the floating reading of the reports and interviews already transcribed, in order to identify the recurring themes on reading teaching and then was listed in a hierarchical way the recurring themes, semantic approximation of these terms, in order to verify their approximations and differences. The analyzes showed a SR on the teaching of reading around the following SR: variety of genres, social reality of the student, student autonomy, affective memory, critical thinking of the student. This conclusion leads to a reading teaching approach that transposes text decoding. By recognizing the importance of the diversity of textual genres, teachers demonstrate a concern to offer students a diversified and more representative experience of the reality of which they are inserted. Regarding the social reality of students suggests a reading teaching that takes into account the contexts of life of students, valuing their experiences and promoting a critical and reflective reading. The emphasis on student autonomy indicates a teaching that seeks to work the cognitive and socioemotional skills important for active participation in society. Thus, this conclusion suggests that teachers work with a more inclusive and student-centered reading teaching, capable of promoting, in addition to reading competence, the integral development of students as critical, reflective and participatory citizens.

Keywords: social representation; reading; teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percurso histórico de elaboração da BNCC.....	44
Quadro 1 – Perguntas para caracterização dos grupos	58
Quadro 2 – Quantidade de turmas da Escola de Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Fortaleza.....	62
Quadro 3 – Metas PNE.....	65
Quadro 4 – Resumo dos quadros propostos.....	80
Quadro 5 – Temas emergentes dos relatos dos participantes.....	81
Quadro 6 – Temas emergentes das entrevistas.....	85
Quadro 7 – Síntese temas recorrentes dos dois instrumentais.....	87
Quadro 8 – Resultado da técnica de hierarquização dos itens.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola de Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ECD	Estudos Críticos do Discurso
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProUni	Programa Universidade para Todos
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Saebe	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria da Educação
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Spaee – ALFA	Avaliação da Alfabetização
Spaee	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	UMA LINGUÍSTICA APLICADA SOCIALMENTE REFERENCIADA.....	22
3	LEITURA E ENSINO DE LEITURA.....	26
3.1	Um conceito de letramentos.....	26
3.2	Ensino de Leitura.....	31
4	O ENSINO DE LEITURA EM DOCUMENTOS REFERENCIAIS.....	38
4.1	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	39
4.2	Spaece.....	42
5	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	46
5.1	Panorama geral.....	46
5.2	Abordagem discursiva da representação social.....	48
6	O SIGNIFICADO DOS DISCURSOS E OS GRUPOS SOCIAIS.....	52
6.1	O significado do discurso e a categoria “Temas”	52
6.2	A caracterização de grupo social segundo Van Dijk.....	52
7	AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	55
7.1	A organização municipal da gestão.....	57
7.2	As escolas de tempo integral.....	57
7.3	Plano Nacional de Educação.....	60
8	O NONO ANO COMO ETAPA FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
8.1	O nono ano nos documentos de referência: LDB, BNCC.....	65
8.2	As avaliações externas e as políticas públicas.....	68
9	METODOLOGIA.....	70
9.1	Natureza da pesquisa.....	70
9.2	Contexto e sujeitos da pesquisa da pesquisa.....	71
9.3	Instrumentos de geração de dados.....	72
9.4	Etapas da pesquisa.....	72
10	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	75
11	CONCLUSÃO.....	95
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	104

APÊNDICE B – ROTEIRO DO RELATO PESSOAL.....	110
APÊNDICE C – AS ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....	111
APÊNDICE D – OS RELATOS.....	170

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de estudar o discurso dos professores em relação ao ensino de Leitura partiu de uma experiência que a pesquisadora teve como formadora de Língua Portuguesa (LP) dos professores do nono ano da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Nos encontros com os professores, eles relatavam, a partir de suas experiências, que os alunos não gostavam de ler e não demonstravam interesse pelas atividades que envolviam leitura, mesmo que nas aulas de LP fosse sempre discutida a importância de ser um leitor. Então, a partir daí, surgiu o desejo de pesquisar sobre o ensino de Leitura das séries iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que fosse possível compreender as disparidades entre o discurso dos professores e a sua prática.

A motivação para este trabalho vem da importância da leitura e da relevância em investigar como ela é concebida e praticada nas instituições municipais de ensino, considerando que os índices dessa prática no Brasil ainda são preocupantes, uma vez que o Brasil ocupa o 53º lugar em educação geral dentre 65 países avaliados pelo Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), sendo assim o país investe em inclusão de alunos nas escolas, mas o ensino ainda não é de qualidade satisfatória (Brasil, 2018). Desse modo, propomos um estudo que aponte de que maneira o ensino da leitura é visto e compreendido pelos professores de Língua Portuguesa.

A partir desse contexto, surge a necessidade de ampliar, na esfera educacional a nível municipal, discussões sobre concepções de ensino de Leitura e sua decorrente consequência da representação social do ser professor no que tange ao ensino de Leitura. Acreditamos que com este trabalho é possível contribuir de diferentes maneiras com as comunidades acadêmica e profissional, ao colaborar com o desenvolvimento de um instrumento teórico-metodológico de análise das representações sociais dos professores de leituras, bem como promover o conhecimento de questões relativas à docência e ao professor de ensino de Leitura, concebendo-o como autor de sua prática, ou seja, o sujeito protagonista. A concepção de ensino de Leitura como prática social somente será alcançada à medida que os professores consigam atuar com autonomia em suas aulas e passem a apropriar-se da metodologia do ensino de Leitura, e, assim, difundirem essa prática de modo a favorecer a autonomia docente. Muitas vezes, as lacunas deixadas pelo próprio ambiente escolar negam essa autonomia ao professor, e, dessa forma, dificultam as relações de trabalho e até mesmo os planejamentos, o que corrobora com uma produção de texto vulnerável.

Assim, toda a ambientação com o contexto de ensino de Leitura teve início em 2012, com meu ingresso como professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza da Regional IV, onde atuei durante três anos em sala de aula e logo adentrei no quadro de formadores da Regional II. Nesse local, desenvolvi, entre outras atividades, o acompanhamento às escolas dessa região, o que me possibilitou um contato mais próximo com os professores em seus momentos de planejamento. Durante as visitas, os docentes relatavam copiosos problemas relacionados ao ensino de Leitura, eram eles: o contexto social dos alunos, que eram desfavoráveis ao acesso à leitura; a fragilidade das formações de professores, que não eram voltadas para a problemática em questão; a falta de hábito de leitura dos alunos; a ausência de livros proveitosos na biblioteca das escolas; dentre outras indagações.

Já em 2019, após quatro anos atuando na formação, iniciei uma nova experiência na gestão escolar, dessa vez, na função de coordenadora escolar na Regional VI, atividade que me permitiu ter mais acesso à prática do ensino de Leitura desses docentes. No entanto, percebi que, apesar de ter mudado de regional, os obstáculos com o ensino de Leitura eram bem semelhantes aos dos professores da outra regional na qual eu trabalhava. Percebe-se, portanto, que as dificuldades em relação ao ensino de Leitura são um problema que está presente na realidade dos professores, independente da regional. Outro destaque é sobre a aproximação da pesquisadora com diferentes contextos educacionais, o que nos possibilitou o envolvimento e a visualização mais clara de nuances que envolvem o objeto de estudo da presente pesquisa.

A partir dessas reflexões, buscamos integrar os estudos da Teoria das Representações Sociais, Estudos Críticos do Discurso, Linguística Aplicada e os conhecimentos ligados ao ensino de Leitura, para tentar construir um referencial que nos possibilite alcançar nosso objetivo geral, que é analisar a representação social (RS) de professores de LP da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa sobre o ensino de Leitura.

Em decorrência de tal propósito, foram delineados os objetivos específicos desta investigação, que são:

- a) Compreender quais concepções dos docentes sobre o ensino de leitura que emergem do discurso dos professores de LP participantes da pesquisa;
- b) identificar os elementos temáticos que compõem as representações sociais sobre o ensino de Leitura por professores de LP dos Anos Finais da Regional VI da rede municipal de educação de Fortaleza.

Para alcançar os objetivos descritos, foram utilizados dois instrumentos para geração dos dados e para a constituição do *corpus*: relato pessoal (escrito) e entrevista

semiestruturada (gravada e, depois, transcrita). A pesquisa foi realizada com professores de Língua Portuguesa do nono ano pertencente ao quadro de professores efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza. A pesquisa teve como marco teórico a Teoria das Representações de Moscovici (1978, 2009) e Jodelet (2001). A referência utilizada para fazer as análises foram os postulados da Análise Crítica do Discurso, conforme o sugerido por Van Dijk (2003, 2008a). No âmbito da Linguística Aplicada, usamos os trabalhos dos linguistas Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2010) e Pennycook (2022).

Nosso estudo considera a conexão entre o ambiente social em que o indivíduo que cria a representação está inserido e a sua trajetória pessoal. Vygotsky (1999) destaca o papel significativo do ambiente social em que um grupo está inserido na origem de sua relação com a leitura, sem se concentrar na história individual de cada membro do grupo, que também deve ser considerada como um dos componentes de sua relação com a leitura. Analisar o discurso dos professores sobre o ensino de Leitura significa, em nossa visão, tentar entender as práticas desse ensino a partir da ótica do educador. É importante compreender como a identidade de professor do indivíduo foi formada, levando em consideração suas características intrínsecas, sua posição em determinadas sociedades, classes e profissões. Isso é necessário, embora não seja o único fator, para visualizar até que ponto essas representações afetam sua perspectiva sobre o ensino de Leitura.

O trabalho aqui proposto visa revelar se essas observações podem ser confirmadas por meio de uma metodologia de pesquisa científica. Ao examinar as perspectivas de um grupo de professores de Língua Portuguesa acerca do ensino de Leitura que oferecem, poderemos analisar como esses pontos de vista influenciam na prática em sala de aula em um momento apropriado. Como mencionado anteriormente, entender a representação do ensino de Leitura, que é o nosso objetivo principal, é crucial para refletir sobre como essa representação afeta a prática do professor, deixando espaço para futuras pesquisas de doutorado. Sendo assim, cabe perguntar: Que relação há entre a representação social que o professor tem sobre leitura e o ensino desse processo? Que concepções de leitura e leitor são possíveis extrair das narrativas sobre a formação leitora desses professores? De que modo as experiências de formação do professor de LP influenciam em sua prática docente? São perguntas que nos direciona aos objetivos da nossa pesquisa.

A leitura é uma atividade comum em nossa sociedade, e muitos estudos têm sido realizados sobre essa prática em diferentes indivíduos. Quando se trata de profissionais da educação, a leitura pode ser vista de várias maneiras, seja na relação que os professores têm com ela em sua vida pessoal ou profissional ou como um objeto a ser ensinado e/ou estudado.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o eixo de Leitura envolve práticas de linguagem que resultam da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e sua interpretação. Isso inclui leituras para apreciação estética de textos e obras literárias, pesquisa e fundamentação de trabalhos escolares e acadêmicos, realização de procedimentos, conhecimento e debate sobre temas sociais importantes, defesa de reivindicações no contexto da vida pública e aquisição de conhecimento para o desenvolvimento de projetos pessoais, entre outras possibilidades (Brasil, 2018).

A BNCC classifica ainda as práticas de linguagem em quatro grupos que estão interconectados, são eles: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Por exemplo, um estudante que lê com frequência geralmente tem uma escrita e expressão oral mais desenvolvidas, além de um vocabulário mais amplo e comete menos erros ortográficos. Esse processo ajuda a comunicar suas ideias e opiniões de maneira mais eficaz, tornando-o uma pessoa letrada, e não apenas alguém que decodifica signos. Além disso, a leitura proporciona contato com diferentes culturas, o que pode ajudar a dirimir possíveis preconceitos.

O documento propõe, ainda, que o professor desenvolva gradualmente a capacidade de produzir textos em vários gêneros, com foco na interação e na autoria. Para alcançar esse objetivo, é recomendado trazer para a sala de aula situações reais de uso da língua, para que as crianças tenham razões concretas para escrever.

Os questionamentos abordados nesta pesquisa tiveram início em minha experiência enquanto formadora de Língua Portuguesa, trabalhando diretamente com os professores que atuavam nas turmas dos nonos anos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Percebi que os educadores de leitura enfrentavam muitos obstáculos ao ensinar. Um dos obstáculos maiores era incentivar os estudantes a ler, principalmente, por prazer. Como formadora de LP, orientava os professores a selecionar livros que fossem de interesse dos alunos, garantir uma variedade de gêneros e considerar as preferências dos estudantes. Além disso, destacamos a importância de fornecer uma ampla seleção de livros, escolhidos por professores que planejam atividades para ajudar os alunos a compreender o texto e identificar elementos explícitos e implícitos. No entanto, as angústias dos professores em relação ao ensino de Leitura continuavam, mesmo os docentes relatando que as diversas estratégias eram exitosas, mas não suficientes para fazer com que os alunos adquirissem o hábito da leitura.

Ainda nesse contexto, cabe também refletir que existem diversas maneiras de promover a leitura entre os estudantes: reservar um tempo para a leitura durante as aulas a fim de tornar essa atividade prazerosa, disponibilizar uma variedade de gêneros literários e permitir que os alunos escolham o que irão ler, desenvolver projetos de leitura que envolvam os alunos

e utilizar a tecnologia para diversificar o acesso aos textos, ser um educador que lê e mostrar aos alunos como a leitura pode ser enriquecedora, mas contar com o apoio da família para estabelecer uma rotina de leitura compartilhada ou em voz alta é uma estratégia crucial que faz a diferença no trabalho do professor. Em grande parte dos casos, o discente não recebe apoio familiar na questão da leitura por diversos motivos, seja porque os pais das crianças trabalham o dia todo ou até mesmo devido ao fato de muitos pais não serem escolarizados.

Conforme o exposto, foi possível encontrar nas práticas dos colegas, professores de Língua Portuguesa, inquietações que culminaram neste projeto de mestrado cujo resultado poderá ser de extrema importância para auxiliar a didática de professores que lecionam a leitura. Isso posto, nosso objetivo principal nesta pesquisa é analisar a representação social (RS) de professores de LP da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino Fundamental, participantes da pesquisa, sobre o ensino de Leitura e tentar compreender que representações esses professores possuem acerca desse objeto. Sobre os objetivos específicos, considera-se: examinar as concepções de preceptor de leitura, que emergem do discurso dos professores de LP participantes da pesquisa e identificar os elementos temáticos que compõem as representações sociais sobre o ensino de Leitura por professores de LP dos Anos Finais da Regional VI da Rede Municipal de Educação de Fortaleza

No que se refere à metodologia e à natureza da pesquisa, caracteriza-se como explicativa e analítico-discursiva, com uma abordagem qualitativa e etnográfica. É explicativa, pois tem o objetivo entender as causas por trás dos fenômenos observados, neste caso, a representação social dos professores sobre ensino de Leitura, registrando e analisando-os. É etnográfica, uma vez que foca em estudar grupos de pessoas, os professores de LP com ênfase nos indivíduos pesquisados em vez das teorias que os cercam, de modo a documentar os aspectos da vida dos sujeitos em suas relações socioculturais. É analítico-discursiva, em razão de entender fenômenos sociais por meio da análise do discurso.

A pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada em interação com os Estudos do Discurso e com a Teoria das Representações Sociais. Para alcançarmos os objetivos deste estudo, adotamos uma análise objetivando refletir sobre a representação social compartilhada pelos professores de LP sobre o ensino de Leitura.

Para a geração dos dados, utilizaremos dois instrumentos: entrevista semiestruturada e um relato escrito, dos quais destacaremos os temas que emergem do discurso produzido pelos professores participantes da pesquisa. Analisaremos os elementos lexicais e semânticos de seus discursos, para identificar inicialmente as RS dos professores sobre ensino

de Leitura e, em seguida, os temas recorrentes sobre esse objeto de representação, emergentes do discurso dos participantes.

Esta pesquisa está estruturada em onze capítulos. O primeiro capítulo é formado por esta introdução, na qual expomos uma breve discussão sobre o tema, apresentamos a problematização, discorremos sobre a ideia deste estudo, bem como os nossos objetivos, e exibimos um sucinto panorama de como está formada a nossa metodologia. Também é onde apresentaremos a justificativa e os autores do estado da arte, trazendo assim a revisão e a análise crítica de trabalhos anteriores, fornecendo, portanto, uma base sólida para a presente pesquisa.

Em seguida, no segundo capítulo, discorremos sobre a Linguística Aplicada enquanto uma ciência interdisciplinar que visa compreender e aplicar princípios linguísticos em contextos sociais. Para contribuir com essa discussão, serão tomados como referência os trabalhos dos linguistas Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2010) e Pennycook (2022).

No quarto capítulo, discutimos sobre as abordagens do ensino da leitura no Brasil desde os anos 1950 e 1960, começando com as concepções behavioristas. Também tratamos as concepções psicolinguísticas que foram amplamente estudadas nos anos 1970 sob a ótica Kleiman (2004). Por fim, abordaremos a concepção de leitura que usaremos em nosso trabalho, que é uma perspectiva mais recente de leitura, a sociocultural, defendida por Cassany (2006), que leva em consideração fatores sociais, culturais e críticos na interpretação textual. Desenvolveremos, ainda, uma discussão sobre letramento segundo Soares (2009), Soares (1998), Soares (2003), Kleiman (1995), Kleiman (2001) e Cassany (2006).

No quinto capítulo, abordamos o ensino de Leitura a partir dos vieses da BNCC e do Spaece. O capítulo é organizado em duas seções, na primeira, foi feita uma abordagem da BNCC em seus aspectos mais amplos como competências gerais, competências específicas, estrutura do texto e como se configura o ensino de Leitura nesse documento e, na segunda seção, por sua vez, discorreremos sobre o surgimento do Spaece e como essa avaliação influencia o ensino de Leitura.

No sexto e sétimo capítulo, contextualizamos os fundamentos teóricos da Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas implicações. Usaremos os estudos de Moscovici (2001, 2009) e Jodelet (2001), bem como nas contribuições teóricas de Sá (1998), cujos trabalhos são de grande importância para a disseminação da teoria e abordaremos sobre o significado dos cursos e o conceito de grupo sociais. Serão utilizadas na discussão as teorias de Van Dijk (2003), que, por sua vez, conceitua grupo social baseado na noção de que os grupos são formados por indivíduos que compartilham valores, crenças e atitudes.

No oitavo capítulo, expomos a Proposta Pedagógica da escola de Tempo Integral enquanto política pública e traçaremos um breve percurso histórico da sua implantação. Discutiremos também a organização municipal da gestão educacional do município de Fortaleza. Por fim, analisaremos o Plano Nacional de Educação (PNE), documento norteador para as políticas públicas do nosso país e que tem como função orientar a atuação do governo federal, estadual e municipal na construção e implementação de políticas voltadas para a educação do nosso país.

No nono e décimo capítulo, por sua vez, discutimos sobre o nono ano como etapa final do Ensino Fundamental que, no Brasil, é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e faz parte dos Anos Finais da nossa da Educação Básica. Também abordaremos sobre as avaliações externas como um dos principais meios para a elaboração de políticas públicas no âmbito educacional em nosso país e descrevemos nossa metodologia e os aspectos que dizem respeito à natureza da pesquisa, o contexto, os sujeitos, os instrumentos de geração de dados e as etapas da análise da pesquisa. No último capítulo, mostramos a análise dos dados obtidos, a partir da aplicação dos instrumentos expostos na metodologia. Complementando as nossas reflexões, apresentamos as considerações finais, nas quais apresentamos as nossas constatações sobre o estudo realizado, bem como manifestamos reflexões que se tornaram possíveis de serem abordadas a partir da discussão e das problematizações possibilitadas neste trabalho. E, finalizando, exibimos as referências, nas quais apresentamos os autores e as respectivas obras que nos subsidiaram na execução da pesquisa.

Frente a esta exposição, a presente pesquisa se insere na interface da Linguística Aplicada (LA), pois aborda questões práticas relacionadas ao ensino e ao uso da língua em contextos reais de uso. Ao usarmos a LA para compreendermos o ensino de Leitura, contribuímos para uma melhor compreensão dos processos linguísticos que subjazem à leitura. A investigação das RSs dos professores de LP sobre o ensino de Leitura nos permitiu identificar crenças e valores que emergem do discurso desses docentes, o estudo contribuiu para a compreensão das diversas perspectivas sobre o processo de ensino de Leitura, pois necessitamos de uma compreensão mais profunda das perspectivas dos professores sobre o tema, ensino de Leitura, e necessitamos de contribuição para o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino da leitura

Com base no conceito de Representação Social, tentamos entender a conexão entre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, concordamos com Spink (1995), que postula a importância de não apenas focar no fenômeno a nível individual ou social, mas também

entender como o pensamento individual está enraizado no social e como ambos se modificam mutuamente. É a partir desse viés que a nossa pesquisa se aproxima da perspectiva sociointeracionista, na qual afirma que as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que se torna possível pela emergência histórica de instrumentos semióticos (Vygotsky, 1999).

A concepção de ensino de Leitura como prática social é alcançada à medida que os professores atuam com autonomia em suas aulas e passem a apropriar-se da prática do ensino de Leitura, e, assim, difundam essa prática de ensino, de modo a favorecer a autonomia docente. Muitas vezes, as lacunas deixadas pelo próprio ambiente escolar, como acesso limitado às bibliotecas, turmas muito grandes e ênfase excessiva em avaliações externas, negam essa autonomia para o docente, dificultando as relações de trabalho, até mesmo os planejamentos escolares, e vulnerabilizando, assim, o trabalho com a produção de texto.

Frente às lacunas citadas anteriormente, afirma-se, portanto, que a educação pública no Brasil vem enfrentando diversos desafios, dentre eles, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino de Leitura para garantir uma formação mais completa e crítica dos estudantes. Em Fortaleza, assim como em muitas outras cidades brasileiras, a rede municipal de ensino desempenha um papel crucial na formação leitora dos alunos. Compreender como os docentes de LP concebem e ensinam a leitura pode revelar aspectos importantes sobre a eficácia das práticas pedagógicas adotadas, além de fornecer material para a elaboração de outras práticas mais eficientes e contextualizadas. Assim, nosso trabalho objetivou analisar a Representação Social (RS) de professores de LP da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o ensino de Leitura, permitindo, assim, compreender como os professores percebem e atribuem significados ao ensino da leitura.

Daí, surge a necessidade de ampliar na esfera educacional e a nível municipal discussões sobre as concepções de ensino de Leitura e a sua decorrente consequência da representação social do ser professor no que tange ao ensino de Leitura. Acreditamos que, com este trabalho, é possível contribuir de diferentes maneiras com a comunidade acadêmica e profissional, ao colaborar com o desenvolvimento de um instrumento teórico-metodológico de análise das Representações Sociais dos professores de leituras, bem como promover o conhecimento de questões relativas ao ensino e ao professor de ensino de Leitura, concebendo-o como autor de sua prática, ou seja, sujeito protagonista.

Além disso, destacamos que, neste estudo, é possível fornecer orientação para professores, especialmente os de Língua Portuguesa, ao mostrar como as representações desses profissionais são construídas. Portanto, este trabalho é justificado não apenas por preencher

uma lacuna deixada por pesquisas anteriores, que descreveremos na próxima seção, mas também por sua intenção de atender à necessidade de ampliar na esfera acadêmica a pesquisa relacionada ao processo de ensino de Leitura.

No que tange ao levantamento realizado com o objetivo de traçar panorama de trabalhos que articulam os campos de estudos mobilizados em nossa investigação, ou seja, a Teoria das Representações Sociais, em específico os estudos de Moscovici (1978, 2009), e Jodelet (2001); os Estudos Críticos do Discurso propostos por Van Dijk (2003, 2008a), no âmbito de investigações dentro da Linguística Aplicada, elencamos os seguintes.

Acerca do conceito de Representações Sociais, destacam-se, inicialmente, os trabalhos de Miranda (2012), Soares (2009) Moreira (2015) e Camargo (2023), nos quais é possível depreender, por meio dos estudos desses pesquisadores, esclarecimentos quanto à abordagem ideológica das RS de professores universitários sobre a formação de docentes sobre as representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor e sobre a RS do “ser professor”.

Miranda (2012) fundamenta-se em trabalhos como os de Moscovici (1978, 2009), Doise (1992), Jodelet (2001) e Harré (2001) no que diz respeito à Teoria das Representações Sociais; Van Dijk (2003, 2008a), no que tange às análises do discurso e nas categorias; e Moita Lopes (1996), de modo a situar a pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada. O trabalho se debruça sobre a relação entre discurso e representação social, tendo em vista a forma como estes componentes se afetam mutuamente. O trabalho foca na RS de professores universitários sobre a formação inicial de docentes.

Já Soares (2009) reflete sobre as representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida dos professores e trabalha o conceito de representação social tal qual desenvolvido por Moscovici (1978) e seus colaboradores. O trabalho da autora contribui no fato de que, embora os relatos dos professores tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, eles também revelam atos desses docentes que demonstram a preocupação e tentativa introduzir outras práticas que apontam para a direção de uma outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever. Essa pesquisa deixa como lacuna o trabalho com a leitura, uma vez que a autora aborda somente a questão da escrita, desse modo, a nossa pesquisa pode preencher esse espaço, pois terá como foco o trabalho com a leitura.

Moreira (2015) discutiu sobre a representação social do “ser professor” e sua construção identitária, trazendo como resultados as influências das Representações Sociais, no que tange aos discursos correntes nos universos escolares e a sua formação e mostrando que

essas práticas também demonstram essas Representações Sociais, demarcadas pelas consecutivas mudanças aplicadas e direcionadas pelos sistemas de ensino.

De acordo com Santana (2018) em seu trabalho intitulado “Quando o estranho é a roça: representações sociais do ensino de Leitura imbricadas nas práticas das professoras”, ele objetivou compreender as RS do ensino de Leitura que estavam imbricadas nas práticas pedagógicas de professores de LP. O contexto de investigação envolveu a Educação do Campo. Como aporte teórico, o autor trabalhou também com a Teoria das Representações Sociais e na Linguística Aplicada, dialogando com elementos do campo da teoria sociocultural, a partir dos estudos teóricos de autores como: Moscovici (1978, 2001, 2007), Jodelet (2001, 2015). Os resultados apresentaram certo estranhamento para o pesquisador, uma vez que foi identificada uma não familiarização dos professores desta pesquisa com o contexto, recaindo nas velhas práticas urbanas e as lacunas identificadas estão relacionadas à compreensão das estratégias de ensino, à relação entre o contexto rural e a leitura, bem como à formação docente nesse contexto específico.

Camargo (2023) teve como objetivo geral identificar e analisar representações sociais sobre a língua portuguesa no ensino em Timor-Leste. A autora identificou percepções sobre essa língua por meio das vozes de formadores e formandos buscando compreender a relação entre as representações que esses participantes possuem sobre o idioma no contexto daquele país. Como aporte teórico para interpretar e analisar os dados, foi adotado, assim como em nossa pesquisa, a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), como perspectiva de explicação e compreensão da realidade social de um grupo, considerando a dimensão histórica e crítica dos sujeitos. A autora destaca ainda a importância das representações sociais para as políticas linguísticas daquele país, objetivando uma melhor qualidade de ensino de LP em contexto timorense.

Costa (2009), por sua vez, investigou as Representações Sociais de um grupo de professores do Ensino Superior, formadores de professores, acerca do poder profissional docente. Nosso trabalho, no entanto, está direcionado a professores da educação básica. Os fundamentos teórico-metodológicos para a apreensão e análise das representações sociais dos professores pesquisados basearam-se na TRS, criada por Moscovici e ampliada por outros pesquisadores nesse campo. Como resultado, foram obtidas três representações sociais distintas: ilusão, alvo e evidência, que trazem as marcas dos processos formativos e práticos dos professores dos cursos de licenciatura. O estudo mostrou a importância das representações sociais dos professores relacionado ao poder profissional docente, pelo fato de elas se expressarem nas formas de (des)organização da profissão docente, além de revelarem os

elementos constitutivos do poder profissional docente como: o conhecimento específico, o território delimitado no mercado de trabalho e o controle dos processos de formação e de exercício profissional desses docentes.

Selecionamos, dentre os importantes trabalhos do estado da arte, os supracitados, visto que os autores, além de retomarem obras da fundamentação teórica sobre o assunto, caracterizam e definem os tipos de representações sociais no espaço de ensino, tendo relevância, deste modo, para a construção do quadro da nossa pesquisa.

Em suma, acredita-se que a realidade social é construída numa relação mútua na qual os indivíduos produzem a sociedade e esta produz os indivíduos. Nessa relação, as atividades no âmbito da linguagem têm um papel decisivo na construção e percepção da realidade pelos indivíduos.

2 UMA LINGUÍSTICA APLICADA SOCIALMENTE REFERENCIADA

A Linguística aplicada é uma disciplina interdisciplinar que visa compreender e aplicar princípios linguísticos em contextos sociais. As abordagens de referência social neste campo reconhecem a influência das interações sociais na linguagem e vice-versa, enfatizando a importância de considerar aspectos culturais, políticos e históricos na prática linguística. Nesta seção, exploraremos esta abordagem tomando como referência aos trabalhos dos linguistas Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2010) e Pennycook (2022).

Moita Lopes (2006) destaca que, no início do surgimento da Linguística Aplicada (LA), esta foi vista como um método de aplicação dos princípios linguísticos ao ensino/aprendizagem das línguas. Todavia, ao longo do tempo, a LA evoluiu constituindo-se como um campo próprio. Mesmo inicialmente sendo objeto de discussão entre as grandes áreas, ela se fortaleceu e se tornou interdisciplinar, expandindo-se para além das salas de aula e alcançando outros espaços. Enquanto a linguística tradicional permaneceu confinada em suas fronteiras, a Linguística Aplicada avançou, atuando no contexto social e dando voz às comunidades marginalizadas. Assim, a LA não apenas investiga a linguagem, mas também tem o papel de agente de mudança e inclusão.

Moita Lopes (2006), por sua parte, defende um ponto de vista de Linguística Aplicada que valoriza a diversidade linguística e cultural. Para o autor, é de suma importância considerar as várias formas de utilizar a linguagem em diversos contextos sociais e culturais, evitando, desse modo, visões monoculturais e eurocêtricas. Tal perspectiva enfatiza a importância de currículos de referência social que reconheçam e respeitem a diversidade linguística cultural.

Rajagopalan (2010) também contribui com seus estudos para esta discussão, ao analisar a relação entre linguagem e poder. O autor traz em sua discussão como as práticas linguísticas são afetadas pelas estruturas de poder e hierarquias sociais e destaca a necessidade de uma abordagem crítica à Linguística Aplicada. Uma perspectiva de referência social crítica, segundo o autor, no âmbito da linguística deve levar em consideração as desigualdades sociais e procurar promover uma linguagem mais inclusiva e democrática.

Nessa mesma direção, Pennycook (2022) amplia a discussão e defende que as fronteiras entre língua e cultura são permeáveis, dando origem a práticas linguísticas híbridas e dinâmicas. Essas práticas referem-se à expressão linguística resultante da interação entre diferentes línguas, culturas e origens sociais, que se caracteriza pela mistura e adaptação de elementos linguísticos e culturais. As abordagens de referência social devem, nesse sentido,

reconhecer e promover a diversidade linguística e cultural e procurar compreender como a identidade é construída e negociada por meio da linguagem.

Os autores supracitados defendem, portanto, uma abordagem da Linguística Aplicada com referência no social e que reconheça a complexidade das práticas linguísticas e a sua relação com o contexto social. Essa perspectiva destaca a importância de levar em consideração a experiência e a diversidade de vozes nas interações linguísticas, favorecendo, desse modo, uma visão mais ampla e crítica da língua. Esse fazer crítico da Linguística Aplicada envolve a análise das práticas linguísticas em contextos variados, levando em consideração não somente as estruturas da língua, mas também os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos. Isso pode incluir pesquisas sobre o uso da língua em comunidades marginalizadas, na política linguística, na educação e na construção da identidade através da língua. Além de tudo, abordagens socialmente referenciadas podem informar práticas de ensino mais sensíveis às necessidades da língua e as necessidades culturais dos alunos. Isso inclui o desenvolvimento de materiais de ensino que reflitam a diversidade linguística e cultural e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Ainda no âmbito da pesquisa, uma abordagem social da LA contribui para a compreensão mais sistemática dos processos de ensino de línguas, bem como para a construção de políticas linguísticas mais amplas, em diversos setores sociais. Para tanto, precisa-se de uma colaboração mais tênue entre os pesquisadores, educadores, formuladores de políticas públicas e membros das comunidades linguísticas. Essa abordagem reconhece, ainda, a conexão entre linguagem e sociedade e busca entender como as práticas linguísticas são moldadas e como moldam o contexto social; destaca uma visão inclusiva e crítica da linguagem que busca valorizar a diversidade linguística cultural e promove uma comunicação mais crítica.

Cabe destacar, por oportuno, que a Linguística Aplicada também se ocupa da necessidade de considerar o papel da ideologia na produção e na interpretação da linguagem. Segundo Pennycook (2022), as práticas linguísticas são atravessadas por ideologias que refletem e, de certa forma, perpetuam o poder e as relações hierárquicas. Uma análise crítica das práticas linguísticas, deve, portanto, considerar não apenas a estrutura da língua, mas também suas representações que subjazem e que influenciam o seu uso e a sua interpretação. Ainda nesse contexto, Moita Lopes (2006) traz a discussão sobre a importância da educação linguística crítica, que capacita os alunos a interrogarem às ideologias dominantes presentes na linguagem. Esse tipo de abordagem no campo da linguística promove a consciência crítica dos jovens, capacitando-os a fazer parte da sociedade de forma ativa e menos passiva. O autor supramencionado traz ainda questões de linguagem e identidade, expondo que as práticas de

linguagem desempenham um papel importante na construção das identidades individuais e coletivas. Desse modo, uma análise crítica das práticas linguageiras deve levar em consideração o fato de que essas práticas contribuem para a formação e representação dessas identidades sociais.

Além disso, ao abordar a Linguística Aplicada de uma perspectiva socialmente referenciada, é fundamental considerar o papel da consciência crítica nas pesquisas linguísticas. Conforme observado por Rajagopalan (2010), os pesquisadores que se dedicam ao estudo da linguagem ocupam uma posição de poder que influencia significativamente os ambientes sociais de investigação. Dessa forma, uma abordagem da linguística que leve em conta aspectos sociais incentiva os pesquisadores a adotarem uma postura crítica, ética e reflexiva, o que pode potencializar os impactos positivos dessa ciência linguística.

No contexto da educação, quando discutimos Linguística Aplicada com uma visão social, é fundamental considerar as políticas que moldam nosso cenário linguístico e educacional. Pennycook (2022) coloca em pauta o fato de que essas políticas podem influenciar de formas diversas e podem contribuir para a celebração da diversidade linguística e cultural, mas também podem reforçar hierarquias que privilegiam determinadas línguas e culturas. Por isso, uma abordagem social na educação linguística procura impulsionar políticas mais inclusivas e democráticas, reconhecendo e valorizando toda a diversidade presente nas comunidades educacionais. Além disso, quando se fala sobre Linguística Aplicada com uma abordagem social, é crucial lembrar o valor da sensibilidade cultural na comunicação. Como Moita Lopes (2006) destaca, entender e respeitar as diferenças culturais são essenciais para uma comunicação que realmente funcione para todos. Por isso, na educação linguística, busca-se desenvolver a habilidade dos alunos de interagir de maneira respeitosa e eficaz com pessoas de diferentes origens culturais e linguísticas.

Na prática, quando se fala de Linguística aplicada com uma abordagem social, pode-se traduzir de várias maneiras. Por exemplo, no ensino de idiomas, significa criar materiais que reflitam as diferentes línguas e culturas dos alunos e adotar métodos que valorizem suas experiências na sala de aula. Além disso, essa visão destaca como a linguagem pode ser usada para resistir e capacitar. Como Pennycook (2022) destaca, a maneira como falamos pode desafiar estruturas de poder, dando voz às comunidades marginalizadas e impulsionando mudanças sociais. Assim, essa abordagem busca entender e valorizar essas formas de resistência linguística, reconhecendo o poder da linguagem para transformar.

Além disso, quando analisamos a Linguística Aplicada sob uma perspectiva social, entendemos o quanto importante é a mediação cultural na comunicação entre culturas diferentes.

Rajagopalan (2010) explica que isso significa interpretar e traduzir significados culturais, ajudando na compreensão e na negociação de ideias. Assim, na educação linguística, busca-se ensinar aos alunos como serem mediadores entre diferentes culturas e idiomas.

Quando se trata de pesquisa, uma abordagem social na Linguística Aplicada pode significar trabalhar em conjunto com outras áreas, como sociologia, antropologia e psicologia social. Moita Lopes (2006) nos lembra que a linguagem está sempre ligada ao contexto social, então precisamos de uma visão mais ampla e integrada. Isso enriquece nossa compreensão da linguagem e da sociedade. Na era digital, essa abordagem também considera como a tecnologia afeta nossa comunicação e identidade linguística. Pennycook (2022) destaca como as novas mídias nos oferecem novas maneiras de nos expressar e interagir, mudando as dinâmicas de poder e identidade. Educação linguística também é vista como uma ferramenta para capacitar as pessoas a participarem ativamente da sociedade. Moita Lopes (2006) enfatiza o papel crucial da linguagem na participação cívica e política. Portanto, essa abordagem busca desenvolver habilidades linguísticas e críticas para um engajamento eficaz e responsável na vida pública.

Por fim, a educação linguística é vista como uma maneira de promover justiça social e combater desigualdades. Pennycook (2022) argumenta que desigualdades linguísticas, muitas vezes, refletem desigualdades sociais mais amplas. Uma abordagem socialmente referenciada busca criar oportunidades mais igualitárias para todos os alunos, independentemente de sua origem linguística ou cultural.

3 LEITURA E ENSINO DE LEITURA

3.1 Um conceito de letramentos

Soares (2009) postula que a palavra “letramento” vem do inglês *literacy*, que se traduz como a habilidade de ler e escrever. Etimologicamente, a palavra *literacy* deriva do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que indica qualidade, condição, estado, fato de ser, portanto, *literacy* é a condição ou o estado de quem aprende a ler e a escrever. Esse conceito carrega implicitamente a ideia de que a escrita acarreta consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto para o grupo social onde é introduzida quanto para o indivíduo que aprende a utilizá-la.

O termo “letramento” emergiu por volta da metade dos anos 1980 e tornou-se notável no ambiente educacional brasileiro nos anos 1990. Até 1980, a expressão inglesa era interpretada como alfabetização. Foi somente em 1986, no trabalho de Mary Kato, que o conceito de letramento foi introduzido pela primeira vez em nossa literatura, provavelmente para abranger significados e valores que não eram atribuídos ao conceito de alfabetização. De acordo com Kato (1986), em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, a definição de letramento está focada em uma condição que permite ao indivíduo duas realizações relacionadas à prática da escrita: uma satisfação ligada às necessidades pessoais e outra às demandas sociais. A dimensão pessoal do letramento diz respeito aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvidos na leitura e na escrita. Por outro lado, o aspecto social refere-se à maneira como os indivíduos utilizam as habilidades de leitura e escrita em um contexto específico, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Portanto, percebe-se que o letramento não se limita apenas ao ensino das práticas de codificação e decodificação dos sinais gráficos de uma língua, mas está predominantemente ligado às práticas sociais de leitura e escrita realizadas pelos indivíduos em diferentes contextos interacionais.

As pesquisas de Soares (1998) e Kleiman (1995), que serão discutidas nesta seção, são cruciais para a discussão sobre esse assunto. De forma ampla, pode-se dizer que o conceito foi trazido à luz para enfatizar um elemento essencial do processo de alfabetização que frequentemente tem sido esquecido: a relevância social do aprendizado da escrita e os usos e funções sociais dessa modalidade de linguagem.

Segundo Kleiman (1995), os estudos de letramento se concentram nos aspectos e impactos sociais do uso da escrita, buscando atrelar o estudo da língua escrita em diversos

meios, dentre eles, o escolar. A autora ainda destaca que esse conceito surgiu no espaço acadêmico na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização e foi gradualmente se vinculando ao discurso escolar. De acordo com Street (1984), isso foi contrário à intenção original do termo, que era separar os estudos da escrita dos usos escolares. Isso foi feito para destacar a natureza ideológica de todo uso da escrita e para diferenciar as várias práticas de letramento da prática de alfabetização. No entanto, Kleiman, (1995) enuncia que a alfabetização é apenas uma das muitas práticas de letramento em nossa sociedade, embora possa ser a mais importante. Isso se deve ao fato de ser realizada pela escola que é a principal agência de letramento.

Kleiman (2008) define letramento como um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita, como um sistema simbólico e uma tecnologia, em contextos específicos e para propósitos específicos. A autora destaca os aspectos sociais e práticos do letramento: as práticas específicas da escola, que antes serviam como referência para definir o letramento e classificar os indivíduos como alfabetizados ou não alfabetizados, agora são consideradas apenas um tipo de prática, mesmo que seja dominante e que desenvolve certas habilidades, e não outras, e que estabelece uma maneira de usar o conhecimento sobre a escrita.

Já Soares (1998) assegura que a alfabetização é o processo de se tornar “alfabetizado”, enquanto o letramento é a “condição de ser letrado”. Destaca-se aqui que não devemos substituir o termo “alfabetização” por “letramento”, visto que, muitas vezes, a alfabetização é vista como um pré-requisito para o letramento. No entanto, é crucial entender a distinção entre os dois termos. A autora vê o letramento como o resultado de uma ação de letrar-se, que pode ser entendido como “tornar-se letrado”. O conceito de letramento ultrapassa o de alfabetização, abrangendo também a capacidade de entender, interpretar e criar textos em diferentes contextos, portanto pode ser compreendido tal como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. É a jornada educacional de aprender e dominar a habilidade de ler, escrever e interpretar textos, mas também é uma ferramenta que facilita a integração do indivíduo na sociedade, uma sociedade que é moldada e evolui por meio da linguagem. O letramento envolve uma variedade de práticas que incluem o uso de diversos materiais escritos em nosso dia a dia, sendo essencial para o crescimento pessoal e social de um indivíduo. A partir do letramento, as pessoas desenvolvem as habilidades necessárias para se comunicar efetivamente, entender o mundo ao seu redor e participar ativamente da sociedade.

Soares (2010) ressalta, ainda, que os termos “alfabetização” e “letramento” apresentam similaridades: ambas têm a leitura e a escrita como focos de estudo. No entanto, a diferença reside nas abordagens de aprendizado desses termos; enquanto a alfabetização

considera a leitura e a escrita como habilidades tecnológicas a serem adquiridas, o letramento as vê como práticas sociais que são aprendidas. Ao discutir o conceito de alfabetização, Soares (2000) está se referindo ao processo de aprendizado da leitura e da escrita. Por outro lado, o letramento se refere à capacidade de não apenas ler e escrever, mas também de realizar atividades que envolvem a escrita. Quando as práticas educacionais se concentram apenas na alfabetização, qualquer texto pode ser usado para atingir esse objetivo, resultando em textos que são usados exclusivamente no ambiente escolar. No entanto, se o objetivo for alfabetizar letrando, não será qualquer situação de escrita que servirá para introduzir o código. É necessário que a escola apresente textos que tenham circulação social.

Conforme Magda Soares (2003), o processo de letramento vai além da alfabetização, uma vez que envolve ensinar a ler e escrever em um contexto no qual essas habilidades são significativas e integradas à vida prática do aluno. Portanto, é necessário ter cuidado ao conduzir o processo de alfabetização. Ensinar a ler e escrever não é suficiente: é preciso alcançar níveis de alfabetização funcional em que as pessoas não apenas leem e escrevem, mas também são capazes de aplicar essas habilidades em um contexto social.

Mortatti (2004), por sua vez, alega que o conceito de letramento está ligado às funções da linguagem escrita em uma sociedade letrada. Para a autora, o letramento tem uma relação direta com a linguagem escrita, as suas funções e os seus usos em sociedades letradas, ou grafocêntricas, isto é, são sociedades que se organizam em torno de um sistema de escrita que tem um papel central na vida das pessoas e em suas interações com os outros e com o mundo em que vivem.

Kleiman (1995) e Soares (2000), apoiadas nos estudos de Street (1984), distinguem dois modos de se pensar o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo de letramento autônomo dá mais importância à escrita, deixando a oralidade em segundo plano. Nesse ponto de vista, a oralidade e a escrita são vistas como opostas. Conforme Kleiman (1995), a característica de autonomia se refere à ideia de que a escrita é um produto completo por si só, que não depende do contexto em que foi produzida para ser interpretada, e essa interpretação estaria assegurada pelo funcionamento do texto escrito. Nessa filosofia, a escrita representa uma ordem diferente da comunicação, distinta da oral, pois a oralidade estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que o interlocutor tem durante a interação. De acordo com a autora, ainda, decorrem outras características desse modelo: a relação entre o aprendizado da escrita e o progresso cognitivo, a divisão entre a fala e a escrita, e a atribuição de “poderes” e características inerentes à escrita.

Já o modelo ideológico, como sugere Kleiman (2001), contrapõe-se ao modelo autônomo de letramento que tem como prioridade a cognição. Nesse modelo, por sua vez, tem como prioridade o social. O modelo ideológico de letramento, proposto por B. Street e discutido por Kleiman, percebe a leitura e a escrita como práticas intrinsecamente ligadas à cultura e ao poder social. Esse modelo contrasta com o modelo autônomo, como visto anteriormente, que situa o letramento como uma conquista individual, desvinculada de um contexto social mais amplo. O modelo ideológico, por outro lado, enfatiza a importância do contexto social real nas práticas de letramento, reconhecendo a diversidade de formas de letramento usadas pelas comunidades e a especificidade dos espaços e tempos em que ocorrem. Sob essa ótica, letramento não está apenas associado à escolarização.

O letramento é visto como uma competência adquirida por uma pessoa, normalmente em um ambiente educacional, baseado no uso da linguagem falada e que influencia o desenvolvimento cognitivo. O letramento e a alfabetização são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, garantindo a aprendizagem adequada de habilidades que serão utilizadas durante toda a vida. Juntos, esses instrumentos promovem o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como escrita, leitura e comunicação. É crucial reconhecer a variedade de práticas de letramento presentes na sociedade. Isso significa evitar a imposição de rótulos sobre quem é ou não é letrado. Uma classificação desse tipo está ligada às necessidades e ao conceito de letramento que prevalece em contextos e situações específicas. Portanto, podemos afirmar que o letramento desempenha um papel vital no desenvolvimento cognitivo, pois não se trata apenas de decodificar a língua, mas de interpretá-la e dominá-la. Um indivíduo alfabetizado, que consegue entender uma história que lê e expressa claramente sua compreensão, é considerado, portanto, um indivíduo letrado.

Anteriormente, discorremos sobre o termo “letramento” e alguns desdobramentos, em seguida, iremos discutir sobre a relação do letramento crítico à luz das contribuições de Cassany (2006, 2009). É importante retomarmos às considerações de Soares (2003), ao afirmar que o letramento apresenta um conceito mais abrangente que apenas alfabetizar, uma vez que essa noção abrange não só a leitura e a escrita, mas também os resultados sociais do ensinar. Dessa forma, o termo abarca o que entendemos por alfabetização ao integrar a aquisição das tecnologias da escrita e da leitura com suas consequências sociais. Isso inclui uma vasta gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados ao uso social dos textos escritos em cada comunidade (Cassany e Castellà, 2010, p. 354).

Cassany (2006) afirma que o letramento é uma ferramenta ideológica e está na mente dos falantes, nos textos escritos, nas interações interpessoais, influenciando diretamente

as relações sociais, portanto, para ele, letramento são práticas sociais que se dão em diferentes contextos, envolvendo o processo de leitura e escrita. É um processo que perpassa a decodificação e palavras, abrangendo a compreensão crítica para a inserção ativa nos sujeitos no meio social, o que implica não só entender o que foi lido, mas também o contexto, as intenções do texto lido. O autor dá ênfase aos multiletramentos, que envolvem o processo de leitura e interpretação de diferentes gêneros, sejam eles impressos, digitais ou multimodais, uma prática social que vai apresentar variações dependendo do contexto social, pois a prática de leitura é influenciada pelas normas do contexto social em que ela ocorre.

Isso posto, Cassany (2006, p. 87) elaborou uma lista com elementos para trabalhar os conteúdos proposicionais dos textos que o leitor deve manejar para fazer uma leitura baseada no letramento crítico:

- a) Identificar o gênero discursivo utilizado para veicular o texto, qual o motivo da escolha, da função, da estrutura e do estilo.
- b) Reconhecer os pontos de vista que o autor adota, podendo ser identificado através da percepção de ironias e sarcasmo, duplo sentido, ambiguidade, paródia ou, mesmo, escárnio.
- c) Perceber quais as intenções e os objetivos do autor na construção de seu discurso, para isso ficar atento ao conteúdo, à forma e ao tom que foi empregado ou relacionando a outros agentes sociais.
- d) Identificar conotações de termos próprios à cultura da comunidade e intenções ao utilizá-las.
- e) Distinguir a diversidade de vozes (raças, etnias, classes, gênero, sexo etc.) convocadas ou silenciadas, predominantes ou subjugadas.
- f) Avaliar a solidez, a confiabilidade e a validade dos argumentos, exemplos e dados. Deve-se identificar incoerências, imprecisões, erros e contradições.
- g) Interpretar o contexto de produção e tema dos textos e posicionar-se criticamente sobre eles (de forma modificadora, proativa etc.).

Vale destacar, no entanto, que para fazer a leitura baseada no letramento crítico não basta somente seguir essa lista, pois a criticidade envolve outros elementos do leitor como conhecimento de mundo, cultura, idade etc., variáveis que constroem o conhecimento social e cultural do indivíduo. O letramento crítico é alcançado também quando ativamos informações que vão para além do texto (Cassany, 2006, p. 87).

Por fim, ainda com base em Cassany (2006), continuaremos com a lista de elementos que serão executados na leitura crítica. Esses elementos estão relacionados às informações extratextuais.

- a) Inferir o lugar de produção do texto, observando a cultura da qual procede o tema tratado.
- b) Fazer inferências sobre os discursos prévios ao atual (tema, ideologia, se possui orientação política ou religiosa, contexto histórico), causas e circunstâncias que podem estar na origem da construção do discurso em questão.
- c) Inferir o perfil do leitor para o qual o discurso é dirigido (imagem que se projeta do leitor, referências ao público, conhecimento pressuposto)
- d) Inferir informações sobre a identidade do autor (sexo, idade, nível cultural e escolaridade, ideologia, comprometido com causas sociais de gênero, sexo, religiosos, políticos, classes etc. (Cassany, 2006, p. 87).

Desse modo, podemos afirmar que esse viés crítico de letramento é relevante, uma vez que permite que os leitores questionem e atuem sobre as relações de poder que existem em nossa sociedade, contribuindo, assim, para uma inserção mais proativa desses leitores na sociedade plural, afinal, “ser crítico é conhecer a diversidade” (Cassany, 2010).

3.2 Ensino de Leitura

A leitura é um processo multifacetado que envolve fatores físicos, cognitivos, sociais, pessoais e motivacionais. Ao longo dos anos, muitos pesquisadores tentaram definir a leitura de diferentes maneiras, enfatizando aspectos como o significado das palavras ou a capacidade cognitiva dos leitores. Atualmente, o foco está na capacidade crítica dos leitores, que combina todos esses aspectos para promover uma leitura proativa e reflexiva. Assim, esta seção objetiva traçar um pequeno panorama das diferentes concepções de leitura utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa. Partiremos das concepções que focam a superfície dos textos, passando pelas que tem como foco a capacidade cognitiva dos leitores e finalizaremos com a que leva em voga a capacidade crítica dos indivíduos como sujeitos ativos no processo de leitura.

Esta seção descreve brevemente as abordagens do ensino da leitura no Brasil desde os anos 1950 e 1960, começando com as concepções behavioristas. Também discute as concepções psicolinguísticas que foram amplamente estudadas nos anos 1970 e que, de acordo com Kleiman (2004), representaram um período de grande produtividade nas pesquisas sobre o assunto. Por fim, o texto menciona uma perspectiva mais recente de leitura, a sociocultural, defendida por Cassany (2006) e Cassany e Castellà (2010), que levam em consideração fatores sociais, culturais e críticos na interpretação textual.

Durante as décadas de 1950 e 1960, as práticas pedagógicas no Brasil foram influenciadas por perspectivas behavioristas de leitura. De acordo com Kleiman (2001), essa abordagem simplificada enfatiza a decodificação de sinais gráficos e sonoros, a extração de significado exclusivamente do texto e a formação de hábitos através de estímulos e respostas. Kleiman (2001) explica que, nessa visão, o leitor precisa receber estímulos visuais para formar sílabas e palavras e assim compreender o texto.

De acordo com Silva (1999), existem três concepções principais no processo de leitura, uma delas é o método silábico, que enfatiza a tradução da escrita em fala por meio da leitura em voz alta. Neste método, os alunos aprendem a juntar letras e sílabas para formar unidades maiores da língua. Segundo o autor, a leitura adequada é alcançada quando o aluno respeita a pronúncia correta das palavras e segue as regras de entonação e pontuação. A segunda abordagem, ainda de acordo com Silva (1999), envolve fornecer respostas precisas e padronizadas. O texto serve como estímulo, e a leitura é a resposta. Neste caso, a leitura é realizada de maneira sequencial para encontrar respostas previamente definidas pelos professores e/ou pelos livros didáticos. Se o aluno acertar, ele será recompensado publicamente na frente de seus colegas ou individualmente nas correções em seus cadernos. Por outro lado, se uma resposta inesperada for dada, o aluno será repreendido. Finalmente, a última abordagem, que parece ser uma continuação da segunda, envolve a leitura como a única maneira de encontrar o tema central (significado) do texto. Isso significa que existe apenas uma resposta correta que ignora as interpretações baseadas no conhecimento pessoal dos leitores. Geralmente, as respostas são dadas através de transcrições de partes do texto e, se o aluno não conseguir identificar ou compreender o tema central, sua resposta será desconsiderada. De acordo com Silva (1999), essa concepção coloca o leitor no papel de um detetive em que a resposta correta deve ser identificada dentro do texto, é um exercício puramente de localização de informação explícita no texto.

Existem algumas limitações nessa abordagem que foram identificadas ao longo do tempo. Primeiro, ela sugere que o aluno é um recipiente vazio que precisa ser preenchido com conhecimento fornecido pelo professor e pelo material didático. Assim sendo, Silva (1999) assegura que ensinar a leitura dessa maneira pode resultar em leitores não autônomos. Por fim, essa abordagem ignora as diferentes interpretações que um texto pode ter devido à sua natureza multifacetada. Além disso, ela não leva em consideração o contexto em que o texto foi produzido ou o contexto e a capacidade cognitiva do aluno para compreender suas mensagens.

Na década de 1970, e atualmente, enquanto este texto está sendo escrito, existe uma série de políticas públicas para melhorar os níveis de leitura em língua materna dos estudantes

brasileiros. Como Kleiman (2004) observou, os estudos sobre leitura em língua materna cresceram significativamente nos últimos anos em nosso cenário educacional, impulsionados pelas notícias anuais da mídia sobre uma defasagem no âmbito da leitura no Brasil.

Não se pode negar que exames de admissão ao ensino superior no Brasil, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), têm grande influência nas práticas de ensino e que as escolas ajustam seus currículos para atender às suas demandas. Portanto, desde a década de 1970, pesquisadores brasileiros e internacionais têm buscado maneiras de melhorar os níveis de leitura em língua materna dos estudantes. Atualmente, as habilidades de leitura são avaliadas em importantes exames externos, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), entre outros aplicados em vários estados brasileiros, como é o caso do Enem aqui no estado do Ceará.

Com a necessidade de entender melhor os mecanismos de aprendizado e aquisição da leitura, o país foi influenciado por diversas teorias e propostas metodológicas. Segundo Kleiman (2004), durante a segunda metade dos anos 1970, predominavam os estudos das ciências psicológicas, que colocavam os sujeitos em posição de destaque ao investigar seus processos cognitivos como forma de explicar a aquisição da leitura. Assim, o leitor passou a ser considerado um sujeito ativo em relação ao texto, por meio de suas capacidades cognitivas. No entanto, a capacidade crítica ainda não havia ganhado importância.

Dentro da área de estudo da Psicolinguística, surgiram teorias que tentavam explicar o processo de leitura. Embora essas teorias não tenham sido criadas especificamente para uso em sala de aula, elas acabaram influenciando os métodos de ensino. Um desses modelos é o Modelo de Processamento Serial de Gough (1972,1985), que descreve detalhadamente cada etapa do processamento da leitura. Segundo Kleiman (2001), o Modelo de Processamento Serial de Gough leva a extremos inaceitáveis o sequenciamento dos processos envolvidos na decodificação da leitura. Isso sugere que Gough ((1972,1985)) via a leitura como sinônimo de decodificação, o que nos remete aos métodos de ensino utilizados antes da década de 1970.

O Modelo de Sistemas de Comunicação de Ruddell é semelhante ao de Gough em dois aspectos: ambos consideram a leitura como decodificação de unidades linguísticas e buscam descrever os processos envolvidos na leitura. Embora esses modelos tentem capturar a complexidade da leitura por meio de aspectos cognitivos, eles se baseiam em textos impressos e dão mais importância ao material de leitura do que ao leitor. Segundo esses modelos, o leitor usa processos psicológicos para compreender o texto, mas esses processos dependem mais da

capacidade percepto-visual do indivíduo e sua relação com as letras do que de sua memória e conhecimentos prévios. Assim, o que os sinais gráficos oferecem ao leitor é mais importante do que o que o leitor traz para os sinais gráficos.

Ainda sobre métodos de leitura Goodman (1973, *apud* Leffa, 1999; Kleiman, 2001) desenvolveu o Modelo de Testagem de Hipóteses, no qual o leitor reconstrói as mensagens do autor usando seus conhecimentos prévios, hipóteses, inferências, adivinhações e experiências. De acordo com Leffa (1999), a leitura para Goodman envolve vários níveis de informação, incluindo conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, bem como fatores afetivos, como preferência por determinados tópicos e estilos de leitura. Kleiman (2001) descreve esses níveis incluindo informação grafofônica (gráfica e fonológica), sintática (padrões sentenciais e regras transformacionais) e semântica (vocabulário, conceitos e experiência do leitor).

Kleiman (2001) enfatiza que o leitor deve possuir certas habilidades para utilizar simultaneamente diferentes níveis de processamento. Essas habilidades incluem a capacidade de fazer uma varredura rápida do texto, buscar pistas fonológicas, sintáticas e semânticas na memória, ativar conhecimentos prévios armazenados na memória de curto e longo prazo, testar a consistência sintática e semântica das pistas textuais e fazer regressões oculares quando necessário. Essas habilidades formam um conjunto de estratégias cognitivas que ajudam o leitor a construir significados a partir do texto. Em síntese, para o modelo de Goodman, a leitura é um processo não linear e não padronizado. O foco está na capacidade cognitiva do leitor em selecionar informações armazenadas na memória, antecipar e prever informações com base em conhecimentos prévios. O leitor utiliza estratégias de inferência e autocorreção para construir sentido a partir do próprio texto. Isso dá origem à abordagem *Top-down*, ou Descendente de leitura, na qual o sentido do texto é derivado da soma de processos cognitivos do leitor, em vez de ser determinado pelo texto em si.

A concepção Interacionista (ou interativa) de leitura, por sua vez, surgiu como uma alternativa aos modelos *Bottom-up* e *Top-down*. Enquanto o primeiro excluía os conhecimentos prévios do leitor, o segundo desconsiderava as pistas linguísticas deixadas pelo autor, a concepção Interacionista propõe que os dois processos ocorram simultaneamente e se complementem, ou seja, há uma relação entre o leitor e o autor. O processo *Bottom-up* é responsável pelo processamento percepto-visual e linguístico, enquanto o *Top-down* explora os conhecimentos prévios do leitor. Esses processos se retroalimentam para auxiliar na compreensão de significados.

Segundo Kleiman (1995), na relação autor-leitor, o leitor pode ter a opção de formular suas hipóteses, aceitá-las ou mesmo rejeitá-las enquanto o autor deve deixar pistas

suficientes em seu texto para possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho percorrido. Essa interação ocorre entre diversos níveis de conhecimento e é baseada em uma visão pragmática. Em resumo, o papel do leitor deixou de ser mero receptor de informações para um participante ativo na criação de significados. Isso é baseado tanto em seu conhecimento prévio quanto nas pistas fornecidas pelo texto. Como resultado, a leitura é um processo dinâmico e em constante evolução de interpretação. Embora o texto e suas pistas sejam importantes, o contexto sociocultural do leitor também desempenha um papel fundamental na compreensão do significado.

Outro aporte teórico ao qual recorreremos e adotaremos com maior destaque neste trabalho será o de Cassany (2006), que desenvolveu reflexões voltadas para o ensino da leitura, em que explora três abordagens distintas de maneira didática e objetiva. Sua proposta não é estabelecer um modelo de leitura, mas sim apresentar três concepções que podem influenciar as práticas docentes e a formação leitora dos estudantes. Ele começa com uma visão simplista da leitura, focada no código escrito, passa por uma visão mais elaborada que leva em conta os conhecimentos prévios do leitor e termina com uma concepção baseada nas práticas letradas críticas.

A primeira concepção é a Linguística, que ainda é uma das abordagens mais comuns nas salas de aula é a que enfatiza a decodificação literal do texto. Essa abordagem, embora básica, está ligada ao behaviorismo em sua teoria e prática. O processo envolve o reconhecimento de sinais gráficos na página impressa, a identificação de palavras e a aplicação de regras sintáticas para criar coerência local. O significado do texto é construído por meio do processamento do valor semântico das palavras e suas relações com outras palavras no texto. Além disso, considera-se, aqui, que o texto tem um significado estável e facilmente compreensível para diferentes leitores, independentemente do contexto de leitura e da produção. Nessa abordagem, a leitura é vista simplesmente como decodificação, e não leva em consideração os conhecimentos socioculturais dos leitores. É válido destacar que esta é uma visão bastante redutora, visto que o significado do texto não está somente em partes isoladas no texto.

A segunda concepção que o autor discorre é a Psicolinguística, nela, a decodificação é apenas o primeiro passo em um processo mais complexo que envolve a reconstrução da base do texto e a compreensão do contexto em que ele foi escrito. Isso envolve a inferência de informações implícitas com base em nossos conhecimentos prévios. Os textos que lemos nem sempre apresentam todas as informações de maneira explícita. Algumas informações podem ser ocultadas por várias razões, como limitações de espaço ou porque são consideradas óbvias.

Durante a leitura, usamos nossos conhecimentos prévios para fazer previsões e deduções sobre o texto. Isso nos permite fazer inferências e entender o significado implícito do texto. Segundo essa teoria, os processos cognitivos nos permitem compreender informações implícitas em um texto. Isso inclui entender significados que não são óbvios e preencher lacunas com base no contexto. Para fazer isso, o leitor deve usar sua capacidade de inferência, entre outras habilidades cognitivas. As inferências são importantes, porque nos permitem ir além do que está escrito e compreender o contexto mais amplo. Isso envolve considerar aspectos como a intenção do autor, o contexto social e os nossos próprios conhecimentos prévios.

Cassany (2006) ainda enfatiza que os estudos da psicolinguística sobre habilidades cognitivas são valiosos, pois fornecem informações sobre como lemos, como nosso cérebro processa informações e como fazemos suposições e inferências. Percebe-se, nesse processo, que o autor aborda pouca discussão sobre o aspecto sociocultural e como diferentes comunidades adotam a leitura em seus contextos específicos. Portanto, embora os processos cognitivos, especialmente a capacidade de fazer inferências, sejam cruciais para a compreensão, eles não são suficientes por si só para explicar a complexidade do entendimento durante a leitura. É necessário também considerar o fator sociocultural.

Por último, discorre-se sobre a competência sociocultural de leitura. De acordo com Cassany e Castellá (2010), a leitura deve ser vista de uma perspectiva crítica, na qual o leitor deve estar ciente de que o texto é construído dentro de contextos sociais, políticos e culturais. O leitor deve interpretar esses contextos e formar uma opinião crítica sobre eles. A leitura e a escrita não são apenas processos cognitivos ou atos de decodificação, mas também práticas sociais e culturais enraizadas em uma comunidade de falantes. A leitura é entendida não apenas como um processo cognitivo, mas também como uma prática cultural cujo significado depende do contexto sociocultural. Nessa visão, tanto a leitura linguística quanto a psicolinguística têm origem social, e não se discute se o significado é derivado das palavras ou da mente do leitor.

Em suma, para Cassany (2006), a leitura não deve ser vista apenas como um processo perceptivo-visual ou psicológico realizado através da decodificação de unidades linguísticas e das capacidades cognitivas. A leitura é mais do que isso, embora esses aspectos não sejam desconsiderados. É uma prática cultural que faz parte de uma comunidade específica com características sociais e históricas únicas.

Compreender o significado de um texto significa reconhecer essas características e entender as funções que ele desempenha em determinada comunidade e determinado contexto, bem como as intenções do discurso. Para isso, o leitor deve utilizar seus conhecimentos não apenas linguísticos, mas também socioculturais. Para finalizar este tópico, conclui-se que as

abordagens linguística, psicolinguística e sociocultural, conforme Cassany (2006), não se excluem mutuamente, pelo contrário, elas se complementam e devem ser combinadas em uma prática integrada que leve em consideração o ambiente do aprendiz, sua capacidade de decodificação e inferência, bem como os valores ideológicos presentes nos textos. Essas abordagens abrangem de forma consistente as diferentes maneiras de compreender o processo de leitura, desde concepções mais antigas até as mais recentes.

Por conseguinte, a nossa pesquisa vai seguir a concepção de Cassany, pois, como discurremos anteriormente ele propõe uma visão ampla sobre leitura, considerando elementos como a decodificação, e ampliando essa discussão para consideração de fatos como a compreensão crítica e a interação com os textos. Além do mais, o autor discorre sobre as estratégias de leitura, que envolvem inferência, previsão e leitura seletiva, elementos significativos para analisar como os leitores constroem o sentido do texto. Outro fator importante para a escolha dessa concepção é o fato da importância da leitura crítica e reflexiva para a formação de leitores que questionam e avaliam as informações de maneira autônoma. Sua consideração do contexto social e cultural da leitura nos dá uma base teórica sustentável para investigar como os professores de LP representam o ensino de Leitura. Portanto, os estudos de Cassany fornecem subsídios indispensáveis para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Tendo em vista o exposto, podemos concluir que a leitura é um processo complexo que envolve uma variedade de modelos teóricos. Alguns deles se concentram na percepção visual e no processamento de letras, enquanto outros focam na compreensão. No entanto, os modelos mais abrangentes são os interacionistas, que se centralizam no método cognitivo de compreensão do texto. A leitura é um processo interativo que requer uma variedade de conhecimentos, objetivando a construção de significados e compreensão do texto lido.

4 O ENSINO DE LEITURA EM DOCUMENTOS REFERENCIAIS

Nesta seção, analisaremos o ensino de Leitura com base no documento da BNCC e sua influência na avaliação do Spaece, considerando aquele como referência fundamental para o ensino de Leitura no Brasil. Para tanto, o capítulo é organizado em duas seções, na primeira, faremos uma abordagem da BNCC em seus aspectos mais amplos como competências gerais, competências específicas, estrutura do texto e como se configura o ensino de Leitura nesse documento; e, na segunda seção, por sua vez, discutiremos sobre o surgimento do Spaece e como essa avaliação influencia o ensino de Leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contém diretrizes sobre como ensinar a leitura, que é um aspecto importante da educação no Brasil. Esse documento não só serve de referência para educadores, mas também desempenha um papel vital na formação do sistema educativo do país. É fundamental ressaltar que a BNCC é mais do que um plano educacional, é um projeto abrangente que visa formar cidadãos responsáveis e dotar os alunos das competências necessárias para um futuro emprego.

A BNCC estabelece métodos de leitura que devem ser implementados na educação básica, especificamente nos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. No entanto, o documento não elucida as teorias subjacentes que sustentam o Eixo de Leitura da Língua Portuguesa. Essa falta de clareza pode impedir o crescimento teórico do professor e prejudicar sua capacidade de planejar e executar as práticas recomendadas. A BNCC propõe expandir a alfabetização desde a Educação Infantil e no ambiente familiar, introduzindo gradualmente estratégias de leitura colaborativa e independente em textos de diferentes níveis de dificuldade.

Os novos direcionamentos sobre o ensino de Leitura nas escolas brasileiras evoluíram, e foi deixado de lado um ensino baseado apenas na decodificação dos grafemas e fonemas, tomando como base um ensino de Leitura baseado na compreensão global do texto que leve a práticas sociais efetivas. Assim, o ensino de Leitura em documentos referenciais é um assunto complexo que abrange a compreensão das práticas de leitura propostas, a identificação das teorias que fundamentam essas práticas e a aplicação efetiva dessas práticas no ambiente de sala de aula. É essencial que os professores estejam bem-informados e prontos para encarar o desafio que é a instrução de leitura.

4.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Avaliação externa Spaece

Nesta seção, discorre-se sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de uma maneira geral e especificamente sobre a parte que trata sobre o ensino de Leitura e a importância que o documento tem no ensino de Leitura dentro do contexto brasileiro, pois é a principal ferramenta para o planejamento dos professores.

A BNCC é um documento normativo que foi aprovado integralmente em 2018. Durante sua elaboração, foram realizados diversos seminários e mobilizações para envolver professores. Antes da publicação da versão final, diversas versões preliminares foram disponibilizadas para consulta pelos profissionais da educação (Gerhardt; Amorim, 2019). Gerhardt e Amorim (2019) ainda destacam que a homologação da BNCC substitui documentos oficiais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Organização Curricular para o Ensino Médio (OCEM). Esses documentos anteriormente orientavam a elaboração dos currículos da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Depois de sua homologação, a BNCC tornou-se o documento válido e, diferentemente dos anteriores que atuavam como guias, tem caráter impositivo, sendo regulamentada por lei

No que se refere ao texto do documento, constitui um conjunto integrado que expõe os conhecimentos, competências e habilidades fundamentais que o estudante deve adquirir na Educação Básica, além de ter seus princípios focados na universalização de direitos referindo-se ao acesso universalizado ao conhecimento, priorizando a qualidade da educação, que deve se materializar de maneira isonômica e sem distinção (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Focando seus objetivos no campo do ensino da Língua Portuguesa, a BNCC opera sobre as competências e habilidades curriculares alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é uma ferramenta que objetiva qualificar o ensino, através dos conhecimentos proporcionado aos estudantes.

De acordo com Nogueira (2020), no que tange ao componente específico de LP, a BNCC se alinha com estudos contemporâneos que concebem a linguagem como uma atividade interacional presente nas práticas sociais. Ela coloca o texto no centro do processo de ensino, visando ao desenvolvimento de habilidades relacionadas às atividades de linguagem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2018, p. 67).

Vejamos um quadro resumo do percurso histórico de elaboração da BNCC:

Figura 1 – Percurso histórico de elaboração da BNCC



Fonte: Nogueira (2020).

Como assegura Nogueira (2020), outro ponto de destaque na BNCC é a atenção dada aos conteúdos de linguagem, das ferramentas relacionadas aos novos letramentos, juntamente com os letramentos tradicionais historicamente já consolidados. Evidenciando, assim, uma preocupação com a formação do cidadão para enfrentar desafios no mundo contemporâneo e com a função de preparar os alunos para profissões emergentes em um contexto globalizado. Sobre esse assunto destacamos:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo (BNCC, 2018, p. 69).

Esse documento normativo divide as práticas de linguagem, no componente de Língua Portuguesa, em quatro categorias: leitura/escuta, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Na parte de leitura, o documento orienta que o professor amplie o letramento que foi iniciado com o aluno na Educação Infantil por meio de estratégias de leitura em diferentes tipos textuais, destaca-se fato de que o documento considera a leitura de textos escritos e textos multissemióticos, vejamos:

O eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BNCC, 2018, p. 71).

No que tange à escrita, o documento sugere a construção gradual da capacidade de criar textos em vários gêneros, sempre considerando a interação e a autoria. Nos Anos Iniciais, por exemplo, significa que o aluno precisa adquirir habilidades para entender o propósito da escrita e como começar a praticá-la. Para desenvolver esse conhecimento, o aluno deve entrar em contato com situações reais de uso da língua, e a partir disso, as crianças terão razões para escrever.

Desse modo, durante o processo de escrita, o professor deve salientar para seus alunos quem está escrevendo o texto, quem vai ler, qual é o propósito comunicativo desse gênero produzido e onde esse texto será publicado, pois, segundo o documento, ao entender o contexto de produção, os alunos se tornarão capazes de perceber como essas definições afetam a maneira de escrever. E, dependendo do que desejam ou precisam expressar, existe um gênero textual que auxilia a forma de fazer isso.

O eixo da oralidade é algo que já estava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo a BNCC, que também aborda esse eixo, a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de oralidade vai ocorrer também a partir do uso real da língua e da interação entre os falantes. Por último, a Análise Linguística se conecta com outros eixos e destaca claramente a estruturação do processo de alfabetização, propondo reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras formas de linguagem. É importante frisar que o documento destaca que as práticas de linguagem são interconectadas, existem ligações entre elas, desse modo, ao trabalhar na produção de um texto, é possível, por exemplo, realizar entrevistas (oralidade) com registros (escrita), ler textos exemplares do mesmo gênero (leitura) e converter a entrevista em texto escrito (análise linguística).

A BNCC também destaca a necessidade de ensinar as particularidades de cada prática de linguagem nas mídias digitais. Neste contexto, o professor deve utilizar a tecnologia de maneira pedagógica e incentivar uma visão crítica dos alunos sobre o uso das ferramentas digitais, levando em consideração também os aspectos éticos, estéticos e políticos.

Concluimos, portanto, que para a BNCC cumprir seu papel como documento norteador das atividades pedagógicas nas escolas brasileiras e delinear as competências necessárias aos estudantes, ela deve estar comprometida, antes de tudo, com a formação de leitores críticos e conscientes. Compete aos professores, não somente os de LP, assumirem o compromisso de identificar no documento os meios para implementar um ensino que valorize a leitura como um projeto interdisciplinar. Antunes (2009, p. 187) ressalta que “a leitura deve ser vista como dever de toda a escola”. Reconhecemos que a disciplina de LP deve focar especificamente no desenvolvimento das competências relacionadas à leitura, pois, antes de tudo, ela é uma promotora da prática de ler. No entanto, ela não pode, sozinha, abranger todas as habilidades necessárias para um desempenho competente em uma tarefa tão complexa e socialmente significativa quanto a leitura.

4.2 Spaece

Conforme Júnior e Faria (2016), o Ceará teve destaque como um dos primeiros estados brasileiros a implementar um sistema contínuo de avaliação em suas redes de ensino. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) tem desempenhado, ao longo dos anos, um papel significativo na formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional no estado. Em alinhamento com o desenvolvimento do modelo de avaliação nacional, a Seduc aplicou as primeiras avaliações do Spaece em 1992.

Para Lima, Coelho e Soares (2005), a formação de sistemas referente à avaliação da educação brasileira é um fato recente, ao qual teve sua ocorrência após o surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com início na década de 1990, e que influenciou para que os estados começassem a contemplar processos de avaliação externa.

No âmbito estadual, a primeira iniciativa com essa perspectiva teve início em 1992, quando o Ceará desenvolveu o Spaece. Originalmente, operava com índices da avaliação de rendimento escolar, ao qual ficava na responsabilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), entretanto, em 1996, o Spaece integrou em seu sistema de autoavaliação escolar, considerando-o ferramenta de avaliação institucional, tornando-se relevante no fortalecimento de ações avaliativas no estado (Lima; Coelho; Soares, 2005).

Inicialmente, segundo os autores supracitados, essas avaliações tinham o objetivo somente de diagnosticar conhecimento, apresentando como foco apenas o desempenho escolar. O intuito era estabelecer uma cultura de avaliação contínua no estado, por meio da criação de um sistema permanente de avaliação. Essa política de avaliação educacional se consolidou em 1996 e passou a ser chamada oficialmente de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e até hoje tem como objetivos principais avaliar a qualidade do ensino e fornecer subsídios para governantes e gestores no que tange às políticas públicas. Também tem como finalidade prestar contas sobre os serviços educacionais oferecidos, o que contribui para o processo de tomada de decisões voltadas à melhoria do ensino e aprendizagem.

O Spaece avalia estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, avalia as turmas finais de cada ciclo. Durante a avaliação, também são aplicados questionários contextuais para medir o desempenho escolar e identificar os fatores que influenciam esse desempenho. Os testes são baseados em uma matriz de referência, composta por descritores que definem as habilidades esperadas em cada etapa escolar (Ceará, 2017).

Essas matrizes são fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e utilizam os pressupostos da Linguística Textual como forma de embasar o ensino da língua materna. Elas se baseiam na concepção dialógica da linguagem, focada em textos e atenta à sua variedade de gênero e intenção comunicativa. Dessa forma, o ensino da língua não pode ignorar a especificidade de cada texto, sua intenção e estrutura organizacional. Sobre essa perspectiva de ensino de língua recorremos a Marcuschi (2002), que relaciona a prática leitora eficaz à compreensão de textos de diversos gêneros, que surgem de situações concretas de linguagem. Segundo o autor, os gêneros textuais são expressões linguísticas concretas, profundamente conectadas à vida cultural e social, desempenhando funções em situações sociocomunicativas.

De acordo com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), os descritores das matrizes de referência do Spaece apresentam dois pontos fundamentais: o conteúdo programático a ser avaliado em cada etapa de escolarização e o nível de operação mental exigido para determinadas tarefas. Esses descritores são escolhidos com base no que pode ser avaliado por meio de testes de múltipla escolha, nos quais os alunos, por sua vez, devem selecionar a resposta correta entre as opções dadas.

As matrizes para a avaliação em LP são focadas na prática da leitura e abrangem dois campos de competência: o uso de estratégias de leitura para diferentes gêneros (Tópicos I, II e III da matriz de referência) e o uso de recursos linguístico-discursivos na construção dos gêneros textuais (Tópicos IV, V e VI da matriz de referência) (Spaece, 2013, p. 17). Nos PCNs para o Ensino Fundamental II (1998, p.49), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa inclui o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e escrita em várias situações de comunicação, levando em conta a finalidade, os interlocutores e o contexto da interação.

Os resultados dessas avaliações se apresentam como ferramenta útil e valiosa que permite aos gestores públicos e comunidade escolar monitorar a qualidade da educação que é oferecida aos alunos, ao possibilitar uma visão mais específica sobre o processo de educação, bem como a práxis pedagógica abordada.

Embora seja de conhecimento de todos a importância dessa avaliação, professores e gestores muitas vezes conhecem pouco sobre sua metodologia. Os gestores geralmente se concentram na função de interpretar os resultados em suas unidades escolares, compará-los com os de outras instituições e buscar soluções com a comunidade escolar para melhorar os índices de proficiência das futuras avaliações. O grupo de professores, por sua vez, são encarregados de implementar as ações propostas pelo grupo gestor. Essas ações tendem a ser limitadas e focadas principalmente em treinar os alunos para responder aos mesmos tipos de testes e descritores, preparando-os para avaliações futuras. Dessa forma, tanto o papel dos gestores quanto o dos professores acaba sendo bastante restrito.

A maneira como ocorre a função escolar e pedagógica do aluno reflete nos índices e resultados das avaliações externas, sendo essencial para as escolas o aperfeiçoamento do seu ensino, principalmente nos aspectos de leitura e escrita do alunato. Destaca-se que a escola tem papel relevante aos índices positivos de proficiência no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

Esse sistema de avaliação objetiva avaliar o rendimento escolar dos alunos de 2º, 5º e 9º anos, possibilitando estratégias direcionadas a melhorar a qualidade do ensino público, corroborando com os envolvidos no sistema escolar, que segundo Costa e Vidal (2022), o

Spaeece atualmente é uma avaliação externa, mais desenvolvida e sistemática que possui característica censitária apresentando o delineamento em três aspectos: Avaliação da Alfabetização (Spaeece-Alfa, 2º ano do Ensino Fundamental); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Avaliação do Ensino Médio (3ª série do Ensino Médio).

Os alunos das séries citadas participam de testes em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que o Spaeece avalia fundamentado em documentos oficiais da educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Matriz Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), esses mecanismos conduzem o processo de aplicação dessa avaliação (Costa, 2018).

Feita a síntese do ensino de Leitura nos documentos referenciais, concluímos que o ensino de Leitura, conforme as orientações da BNCC, objetiva formar leitores críticos e proficientes, enquanto a Spaeece analisa essa qualidade nas escolas a partir das avaliações. Os dois documentos oferecem uma estrutura sólida e direciona os professores para um melhor desenvolvimento de competências leitoras que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo, exploraremos os fundamentos teóricos da Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas implicações. Para compreender a TRS, nos basearemos principalmente nos estudos de Moscovici (2001, 2009) e Jodelet (2001), bem como nas contribuições teóricas de Sá (1998), cujos trabalhos são de grande importância para a disseminação da teoria. Além disso, analisaremos como o ensino da leitura pode ser visto como um objeto de representação social.

5.1 Panorama geral

Considerando o objetivo proposto para o nosso estudo, que consiste em analisar a representação social de professores de LP da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o ensino de Leitura, faz-se, pois, necessário discutir, inicialmente, o conceito de representação social assumido nesta pesquisa. É importante ressaltar que nosso objetivo é dar prioridade aos aspectos conceituais fundamentais da teoria da representação social que são relevantes para o nosso estudo. Portanto, vamos discutir a origem do conceito, os pilares centrais da teoria apresentada por Moscovici e as principais abordagens que surgiram a partir dessa teoria.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi proposta em 1961 pelo estudioso Serge Moscovici em 1961, à época, era uma abordagem que estava além das pesquisas vigentes no campo da Psicologia Social tradicional. Segundo Jodelet (2001), mesmo que a Teoria da Representação Social tenha surgido dentro da Psicologia social, o seu alcance abrange outras áreas do conhecimento das ciências humanas e das ciências sociais, tendo nos últimos anos, tendo grande destaque dentro da educação.

Em termos históricos, Émile Durkheim foi o teórico que iniciou as discussões sobre representações sociais enquanto representação coletiva, para o autor, o agir do pensamento individual é um evento psíquico, todavia não se reduz somente à atividade do cérebro, e o pensamento social não se reduz à junção dos pensamentos individuais (Moscovici, 1978, p. 25). Os primeiros estudos de Moscovici (1978) trouxeram à tona o conceito de representações, discutindo a relação entre os âmbitos social e individual, refutando as discussões estritamente sociais propostas por Durkheim. Originalmente, a teoria das representações sociais, como foi dito anteriormente, tem uma estrita relação com sociologia de Durkheim, uma vez que

Moscovici objetivava a mudança da perspectiva individualista que estava na base da Psicologia social tradicional da época, fazendo assim com que este rompesse com modelos que estavam instaurados e com isso desenvolvesse um estudo que tomasse em pauta tantos os elementos individuais, quanto os elementos sociais, de modo que a influência do contexto social fosse de suma importância para a realidade social.

De acordo com Jodelet (2001), Moscovici, ao trazer para seus estudos o conceito de representações de Durkheim, tinha o objetivo de agregar à Psicologia Social instrumentos conceituais que pudessem oferecer um conhecimento cumulativo, direto com as questões sociais. Para Moscovici (2003), é importante conhecer as representações sociais dos eventos do cotidiano, do presente, levando em voga que o conhecimento adquirido é pertencente a quem fala e ao grupo que o falante pertence, de modo que o grupo é de extrema importância para a posição do sujeito falante. As representações sociais, nesse sentido, possuem a função de formar a realidade e expressa um objeto, criado pela representação, que socialmente é valorizado, indicando a reprodução subjetiva do social sobre alguma coisa. Sobre a definição de representação o autor salienta:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos e com um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre nem imagens de, mas como teorias, como ciências coletivas, *sui generis*, destinadas à interpretação e à construção da realidade (Moscovici, 1978, p. 48).

Ainda na perspectiva do autor existe uma força que cria os objetos e os eventos das atividades representativas, havendo “[...] relações entre o nosso depósito mental de imagens e a capacidade do indivíduo de combiná-las e de formar novas combinações” (Moscovici, 2003, p. 48). O estudioso acrescenta:

[...] A representação constitui uma preparação para a ação, pois, além de guiar o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve se ligar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (Moscovici, 2003, p. 49).

Segundo Miranda (2012), aplicar a Teoria da Representação Social dentro dessas outras áreas do conhecimento, no caso do presente do estudo da Linguística Aplicada, tem relação com a linguagem que assim como a TRS é um evento indubitavelmente social, possibilitando entrar no universo dos sujeitos que estão inseridos em um contexto social diversificado e múltiplo, em que os espaços desses sujeitos denotam suas identidades. Desse modo, a Linguística aplicada moderna, em suas diversas maneiras de ser aplicadas, tem por

objetivo trabalhar com a linguagem enquanto uma prática social, objetivando compreender como os sujeitos se comportam na estrutura social e que impactos essas ações ocasionam na vida cotidiana.

5.2 Abordagem discursiva da representação social

Utilizamos a articulação entre três áreas do conhecimento para fazer o nosso embasamento: os Estudos Críticos do Discurso de Van Dijk (2008) – doravante ECD –, a Teoria das Representações Sociais – doravante TRS –, recorrendo aos trabalhos de Moscovici (2001, 2009), Jodelet (2001) e LA, com as contribuições de Cassany (2006) para embasar nossa discussão sobre o ensino de Leitura. Consideramos que, articulando essas três áreas, poderemos entender a dimensão da(s) representação(ões) dos professores sobre o ensino da leitura.

Jodelet (2001) assinala que as representações sociais são realizadas em meio a fenômenos sociais que envolvem comunicação nos quais os indivíduos participam. Essas representações estão submersas nas situações comunicativas, e cada forma de comunicação resulta na produção de representações sociais específicas. Nesse processo articulatório, acreditamos que a escola e a sala de aula são um espaço interativo cujas relações sociais que ali permeiam servem para a reprodução, produção, confirmação, legitimação de representações sociais. As concepções e crenças dos docentes sobre a escola e, no caso do objeto da nossa pesquisa, a leitura, orientam a prática e esta pode ser resultante de atitudes sociais construídas em diferentes contextos que se comunicam, se reconstroem, se repetem, partindo sempre de crenças individuais que se configuram no coletivo. Por essa razão o espaço escolar é um ambiente de conflitos, tensões e questionamentos sobre diferentes problemas sociais. Van Dijk (1980), com sua proposta de Análise do Discurso, é de suma importância para a construção de uma melhor compreensão sobre o ensino de Leitura, a partir da análise crítica do discurso dos professores enquanto sujeitos ativos nesse processo.

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que são relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (Moscovici, 2003, p. 49).

Em nossa pesquisa, trabalhamos com o conceito de representação social, visto que utilizamos dados gerados a partir de experiências do cotidiano do ensinar leitura. Sobre essa questão, Moscovici (1978) vai discorrer que a expressão “representação social” é uma categoria

de conhecimento que é produzida, de início, nas experiências do cotidiano dos indivíduos e suas relações. Os conhecimentos desses indivíduos são impregnados de saberes que envolvem aspectos cognitivos e ideológicos, formando assim um quadro de referências que possibilitam às pessoas interagirem na sociedade de acordo com seus comportamentos e práticas instituídas que objetivam orientar a ação desses sujeitos autônomos. O autor ainda destaca que não é todo conhecimento dos indivíduos de um grupo que podemos considerar nos estudos da representação social, apenas o que faz parte do cotidiano e do senso comum das pessoas e que é elaborado socialmente e serve para pensar, interpretar e agir sobre uma determinada realidade.

Desse modo, partindo das perquirições do teórico, é possível tomarmos como base os discursos dos indivíduos envolvidos nesta pesquisa e por meio dele identificarmos suas representações sobre o ensino de Leitura que, por sua vez, interfere decisivamente no grupo social envolvido, formando assim parte da estrutura ideológica que esse grupo compõe. Ainda de acordo com Moscovici (1978, p. 51), as representações sociais não são somente “opiniões ou imagens de”, mas também uma espécie de objetificação das diversas realidades, ou seja, estamos tomando como base as considerações de que o professor de Língua Portuguesa e seu discurso formam o objeto de representação social desta pesquisa, e com isso, poderemos usar esse discurso para evidenciar manifestações por meio dos temas que são emergidos por meio deles. Essas questões deram um norte de material de análise que sustentou as representações sociais deste trabalho.

A Teoria da Representação Social e a caracterização do grupo são pontos de extrema importância para o nosso estudo e iremos caracterizá-lo no tópico intitulado “Caracterização do grupo”. Em relação ao nosso objeto de pesquisa, que é uma etapa crucial, pois é a base sobre a qual todo o trabalho será desenvolvido, representa o foco principal do estudo, aquilo que será investigado, analisado e compreendido ao longo da pesquisa.

No que se refere a esse objeto de pesquisa, Sá (1998) diz que a formação do objeto de estudo é um procedimento que simplifica e torna acessível o fenômeno da representação social através da teoria das representações sociais. Em relação ao objeto da nossa pesquisa, que é o ensino de Leitura, pensamos que o modo como os professores a representam socialmente orientam o seu agir em sala de aula. As RS sobre o ensino de Leitura nesta pesquisa poderão servir para uma compreensão de como elas são produzidas pelos professores e como afetam o ato de ensinar a leitura.

Nesse sentido, as representações sociais têm duas dimensões importantes: a social e a cognitiva. A dimensão social está relacionada a processos como a disseminação e assimilação de conhecimento, desenvolvimento individual e coletivo, definição de identidades

pessoais e sociais e mudanças sociais. A dimensão cognitiva está relacionada à inclusão social dos indivíduos, com implicações nas áreas afetivas e normativa de sua dinâmica com outros membros do grupo, além de influenciar seu comportamento e seus pensamentos transmitidos pela comunicação social. De acordo com a teoria, representar ou ser representado é um ato de pensamento no qual um indivíduo se refere a um objeto.

Moscovici (1978), em seu trabalho sobre a teoria das representações sociais, argumenta que o sujeito é um ser social e que as representações sociais são uma forma particular de conhecimento, cuja função é elaborar comportamentos e facilitar a comunicação entre indivíduos.

As representações sociais, como já dissertamos, são um conjunto organizado de conhecimentos e uma das atividades psicológicas que permitem aos indivíduos compreender a realidade física e social, integrar-se em grupos ou em relações cotidianas de troca e liberar os poderes de sua imaginação. O referido autor afirma que a representação social é uma das maneiras pelas quais os indivíduos compreendem o mundo concreto, suas bases e consequências. Ainda em Moscovici (1978, 2009), o indivíduo é um ser social, e as representações têm natureza cognitivo-afetiva. Isso implica que as representações sociais não podem ser compreendidas apenas por um único aspecto, mas devem ser entendidas levando em consideração ambos os aspectos que as compõem. A teoria de Moscovici enfatiza esse aspecto fundamental, destacando a importância de definir claramente as fronteiras que delimitam um grupo social, no qual as representações sociais são compartilhadas e orientam as práticas. Para o autor, as interações sociais que temos em nossa vida diária são baseadas em representações que são facilmente compreendidas.

De acordo com Moscovici, cada universo de representação dos quais surgem as representações possuem três dimensões: atitude, informação e campo de representação ou imagem. A atitude é a postura geral dos grupos em relação ao objeto representado. É a posição assumida em relação ao objeto, seja favorável ou não, aceitando ou rejeitando. Ao tentarmos entender a representação social que os professores compartilham sobre o ensino de Leitura, pretendemos analisar os seguintes aspectos: a postura que os professores adotam (seja favorável ou não) em relação ao seu papel como educadores e a imagem ou campo de representação construído pelos professores sobre o ensino de Leitura.

A informação, por sua vez, é o conhecimento que o grupo social possui sobre o objeto, ela determina a forma como o grupo representará o objeto. A dimensão da informação está relacionada com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. No nosso trabalho, trata-se do conhecimento dos docentes, da área da licenciatura

plena em Letras, acerca do ensino de Leitura, acreditamos que os professores defendem que seu ensino deve ser diversificado e crítico, incluindo uma variedade de textos e gêneros nas aulas. Isso pode incentivar os alunos a desenvolverem o hábito e o gosto pela leitura crítica. Além disso, o professor pode servir como modelo para seus alunos, demonstrando a importância da leitura em sua própria prática.

Por fim, a representação é a imagem construída pelo grupo social do objeto, o modelo social referente aos aspectos da representação do objeto. Nesta dimensão, podemos revelar a imagem que os professores têm sobre o objeto representado, neste caso, o ensino de Leitura, com base nas respostas fornecidas as seguintes perguntas: Que concepções de leitura você aplica em suas aulas de LP? Qual a sua compreensão do que seja ensino de Leitura nos Anos Finais? Qual é o papel da sua formação inicial no ensino de Leitura? Como é dado o ensino de Leitura nas suas aulas de LP?

6 O SIGNIFICADO DOS DISCURSOS E OS GRUPOS SOCIAIS

6.1 O significado do discurso e a categoria “Temas”

Em nosso trabalho, objetivamos analisar a Representação Social (RS) de professores de sobre o ensino de Leitura. Para dar conta da tarefa, além da TRS, recorreremos também às propostas de Van Dijk (2003), que propõe uma categoria de análise chamada “Significado do discurso”, no interior da qual, propõe a subcategoria “Temas”. Usaremos essa subcategoria, para compreender e analisar o discurso dos professores e como organizam a RS sobre o ensino de leitura.

Nesse sentido, cabe explicar que, para Van Dijk (2003), os temas são unidades semânticas que capturam o sentido principal de um discurso, sendo essencial para capturar o significado geral de um texto, uma vez que eles estruturam a informação em torno de tópicos centrais. Para Van Dijk (2003), os temas organizam uma informação sob uma hierarquia de significância, dando ênfase nos temas principais e subordinando os outros, sendo importante para direcionar o foco do leitor para temas específicos. Já o significado, segundo o autor, envolve a compreensão das estruturas discursivas subjacentes, desse modo, podemos afirmar que os temas fazem parte de uma categoria para compreender o sentido global de um discurso, razão pela qual recorreremos, portanto, a essa categoria para a análise do nosso estudo.

6.2 A caracterização de grupo social segundo Van Dijk

Segundo Carvalho (1999), os grupos sociais apresentam como base principal para a sua existência o fato de ser caracterizado como um fenômeno social. É através dessa identificação por outros grupos dentro de uma esfera social que esses grupos sociais fornecem uma identidade aos indivíduos que o compõem.

O conceito de grupo social que utilizamos em nossa pesquisa é do teórico Van Dijk (2008) que propõe que os grupos são formados por indivíduos que compartilham ideologias, valores, crenças e atitudes. Essas ideologias são construções sócio cognitivas que orientam as práticas (sobretudo as discursivas) e as interpretações dos membros do grupo sobre a realidade, num processo de retroalimentação. Ainda segundo o teórico, as ideologias são expressas e reproduzidas por meio das práticas discursivas, que são formas de comunicação verbal e não verbal que revelam as posições e as relações de poder entre os grupos. Assim, o discurso é um

instrumento de construção e de manutenção da identidade social dos grupos, bem como de legitimação ou de contestação das estruturas sociais vigentes.

O conceito de grupo é central em nossa investigação, já que de acordo com a TRS uma representação só existe se for partilhada por um grupo de indivíduos. Em Moscovici (1978), a discussão sobre grupo social é baseada na ideia de que os grupos são formados por indivíduos que interagem entre si e que compartilham uma identidade comum. Aqui vemos uma interseção entre as duas teorias e da qual nos valem para articular ambas em favor da análise do nosso objeto de estudo. Moscovici (1978) defende que os grupos sociais são fundamentais para a construção das representações sociais, ou seja, as formas de conhecimento que orientam a percepção e a ação dos indivíduos na sociedade. Segundo o autor, as representações sociais são influenciadas pelos valores, crenças, normas e ideologias dos grupos aos quais os indivíduos pertencem. Além disso, as RS também podem gerar mudanças sociais, conflitos e poder nas relações entre os grupos.

Ainda sobre o conceito de grupo social, Harré (2001) baseia-se na ideia de que os grupos são formados por pessoas que compartilham crenças semelhantes sobre si mesmas e sobre o mundo. O autor retoma a definição de Durkheim (1970), que considerava o grupo social como uma reunião de indivíduos ligados pela similitude de suas crenças. No entanto, Harré (2001) acrescenta que as crenças dos grupos não são apenas um reflexo da realidade, mas também uma forma de construir a realidade social. Assim, os grupos sociais são agentes ativos na produção de significados e na transformação das relações sociais.

Segundo Van Dijk (2008a), o teórico que utilizaremos para o estudo do discurso como interação social, para caracterizar um grupo social, é preciso responder a cinco perguntas básicas:

- a) quem são os membros do grupo?
- b) quais são as características distintivas do grupo?
- c) quais são as relações do grupo com outros grupos?
- d) quais são os objetivos e interesses do grupo?
- e) quais são as práticas discursivas do grupo?

Essas perguntas permitem analisar como o grupo se define, diferencia, posiciona e comunica em diferentes contextos e situações. Além disso, elas ajudam a compreender como o grupo é afetado por fatores sociais, culturais, históricos e políticos que influenciam o seu discurso e a sua identidade. Dijk (2008a) propõe o seguinte quadro:

Quadro 1 – Perguntas para caracterização dos grupos

CATEGORIAS	PERGUNTAS
Pertença do grupo	Quem somos? Quem pertence ao grupo? Quem podemos admitir?
Atividades	O que fazemos, propomos? O que se espera de nós?
Objetivos	Por que fazemos isto? O que queremos conseguir?
Normas	O que é bom ou mau, permitido ou não no que fazemos?
Relações	Quem são nossos amigos ou inimigos? Que lugar ocupamos na sociedade?
Recursos	O que temos que os demais não têm? O que não temos que os demais têm?

Fonte: Van Dijk, 2008a (adaptado).

Foram essas perguntas que usamos como referência para caracterizar o grupo de professores que participaram de nossa investigação, descrito com mais detalhe no capítulo da metodologia.

Neste ponto, cabe destacar que, no caso da nossa pesquisa, os membros do grupo são professores efetivos da Prefeitura Municipal de Fortaleza, vinculados à SME. O grupo possui algumas características sociais em comum: pertencem ao quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza, possuem habilitação em Letras ou em áreas específicas do conhecimento, ministram aulas nas turmas dos nonos anos, participam das formações continuadas oferecidas pela SME, tais elementos formam características comuns a todo o grupo, de modo a nos permitir considerar um grupo de pessoas conforme defendido pelas teorias usadas nesta investigação.

Destaca-se, ainda, o fato de o grupo estudado ter relações com diversos outros grupos sociais, tanto dentro do contexto escolar quanto em outros espaços: grupo de alunos, grupo de pais, gestão escolar, sindicatos aos quais eles se vinculam, entre outros.

Esses elementos comuns e distintos ao grupo serão essenciais para identificar as RS que orientam as práticas dos professores, identificando, assim, uma imagem coletiva do grupo sobre o nosso objeto de estudo: o ensino de Leitura. Quando consideramos também os interesses e os objetivos comuns a um grupo, é possível perceber como esses elementos se entrelaçam, no caso do grupo de professores, eles partilham os mesmos objetivos como qualidade da educação e melhores condições de trabalho. Essas práticas discursivas são variadas, refletindo, assim, suas representações sobre o contexto que os cerca, moldando a identidade coletiva dos professores e influenciando outros grupos sociais.

7 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

As políticas públicas do nosso país sempre estiveram pautadas na luta por um ensino de qualidade e na redução da desigualdade entre os jovens. No Brasil, o educador Anísio Teixeira é um nome importante na defesa da educação integral, ele foi uma figura importante nas transformações educacionais do século XX, participou do movimento Escola Nova, que tinha como objetivo a renovação do ensino.

Na década de 1930, o debate sobre educação integral tomou visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento defendia que o Estado tinha a responsabilidade de garantir aos jovens o acesso à educação integral, também havia uma proposta de princípios e base para uma reforma do sistema educacional do nosso país, objetivando beneficiar toda a população. Na mesma década, as propostas educacionais de Anísio Teixeira ampliam a função da escola, dando um maior caráter social e cultural. Suas ideias foram de suma importância para a implementação das políticas públicas de tempo integral que conhecemos hoje. As novas propostas pedagógicas promovidas no período de sua administração ajudaram a formular as propostas institucionais e a concretizar a educação integral (Coelho; Cavaliere, 2002).

Ainda nessa época, surge uma proposta de educação integral no sistema educacional do Distrito Federal, com isso veio a urgência de ampliar o número de escolas e dar mais qualidade ao ensino. Com base nesse novo contexto, Anísio Teixeira procura colocar em prática seu projeto de educação, objetivando organizar um novo sistema de ensino (Coelho; Cavaliere, 2002). Os propósitos defendidos por Teixeira trazem em pauta uma educação inclusiva e de qualidade para todos, com uma preocupação em desprivilegiar as elites. Ele destaca a necessidade de uma preparação integral do aluno, instalava-se assim uma nova concepção pedagógica.

A política de Educação Integral tem se constituído, ao longo de sua trajetória, como uma estratégia para melhorar a defasagem nos índices de aprendizagem dos alunos nas escolas públicas do Brasil. A Constituição Federal (CF) de 1988 afirma, em seu artigo 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, por sua vez, afirma que “o período de permanência na escola será progressivamente ampliado” e que essa ampliação fica a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 24).

O PNE (Lei nº 13.005/2014) traz a orientação que a execução e o aprimoramento de políticas públicas na educação, onde estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis devem ser executados nos próximos dez anos, com término em 2024. Em sua meta 6, o documento assegura que o poder público deve oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014, p. 10). Já a meta 3 orienta sobre a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, instituído pela Lei 13.005/2014, em conformidade com a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Após essa breve exposição das leis que subsidiam a implantação das escolas de tempo integral, é notório destacar, portanto, que a educação integral é um dever do Estado e um direito de todos os alunos do nosso país. Porém, existem muitos desafios, para que sejam avaliados os impactos dessa política pública, é preciso identificar estratégias viáveis para que a ampliação do tempo escolar na rede pública resulte em uma melhoria da qualidade do ensino do nosso país.

O processo de debate sobre a educação integral tem uma relação estreita com os debates constantes entre os governos, desde os primórdios da escola pública brasileira. O MEC, ao longo dos anos, tem reforçado a ideia da educação integral como experiência positiva para ser implementada no país. O Programa Mais Educação promove um diálogo constante entre as redes de ensino, estabelecendo parcerias entre os estados e governos, objetivando, assim, alcançar a integralidade da educação dos alunos. Esse diálogo ajuda a reduzir distâncias e a ampliar as experiências educativas na vida dos estudantes, visando a qualificação da educação pública brasileira (MEC, 2009).

Percebemos, portanto, que as escolas de tempo integral têm se destacado como uma importante política pública para melhorar a qualidade de ensino, reduzindo as disparidades educacionais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, é um compromisso do Estado com os nossos jovens, pois esses modelos de escola podem desempenhar um papel vital no fortalecimento dos sistemas educacionais e no preparo dos alunos.

No município de Fortaleza, como no Brasil, esse entendimento se junta a metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação de universalizar o ensino integral no país. Responde essa política, portanto, a um modo de entender e fazer educação e que por isso mesmo diferencia as escolas de tempo integral das demais.

Separamos esse capítulo em dois tópicos a seguir, para explicar a organização da gestão do município de Fortaleza e outro sobre as escolas integrais como parte de uma política governamental e de sua concepção.

7.1 A organização municipal da gestão

A prefeitura de Fortaleza é subdividida em doze (12) Secretarias Executivas Regionais, possuindo, até o ano de 2021, 37 escolas de tempo integral. As regionais desempenham um papel crucial na implementação de políticas educacionais, no apoio aos professores e na promoção da qualidade do ensino.

A Regional VI, onde está localizada o foco da nossa pesquisa, possui dezenove (19) escolas de tempo integral, mas a título de recorte metodológico em nossa pesquisa, trabalharemos somente com seis (6) escolas, obedecendo para tanto os seguintes critérios: regional que teve a primeira Escola de Tempo Integral implantada, desse modo, é o distrito que tem a Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) mais antiga, servindo de base de modelo para implantação das outras; é o distrito que tem uma escola com maior quantidade de turmas de 9º nono ano, oferecendo ao pesquisador um maior corpus para a pesquisa, vejamos:

Quadro 2 – Quantidade de turmas da Escola de Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Fortaleza

Turmas de 9º ano por EMTI no ano de 2014 a 2022	
D1	8 turmas
D2	6 turmas
D3	15 turmas
D4	12 turmas
D5	16 turmas
D6	19 turmas

Fonte: Elaborado pela autora.

A prefeitura atende, prioritariamente, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do ensino infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse modo, foi preciso fazer um recorte no número de escolas, na área de abrangência e na série de ensino.

No caso desta pesquisa, trabalharemos com professores que sejam efetivos da prefeitura e estejam lotados nas turmas de 9º ano. A escolha se justifica, fundamentalmente, por se tratar da última série de uma importante etapa da educação básica, no caso o Ensino Fundamental II. Por ser um momento de suma importância é, inclusive, escolhido para ser avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece). Este exame, por sua vez, é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Foi implementado em 1992 pelo Governo do Estado do Ceará por meio da Secretaria da Educação (Seduc). Atualmente, tem o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado.

Os índices dessa avaliação orientam políticas públicas e investimentos do poder público que definem de forma decisiva os rumos que das secretarias de educação do país. Há mais uma razão: um dos aspectos fundamentais avaliados pelo Spaeece, nessa etapa de estudo da educação básica, a leitura se destaca como central, ou seja, os estudantes são avaliados pela capacidade de leitura e, por ser o final do Ensino Fundamental, trata-se de dimensionamento crucial.

A opção por este contexto, portanto, nos fornece elementos relevantes para a investigação, uma vez que miramos entender como os professores de LP do Ensino Fundamental entendem o ensino de Leitura. Ao analisar suas RS sobre esse objeto, poderemos compreender o que depois vai orientar suas práticas, já que é uma premissa da Teoria das Representações Sociais, aqui adotada, de que as RS orientam práticas. No nosso estudo, não teremos a oportunidade de avaliar tais práticas, mas, com a compreensão de como os docentes representam o ensino de Leitura, refletir sobre isso já nos dará um indicativo dessa dimensão.

7.2 As escolas de tempo integral

O atual Plano Nacional de educação estipulou que, até 2024, o país deveria oferecer educação em tempo integral, em, no mínimo, 50% das escolas públicas (Brasil, 2001), com isso as escolas de tempo integral são objetos de políticas públicas em nosso país. A ampliação do ensino em tempo integral acontece através do Programa Mais Educação, criado com o objetivo principal de ampliar de modo gradual a jornada escolar, promovendo uma nova organização curricular. A LDB estipula que a Escola de Tempo Integral assegure o desenvolvimento integral dos estudantes, com ênfase nas dimensões física, intelectual, psicológica e social. De acordo com o MEC, o ensino integral deve proporcionar aos alunos oportunidades para sua formação,

estimulando todas as suas potencialidades e promovendo uma educação em todas as dimensões, garantindo a formação dos jovens.

A nível estadual, as escolas de tempo integral surgiram em 2008, nos três últimos anos do ensino básico, por meio do ensino profissionalizante, atrelando a formação do ensino regular com a formação técnica profissionalizante. Já a nível municipal, em 2013, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, através do Decreto nº13.263, criou, “no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza as escolas de tempo integral, com objetivo de promover a implantação sistemática do ensino integral” (Fortaleza, 2013a, p. 6). As atividades, por sua vez, iniciaram em fevereiro de 2014, tendo as seguintes escolas como pioneiras: Escola Aldemir Martins, localizada na Barra do Ceará; Antonieta Cals, que fica no São João do Tauape; Maria do Socorro Alves Carneiro, localizada no bairro Vila Peri; Escola Filgueiras Lima, concentrada no Jardim América; Dom Antônio Almeida Lustosa, localizada no Bom Jardim; e, por último, José Carvalho que fica em Messejana. Atualmente, de acordo com informações da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), Fortaleza possui 37 escolas de tempo integral em atividade, atendendo alunos dos 6º aos 9º anos.

As ETIs desempenham um papel crucial na transformação social e na implementação de uma política pública que amplia a jornada escolar, visando melhorar a qualidade do ensino para os estudantes da Rede Pública Municipal de Fortaleza. A SME possui uma Célula de Educação em Tempo Integral (CEETI) para o acompanhamento exclusivo das ETIs, possuindo as seguintes atribuições: acompanhar a execução do modelo pedagógico e das ações pedagógicas, realizar formações continuadas da parte diversificada e das atividades complementares do currículo, verificar a elaboração dos Programas de Ação da equipe escolar de cada ETI, acompanhar a Agenda Bimestral de cada ETI, entre outras atribuições.

O Modelo Pedagógico das ETIs foi criado para apoiar os estudantes na elaboração de seus projetos de vida, que são o foco central do currículo. Esse modelo se baseia em sete princípios educativos: protagonismo; os quatro pilares da educação; pedagogia da presença; educação interdimensional (para os Anos Iniciais e Finais); educação para valores (nos Anos Finais); Experimentação; e ludicidade (nos Anos Iniciais) e visa atender às necessidades de formação dos jovens no século XXI, garantindo que, ao concluir a Educação Básica, eles estejam preparados para realizar seus projetos de vida, desenvolvidos ao longo dos ensinamentos Fundamental e Médio.

A nível municipal, esse modelo adota uma proposta pedagógica diferenciada, fundamentada em princípios educativos e premissas, que são essenciais para os processos pedagógicos e de gestão nas ETIs, guiando práticas, ações, projetos e rotinas que proporcionam

uma educação interdimensional plena aos estudantes e promovem a formação integral de crianças e adolescentes.

O Modelo Pedagógico das ETIs integra inovações em componentes fundamentais da escola e do currículo, incluindo uma jornada escolar ampliada através de um currículo integrado e uma matriz diversificada (Base Nacional Comum e Parte Diversificada para os Anos Iniciais, e Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares para os Anos Finais). Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são criados espaços e tempos para atividades que estimulam a investigação e a responsabilidade acadêmica dos estudantes, incentivando-os a aprender a estudar e a buscar informações e conhecimentos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por sua vez, os estudantes são encorajados a refletir e sistematizar suas perspectivas futuras por meio da construção e realização de seus projetos de vida.

A proposta curricular das Escolas de Tempo Integral está alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 113), que estabelecem que a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental formam um conjunto integrado, não devendo ser vistas como dois blocos separados.

Frente ao exposto, afirmamos que a ETI representa uma tentativa de reformulação do sistema educacional público. Essa abordagem procura superar os paradigmas da escola tradicional a partir da reorganização da estrutura escolar, proporcionando espaços educativos mais abrangentes e ampliando o tempo de permanência dos estudantes. O objetivo é formar alunos em sua integralidade, unindo diferentes atividades curriculares, com vistas a promover um desenvolvimento dos alunos.

7.3 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Constituição Federal de 1988, é um documento norteador para as políticas públicas do nosso país e tem como função orientar a atuação dos governos federal, estadual e municipal na construção e implementação de políticas voltadas para a educação do nosso país. Com base nesse documento, os estados e municípios estabelecem seus próprios planos, desse modo, são definidas as estratégias locais para que sejam alcançadas as metas nacionais.

O PNE, modificado em 2009, prevê que sejam estabelecidos planos com duração de dez anos. Atualmente, o documento em vigor é do decênio 2014/2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, contendo 10 diretrizes e 20 metas. Esses planos objetivam “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e

estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2001).

O documento prevê dez diretrizes, objetivando melhorar a educação até 2024, são eles:

- a) Erradicação do analfabetismo;
- b) Universalização do atendimento escolar;
- c) Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- d) Melhoria da qualidade da educação;
- e) Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- f) Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- g) Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- h) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- i) Valorização dos(as) profissionais da educação;
- j) Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2009).

O documento prevê 20 metas, vejamos o quadro ilustrativo:

Quadro 3 – Metas PNE

META 01	Educação Infantil	Garantir a universalização da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e aumentar a disponibilidade de vagas em creches para atender pelo menos 50% das crianças de até 3 anos até o término do atual Plano Nacional de Educação.
META 02	Ensino Fundamental	Assegurar a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para todos os indivíduos de 6 a 14 anos, e garantir que, no mínimo, 95% dos estudantes concluam essa fase dentro da faixa etária recomendada até o término do atual Plano Nacional de Educação.
META 03	Ensino Médio	Garantir o acesso à educação para todos os jovens de 15 a 17 anos até 2016 e aumentar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o término do atual período do Plano Nacional de Educação.
META 04	Inclusão	Assegurar que todos os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com idades entre 4 e 17

		anos, tenham acesso à educação básica e ao suporte educacional especializado, de preferência dentro do sistema regular de ensino. Isso inclui garantir um sistema educacional inclusivo, disponibilizando salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, tanto públicos quanto conveniados.
META 05	Alfabetização Infantil	Assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.
META 06	Educação Integral	Disponibilizar educação em tempo integral em pelo menos metade das escolas públicas, visando atender, no mínimo, um quarto dos alunos da educação básica.
META 07	Qualidade da Educação básica/ Ideb	Promover a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem, de forma a alcançar as seguintes médias nacionais para o Ideb.
META 08	Elevação da escolaridade/ diversidade	Aumentar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos para, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste Plano, focando nas populações rurais, nas regiões com menor escolaridade no país e nos 25% mais pobres. Além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não negros, conforme os dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
META 09	Alfabetização de Jovens e Adultos	Aumentar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o término deste Plano Nacional de Educação, eliminar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
META 10	EJA Integrada	Garantir que pelo menos 25% das matrículas na educação de jovens e adultos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, sejam oferecidas de forma integrada à educação profissional.

META 11	Educação Profissional	Triplicar as matrículas na Educação Profissional técnica de nível médio, garantindo a qualidade do ensino e assegurando que pelo menos 50% da expansão ocorra no segmento público.
META 12	Educação superior	Aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, garantindo a qualidade do ensino e assegurando que pelo menos 40% das novas matrículas sejam no segmento público.
META 13	Qualidade da Educação Superior	Melhorar a qualidade da educação superior e aumentar a proporção de mestres e doutores no corpo docente ativo para 75%, garantindo que, desse total, pelo menos 35% sejam doutores.
META 14	Pós-Graduação	Aumentar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação, visando alcançar a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.
META 15	Profissionais de Educação	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, uma política nacional de formação dos profissionais da educação conforme os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formação	Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em suas áreas de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino.
META 17	Valorização dos	Valorizar os profissionais do magistério das redes

	Profissionais do Magistério	públicas de educação básica de maneira a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
META 18	Plano de Carreira	Garantir, dentro de dois anos, a implementação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública em todos os sistemas de ensino. Para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, conforme definido em lei federal, de acordo com o inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
META 19	Gestão Democrática	Garantir, dentro de dois anos, as condições para a implementação efetiva da gestão democrática da educação, que inclui critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como consulta pública à comunidade escolar, em todas as escolas públicas. Isso envolve prever recursos e apoio técnico da União para essa finalidade.
META 20	Financiamento da Educação	Aumentar o investimento público na educação pública para alcançar pelo menos 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país até o quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB até o final do período de dez anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Observatório do Plano Nacional de Educação, liderado pelo Todos Pela Educação, monitora o progresso de cada uma das metas. Em colaboração com 28 organizações parceiras, o portal acompanha o cumprimento do PNE com base em dados públicos. O Ministério da Educação (MEC) também disponibiliza em seu site uma página dedicada ao acompanhamento das metas. Atualmente, o PNE é considerado um importante instrumento de políticas públicas do nosso país, pois orienta a execução e o aprimoramento das melhorias no setor educacional.

8 O NONO ANO COMO ETAPA FINAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental no nosso país é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e faz parte dos Anos Finais da nossa da Educação Básica. Essa etapa do Ensino Básico tem duração de nove anos, do primeiro ao quinto ano, a BNCC chama de Anos Iniciais e do sexto ano em diante, esse mesmo documento nomeia de Anos Finais, sendo que o nono é a série de saída para o Ensino Médio, consistindo numa fase longa da educação dos jovens do nosso país.

Uma das mudanças importantes no ensino do nosso país foi a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, tornando a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Foi promulgada a Lei Federal nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006 formalizando essa mudança. Essa legislação introduziu alterações nos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal processo tem o objetivo de aprimorar as condições na Educação Básica, reestruturando o Ensino Fundamental e garantindo uma ampliação do período de alfabetização.

O prolongamento do Ensino Fundamental para nove anos é um progresso na circunstância do sistema escolar no Brasil, destarte uma etapa garantida pela Constituição Federal de 1988, no qual o Estado tem o dever legal de assegurar a maior quantidade de crianças nas instituições escolares (Souza, 2012).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecidas em 2013, medida que proporciona a todas as crianças brasileiras o direito à educação, o acesso ao Ensino Fundamental de toda criança deve ser aos seis anos de idade. Isso possibilita um ambiente educativo mais focado na alfabetização, no letramento, na aquisição de conhecimentos em diversas áreas e desenvolvimento de formas de expressão, contribuindo para o processo contínuo de construção do conhecimento.

Para garantir esse fluxo contínuo de aprendizado, é fundamental uma articulação constante entre os diferentes níveis de ensino, incluindo a transição do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, que desempenha um papel crucial na promoção da qualidade da Educação Básica.

8.1 O nono ano nos documentos de referência: LDB, BNCC

Em 2006, o então presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.274/2006, que regulamentou o Ensino Fundamental para 9 anos, objetivando, assim, que

todas as crianças tivessem um tempo maior de convívio na escola, e, com isso, oportunizar um maior tempo de aprendizagem. As legislações referentes ao assunto são: Lei nº 11.274/2006, PL 144/2005, Lei nº 11.114/2005, Parecer CNE/CEB nº 6/2005, Resolução CNE/CEB nº 3/2005, Parecer CNE/CEB nº 18/2005.

O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No seu artigo 2º, explicita: Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, atualmente, adota a seguinte estrutura: Anos Iniciais, crianças com idade de 6 a 10 anos, e Anos Finais, com faixa etária de 11 a 14 anos de idade, totalizando 9 anos. A Lei nº 11.274, além de dispor sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, também mantém a obrigatoriedade da matrícula escolar da criança a partir dos 6 anos de idade. Vale destacar que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) consolidaram o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos de idade.

O argumento apresentado pelo MEC sobre o Ensino Fundamental ser de nove anos é que essa medida amplia o direito à educação para crianças de 6 anos, especialmente as de classes sociais mais baixas que, em sua parte, são excluídas do sistema educacional. Naquela época, observou-se que as crianças de 6 anos das classes média e alta já estavam matriculadas nas escolas, enquanto as de classes desfavorecidas ainda não (Brasil, 2004). Essa constatação de que muitas crianças de 6 anos estavam fora da escola, seja pela falta de obrigatoriedade ou pela insuficiência de vagas na educação infantil pública, gerou um consenso de que o Ensino Fundamental de nove anos aumentaria o número de alunos nas escolas brasileiras, assegurando assim o direito à educação para essas crianças, vejamos:

A progressiva implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão da criança de seis anos, com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (Brasil, 2001, p. 14).

A ampliação para nove anos do Ensino Fundamental é uma política pública direcionada para uma tentativa de igualdade de oportunidades para as crianças de adolescentes do nosso país. No entanto, não se deve objetivar somente a melhoria da qualidade da educação básica, é preciso também garantir a permanência das crianças na escola, garantindo a conclusão de todo o percurso escolar para alcançar um maior nível de escolaridade. É importante reconhecer que avançar apenas no aspecto legal não é suficiente para fazer nossos sistemas de ensino funcionarem adequadamente e atingir o sucesso de uma educação igualitária. Além

disso, é necessário levar em conta as mudanças nos paradigmas educacionais que resultam de fatores temporais, sociais, históricos, culturais, econômicos e geográficos, pois elas transformam as concepções de infância e desenvolvimento infantil, seguindo uma lógica de causa e efeito. É evidente que as crianças de hoje, com suas particularidades, não são iguais às de alguns anos atrás e serão diferentes das futuras gerações.

Vale destacar que essa ampliação de etapa do Ensino Fundamental estava prevista desde 2001 como meta do Plano Nacional de Educação, sua implementação ainda foi recebida com surpresa pela comunidade educacional e acadêmica. Os estados e municípios tiveram até 2010 para se reorganizar para incluir crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para dar um norte aos sistemas de ensino e escolas naquele período, o MEC elaborou documentos que forneciam informações sobre a política vigente e as orientações para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Entre essas orientações, destacava-se a necessidade de adaptação do espaço escolar para as crianças de seis anos, ofertar formação continuada para os professores, reorganizar o currículo do Ensino Fundamental e atender às necessidades das crianças, especialmente no que diz respeito às questões lúdicas.

Assim, não é possível discutir questões relativas à educação básica em nosso país sem mencionar a BNCC. Documento oficial aprovado mais recente pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Congresso Nacional, a BNCC, junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), juntos, constituem documentos normativos com força de lei. A BNCC estabelece os conteúdos essenciais que todas as crianças, independentemente da região do país, devem dominar ao final de cada ano letivo.

Ao analisar esse documento, percebe-se que ele estabelece que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, até ao final do nono ano, deve acontecer de maneira complementar, sugerindo, assim, uma coexistência contínua entre as duas fases. Essas fases precisam ser planejadas, garantindo que as crianças do nosso país tenham seu direito à aprendizagem assegurado, ao mesmo tempo em que possam vivenciar em diferentes instâncias sociais sua infância de forma plena. É importante considerar que fatores sociais, culturais e econômicos desempenham um papel significativo em todo o processo educativo, vejamos:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que

a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 51).

8.2 As avaliações externas e as políticas públicas

As avaliações externas são um dos principais meios para a elaboração de políticas públicas no âmbito educacional em nosso país (Santos, 2013). O objetivo delas é melhorar a qualidade de ensino do nosso país e garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica. Desse modo, essas avaliações desempenham uma função crucial nesse contexto, pois elas fornecem dados para a implementação dessas políticas públicas que são elaboradas para atender às necessidades específicas de uma sociedade, sendo implementadas por meio desses projetos que são desenvolvidos pelo Governo Federal, Estado e/ou municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, é um marco importante para as políticas públicas no âmbito educacional, vale destacar que esta atual LDB substituiu a antiga de 1961, a nova surgiu com o objetivo de reorganizar o sistema educacional brasileiro, para dar conta do novo contexto social que surgia na época.

Segundo Machado (2012), no Brasil, na década de 1990, as avaliações externas ganharam destaque com a criação dos seguintes programas: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Cursos (ENC) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Vale destacar que esses testes, inicialmente, só averiguavam as habilidades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e foram criados com o objetivo de fornecer dados sobre a educação do país e com isso a construção de políticas públicas, objetivando melhorar esses desempenhos. Sobre o foco estar nessas duas disciplinas, Bonamino e Franco (1999), os currículos escolares possuem diversos objetivos, e as avaliações em larga escala são direcionadas para metas específicas ligadas à leitura, ao raciocínio matemático e ao letramento. Por isso, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática recebem maior atenção do sistema educacional, pois são fundamentais para atingir essas metas estabelecidas pelo governo. Faz-se uma crítica a esse ponto, pois com o foco nessas duas disciplinas os alunos são condicionados a obter bons resultados nas avaliações em larga escala, deixando, por vezes, as outras disciplinas em segundo plano. Eles são classificados com base em sua proficiência em determinados tópicos; entretanto, a proficiência nem sempre assegura uma aprendizagem abrangente e significativa do conteúdo.

Podemos destacar as principais avaliações externas: Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa

Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e a nível estadual temos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace). A Prova Brasil e o Saeb são avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e têm o objetivo de verificar as habilidades dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados dessas duas avaliações são usados pelo MEC para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, este por sua vez é um indicador de qualidade do ensino básico do nosso país. Vale destacar que o Saeb foi o pioneiro na avaliação nacional dos ensinos Fundamental e Médio. Originalmente, era aplicado de maneira amostral e continua sendo realizado bienalmente. Com o passar do tempo, recebeu financiamentos do Banco Mundial, o que levou a mudanças em seu perfil avaliativo e à terceirização de algumas etapas técnicas (Bonamino; Franco, 1999).

O Enem, como abordado anteriormente, foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio, porém atualmente é o meio de ingresso às universidades públicas em nosso país. Com a nota do Enem, os estudantes conseguem uma vaga nas universidades por meio do SiSU, ProUni ou Fies. Já o Pisa é um estudo comparativo internacional, uma vez que avalia a competência dos estudantes, ao fim do Ensino Fundamental, em leitura, Matemática e Ciências, comparando os resultados entre diversos países.

Com base nos dados fornecidos pelas avaliações externas, o governo brasileiro já implementou importantes políticas públicas, dentre elas, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas e estratégias para a educação do nosso país por um período de dez anos, entre as metas, podemos citar a erradicação do analfabetismo e valorização do ensino básico. Também podemos citar como políticas públicas os programas de inclusão ProUni e o Fies, que têm como objetivo ampliar o acesso dos jovens brasileiros ao Ensino Superior. Vale também destacar o Fundeb, que é uma política de financiamento da educação que garante recursos para toda a educação básica.

Por meio das avaliações externas, é possível revelar as disparidades no desempenho dos alunos nas diversas regiões do nosso país, bem como revelar sua classe social. O uso adequado e responsável dos dados dessas provas é crucial para a formulação de políticas públicas eficazes. É interessante que essas políticas públicas não melhorem somente os índices educacionais, mas que promovam uma educação de qualidade para os estudantes. Investimento na infraestrutura das escolas públicas, na formação de professores e em políticas que atenuem a desigualdade são meios eficazes para construir um ambiente educacional mais justo para todos os alunos. Percebemos, portanto, que as avaliações externas e as políticas públicas são instrumentos interdependentes para a melhoria da educação brasileira.

9 METODOLOGIA

O presente capítulo tem um caráter teórico-metodológico, exporemos os aspectos que dizem respeito à abordagem dada ao objeto da investigação, a saber: natureza da pesquisa; contexto e sujeitos da pesquisa; instrumentos de geração de dados e instrumento de geração de dados; e etapas da análise da pesquisa.

9.1 Natureza da pesquisa

A metodologia é compreendida como o caminho percorrido na compreensão da realidade pesquisada. Segundo Minayo (2015), a metodologia, as técnicas, a criatividade e a sensibilidade do pesquisador são aspectos incluídos, simultaneamente, na metodologia de uma pesquisa e ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.

De acordo com Minayo (1998), uma pesquisa percorre três fases: a exploratória, em que se amadurece o objeto de estudo, delimitando assim o problema de investigação; a coleta de dados, momento em que se coletam informações que respondem ao problema de pesquisa; e a de análise de dados, em que o pesquisador faz o tratamento das informações, por inferências e interpretações dos dados coletados. Desse modo, objetivando responder às questões apresentadas nesta pesquisa e para um melhor alinhamento metodológico dividiremos esta seção conforme a sugestão da autora: definição da amostragem, coleta de dados e organização e análise dos dados.

Conforme aludido anteriormente, nossa pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada (LA) e está articulada com a Teoria das Representações Sociais (TRS). Essa conexão é importante devido à complexidade e ao alcance teórico do assunto que estamos estudando: a RS dos professores de LP da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o ensino de Leitura.

Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de uma investigação analítico-discursiva, de natureza interpretativista. A presente pesquisa se enquadra como tal, pois nossa análise estará concentrada no estudo da linguagem e analisaremos como as construções ideológicas são apresentadas no discurso dos professores que será materializado por meio de texto. Ela é utilizada para analisar discursos em textos levando em consideração o contexto histórico-social, as condições de produção e outras variáveis que podem influenciar a visão de mundo do autor do texto, neste caso, o autor dos nossos textos serão os professores. No que tange à análise da representação social, usaremos o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, segundo

Moscovici (1976, 2009) e Jodelet (2001), e, no que se refere ao conceito de ideologia e em torno do discurso docente, tomaremos como base os Estudos Críticos do Discurso, conforme van Dijk (2008).

9.2 Contexto e sujeitos da pesquisa da pesquisa

Escolhemos a Regional VI para a realização desta pesquisa, por algumas razões que passaremos a explicar. A primeira delas é o fato de aquela unidade administrativa ter sido a primeira que teve a primeira escola de tempo integral implantada no sistema público de educação de Fortaleza. Desse modo, é o distrito que tem a escola de tempo integral mais antiga, que serviu, portanto, como base ou modelo para implantação das demais. Além disso, a Regional VI é o distrito que tem uma escola com a maior quantidade de turmas de 9º nono ano da rede, o que nos fornecerá um igualmente mais amplo campo para a pesquisa.

Ainda no que se refere ao contexto, o trabalho foi realizado em seis escolas de tempo integral da rede pública municipal de Fortaleza. A escolha dessas seis escolas de tempo Integral (ETI) foi dada por motivos de localização, uma vez que é onde se concentra a regional da pesquisadora. Já no que se refere aos sujeitos da pesquisa, participaram professores efetivos dos Anos Finais (nono ano) de Língua Portuguesa da Regional VI da Prefeitura Municipal de Fortaleza. No que concerne ao grupo participante da pesquisa, de modo a atender aos objetivos elencados, foram selecionados 6 professores, de um total de 21, pois, conforme sondagem anterior à pesquisa, em levantamento prévio que realizamos, somente os 6 obedeceram aos seguintes critérios, que são: pertencer ao quadro efetivo da rede pública de ensino à qual estão vinculados; lecionar nas turmas de nonos anos; possuir formação acadêmica em Licenciatura Plena em Letras Português.

Com relação ao perfil dos professores, optamos por trabalhar somente com professores efetivos, pois os substitutos estão lotados nas escolas por um período limitado. Essa limitação de tempo possivelmente poderia afetar duas dimensões de nossa pesquisa: a primeira, que eventualmente o participante já não estivesse na escola em uma das etapas que o trabalho foi realizado, e a segunda, talvez mais importante, que os professores efetivos fazem um trabalho mais longitudinal na linha do tempo, desse modo, é possível avaliar o próprio trabalho, além de sua atuação ter maior impacto na formação dos estudantes, uma vez que não está ameaçada com a instabilidade de contratos temporários.

9.3 Instrumentos de geração de dados

Foram dois os instrumentos utilizados para geração dos dados e para a constituição do *corpus*: relato pessoal (escrito) e entrevista semiestruturada aprofundada (gravada e depois transcrita). Quanto ao relato pessoal (escrito), nosso primeiro instrumento que foi aplicado permitiu aos professores participantes relatarem suas próprias trajetórias pessoais e profissionais de forma condensada, nas quais se inserem suas histórias de leitura e suas experiências como professores de Língua Portuguesa, de modo a evidenciar os fatos considerados por eles como mais significativos.

No que tange à entrevista semiestruturada aprofundada, foi o meio pelo qual coletamos informações básicas relacionadas aos dados pessoais dos participantes, formação acadêmica, formação continuada, exercício profissional, como também dados preliminares sobre o desenvolvimento de práticas de ensino de Leitura dos interlocutores da pesquisa. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) conceituam entrevista como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas com a presença do entrevistador”. O autor ainda nos orienta que deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

9.4 Etapas da pesquisa

As etapas de análise seguem a base teórica adotada. Desse modo, foi feita uma articulação das metodologias adotadas por pesquisadores da TRS e de Van Dijk (2003), de modo a atingir os objetivos traçados na pesquisa.

Vejam os passos indicados pela autora para a identificação dos temas dos participantes da pesquisa:

- a) realizar a transcrição da entrevista.
- b) fazer uma leitura cuidadosa do material, alternando entre ouvir o áudio gravado e ler a transcrição. Isso ajudará a identificar os temas principais e a prestar atenção à construção e à retórica do discurso, permitindo que os investimentos emocionais sejam percebidos. Revisitar os objetivos da pesquisa e definir claramente o objeto de representação.

Neste apartado, descreveremos as etapas da nossa pesquisa. O primeiro passo foi enviar a proposta para aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), uma vez que envolve seres humanos. Conforme foi traçado nos objetivos, os dois instrumentos foram escolhidos para que nos fosse possível acessar o discurso dos professores participantes da pesquisa, no sentido de chegar ao objeto que objetivamos analisar: as RS sobre ensino de Leitura.

Desse modo, escolhemos dois gêneros cujas características se complementam, no sentido de validação dos dados analisados. De um lado, temos o relato pessoal, que traz as memórias dos participantes e possibilitam acessar um discurso mais controlado. Como foi dado um prazo para que o escrevessem, os professores tiveram tempo de refazer o que quisessem e expressar aquilo que desejavam que chegasse até a pesquisadora como discurso. Do outro lado, temos a entrevista semiestruturada, feita de forma síncrona com a pesquisadora, que pode confrontar algumas das ideias e respostas dadas e, assim, com menos controle na produção do discurso. Se, no relato, os docentes tiveram tempo de fazer um ajuste do discurso, na entrevista a espontaneidade nos forneceu mais pistas de confirmação ou não daquilo que disseram nos relatos, uma vez que a produção do discurso é mais irrefletida que o produzido num gênero que pode ser várias vezes revisado

Para isso, os professores foram orientados a relatar em seus textos de que forma entendem o ensino de Leitura, suas experiências como estudantes de licenciatura e quando tomaram contato com teorias e abordagens de ensino de Leitura. Foi pedido, ainda, que destacassem quais professores os inspiraram e influenciaram sua prática atual como docentes em relação ao ensino de Leitura; de que modo eles encaram o dia a dia em sala de aula para o ensino de Leitura; os materiais que usam para isso; como transpõem para suas práticas seus conhecimentos teóricos sobre o ensino de Leitura; quais as principais dificuldades que seus alunos têm na aprendizagem de leitura e de que modo eles atuam para contornar esses problemas e tudo que desejem falar sobre o que eles entendem ser e como deve se operar o ensino de Leitura nas suas salas de aula.

De modo a seguir, portanto, com as etapas da pesquisa, os professores receberam um roteiro escrito com os pontos que levaram em consideração no momento da produção de seus relatos.

Assim como foi na entrevista, realizada depois desta etapa, os relatos obedeceram a um processo de categorização. A cada participante, foi disponibilizado um roteiro que ajudou a compreender o ponto de análise para a possível sequência das memórias que constituem seus relatos enquanto professores. Os relatos foram direcionados em duas categorias: processo de

formação do(a) professor(a) e sua relação com a leitura; e o modo como compreendem o ensino de Leitura e como esse entendimento orienta suas práticas como docentes de LP do Ensino Fundamental.

A etapa seguinte consistiu na entrevista propriamente dita com os professores, e cabe ressaltar que ela foi gravada e posteriormente transcrita. No processo, o pesquisador seguiu um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, mas também foi dado espaço para que a entrevistadora e o participante fizessem questionamentos de modo mais livre e espontâneo. A pesquisadora realizou também outras indagações que lhe pareceram oportunas durante o processo. Após a transcrição, foram destacados, mais uma vez, os temas emergentes no discurso dos professores, assim como foi feito com o instrumento anterior, além de elencar hierarquicamente os temas, fazendo sua aproximação semântica, de modo a verificar, também, as suas eventuais aproximações e diferenças.

Findas as análises e separadas dos discursos produzidos pelos dois instrumentos, seus resultados foram cruzados, os temas foram hierarquizados em termos de sua recorrência, em ordem decrescente: dos mais recorrentes aos menos recorrentes. No momento do cruzamento dos dados, é importante destacar que, conforme propõe Spink (2004), o pesquisador deve ficar atento para identificar variações ou contradições no discurso que possam indicar sua orientação. Essa etapa de hierarquização dos itens nos ajudou a concluir qual é a RS dos professores participantes da pesquisa sobre o ensino de Leitura. Ao chegar a essa conclusão, foi possível refletir sobre o resultado e avançar para a etapa seguinte. Depois de hierarquizados, os temas foram, nessa etapa, conforme já anunciados, organizados quanto à sua aproximação semântica. Essa organização quanto ao significado aproximado dos temas nos ajudou a entender como os professores participantes da pesquisa entendem o ensino de Leitura e, desse modo, atingir o objetivo principal desta investigação.

Após a conclusão das etapas anteriores e de posse dos temas extraídos do discurso dos professores foi possível ter uma coerência global desses discursos, possibilitando, assim, revelar a RS do objeto da pesquisa: ensino de Leitura. Findada a metodologia adotada no presente estudo, seguiremos no capítulo seguinte, para a discussão dos dados obtidos.

10 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, mostraremos a análise dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos expostos na metodologia. Primeiramente, haverá um quadro com os temas emergentes e os excertos correspondentes aos relatos pessoais e as entrevistas dos professores, segundo Van Dijk (2003). Posteriormente, outro quadro somente com os temas emergentes hierarquizados dos relatos e das entrevistas dos participantes da pesquisa. Na terceira etapa, há a discussão dos resultados indicando o discurso dos professores. Os quadros ficarão assim definidos:

Quadro 4 – Resumo dos quadros propostos

QUADROS	
5	Apresentar os temas emergentes e os excertos dos relatos pessoais.
6	Apresentar os temas emergentes e os excertos das entrevistas.
7	Apresentar os temas hierarquizados dos dois instrumentais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira e a segunda etapas têm o objetivo de identificar os temas emergentes dos discursos analisados nos dois instrumentais analisados. A terceira e a quarta etapas correspondem aos objetivos de analisar a Representação Social (RS) de professores de LP da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza dos Anos Finais do Ensino.

Nos quadros 4 e 5, serão apresentados os temas emergentes e os excertos escritos pelos sujeitos que compõem o grupo estudado. Objetivando resguardar a identidade dos sujeitos, iremos nos referir a todos pelo gênero masculino e denominaremos de professor 1, professor 2, e assim sucessivamente. Nas discussões, iremos nos referir por meio dos cognomes P1, P2 e assim por diante para não ficar uma leitura exaustiva. Ressaltamos que a professora 3 não participou da entrevista por motivos de força maior.

Quadro 5 – Temas emergentes dos relatos dos participantes

EXCERTO	TEMAS
PROFESSOR 1	
1. “Foi na primeira série que compreendi esse mundo fascinante, pelo menos essa é minha memória mais antiga [...] Destaco a professora Tânia como uma professora importante na descoberta da leitura e escrita em minha vida, pois criamos um laço afetivo [...] Foi na primeira série que compreendi esse mundo fascinante, pelo menos essa é minha memória mais antiga.” 2. “Busquei usar os gêneros textuais diversos, visando trabalhar habilidades não consolidadas ainda [...] Dentro do possível, utilizo diferentes gêneros, textos e práticas [...] O planejamento deve ser mais próximo da necessidade do aluno, objetivando uma leitura mais profunda de diferentes gêneros discursivos, ampliando o universo dos educandos para que se posicionem de forma crítica e compreensiva daquilo que leem.” 3. “Tentava pesquisar temas para a leitura que se aproximasse da realidade de meus alunos, trabalhando de forma contextualizada com uso de uma linguagem simples e prazerosa para eles [...] O planejamento deve ser mais próximo da necessidade do aluno.”	1. Memória afetiva. 2. Diversidade de gênero. 3. Realidade Social.
PROFESSOR 2	
1. “Tive duas professoras que foram minhas fontes de inspiração: Vera e Cileia. Os pontos fortes de ambas eram o esmero ao ensinar, o afeto e sua caligrafia, que até hoje trago na lembrança”. 2. “Minha formação ocorreu há mais de 30 anos tendo como foco principal a contextualização da língua à realidade do aluno [...] Possibilitamos aos alunos analisarem, entender e transformar o mundo que os cerca, então se o ensino de Leitura é um professor de Português, como é que um ato social pode ser uma missão somente do professor de português [...] Atualmente, procuro trazer assuntos e conteúdos além do livro didático, a fim de	1. Memória afetiva. 2. Realidade social. 3. Pedagogia do multiletramento.

facilitar a compreensão da leitura da realidade [...] Eu acho que ensino de Leitura é isso: é dar uma ferramenta de comunicação aos alunos”. 3. “O multiletramento também é uma das formas de facilitar a compreensão das mais diversas formas de expressão linguística.”	
PROFESSOR 3	
1. Algumas práticas de ensino foram usadas por eles e que me fizeram criar o gosto pela leitura e que utilizo alguns até hoje: Leitura em voz alta, ensino fonético, incentivo à leitura independente. 2. “Perspectiva Sociointeracionista da Linguagem [...] oferece uma perspectiva única e valiosa sobre o ensino da leitura”. 3. “[...] ensino baseado em gêneros textuais [...] oferece uma perspectiva única e valiosa sobre o ensino da leitura.”	1. Memória afetiva. 2. Perspectiva sociointeracionista/social. 3. Gêneros diversificados.
PROFESSOR 4	
1. “Tive excelentes professores de leitura, posso mencionar duas em especial: Sônia, e Eunésima. O que identifico como pontos fortes em suas práticas eram o afeto com que elas me tratavam e a dedicação em expor o conteúdo e fazê-lo interessante [...] Elas eram professoras muito amáveis [...] eu acredito que para ser uma boa professora de leitura é preciso ser acessível e gostar também de ler, a pedagogia do exemplo é muito importante nesse processo”. 2. Acredito que a teoria sócio interacionista foi muito importante para a minha formação e que eu acho muito relevante para o ensino de Leitura [...] Ela enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento da leitura, e o ensino de Leitura com gênero funciona como ferramenta social para nossos alunos [...] processo de leitura dinâmico em que os alunos constroem a significação do texto, a partir da interação entre leitor, texto e contexto social [...] Disciplinas como a psicolinguística e a Sociolinguística eram novidades, e a leitura ainda não era vista como ferramenta social. ”	1. Afetividade. 2. Realidade social. 3. Pedagogia dos multiletramentos. 4. Diferentes gêneros.

3. “A pedagogia dos multiletramentos foi de grande importância para a minha formação e que procuro usar nas minhas práticas [...] O multiletramento como ferramenta para tornar a leitura mais atrativa e mostrar que há diversas formas de expressão da língua.” 4. “O ensino de Leitura com gênero funciona como ferramenta social para nossos alunos.”	
PROFESSOR 5	
1. “Essas pessoas que passaram pela minha vida marcaram sobremaneira a minha trajetória no magistério. E em todos sempre houve a referência da importância do estudo, da leitura.” 2. “Devemos sempre analisar as condições sociais, os contextos socioculturais dos nossos alunos e aplicar as estratégias de leitura mais adequadas a estes a fim de obter sucesso neste quesito [...] antes de qualquer iniciativa, ouvir o meu aluno, conhecê-lo e procurar saber qual são as leituras que podem tornar para este um hábito satisfatório de forma gradual, ciente de que nem sempre ele irá se realizar como leitor, mas terá conhecido vastos mundos, adquirido conhecimento e enriquecido seu repertório cultural.” 3. “A respeito da minha prática, gosto muito de utilizar os círculos de leitura sugeridas por Rildo Cosson, as estratégias de leitura aprendidas ainda na faculdade, através de Ângela Kleiman, Isabel Solé, dentre outros, já até um pouco ultrapassadas.”	1. Afetividade. 2. Realidade social. 3. Atividades diferenciadas/diversidade de gêneros.
PROFESSOR 6	
1. “A leitura essencial em sala de aula, ela é a base do ensino porque serve para a criança conhecer o mundo que o cerca [...] A leitura é uma ferramenta que possibilita diálogos, oferecendo diferentes perspectivas sobre um determinado assunto, eu acho que ensinar a ler é ensinar	1. Realidade social. 2. Diversidade de gêneros.

o mundo para a criança [...] Ensinar leitura é ensinar ela contextualizada.” 2. “Para planejar minhas aulas de leitura, eu sempre trabalho com gêneros focados no livro didático. Através da leitura, foco na habilidade de reconhecimento das características do gênero.”	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, portanto, que o tema “realidade social” predomina em relação aos outros, infere-se, portanto, que os docentes percebem a leitura como uma ferramenta de reflexão e de engajamento ao contexto social dos alunos. Outros dois temas bastante evidenciados são “memória afetiva” e “afetividade”, indicando a importância das experiências pessoais no processo de ensinar a leitura. “Diversidade de gênero” também apresenta grande recorrência, mostrando uma preocupação desse professor em com a exposição dos alunos a diversos tipos de textos e, por último, com menos frequência, “multiletramentos”, que aponta para importância de apresentar aos alunos múltiplas habilidades de leitura, objetivando um leitor crítico e fluente.

Quadro 6 – Temas emergentes das entrevistas

EXCERTO	TEMAS
PROFESSOR 1	
1. O ensino de Leitura, ele precisa ser muito voltado para a realidade do aluno. Então, tem que partir de uma realidade, de algo que seja interessante para ele. 2. Promover o ensino da leitura e promover o letramento seria algo mais profundo. 3. E eu lembro, nas minhas memórias mais distantes, que eu sempre pensava assim, eu quero ser igual à professora Tânia, quero ser igual à professora Socorro, porque aquela paixão delas ali pelo livro, pela leitura, me encantava. 4. Por isso que é importante a gente trabalhar com diferentes textos em sala, diferentes gêneros, sempre tem um que eles se identificam mais.	1. Realidade social. 2. Multiletramentos. 3. Memória afetiva. 4. Diversidade de material/ diversidade de gênero.
PROFESSOR 2	
1. Ensinar leitura é você poder entender o mundo ao seu redor, né? Agora ler, pra mim, é você compreender o mundo à sua volta. 2. Letramento é quando o aluno ele consegue entender o mundo ao redor dele. Tipo, eu pego um texto, consigo ler e entender o que aquilo está dizendo pra mim. 3. Ela (professora) era uma contadora de história. Então, era o dia que eu ia mais feliz para a universidade à noite, quando eu sabia que tinha aula dela. A sala dela, inclusive, ficava lotada de alunos que se sentavam até na porta. 4. eu sempre trago música. Eu acho que música é uma coisa que faz parte da vida deles, né? Logicamente, a gente procura trazer músicas que tenham a ver com o conteúdo da sala, que a gente está vendo, né? . Então, nesse conto de terror eu vou perguntar pra eles o que é que eles acham do Conde Drácula. Eu trabalho de tudo um pouco.	1. Contexto social. 2. Letramento. 3. Afetividade. 4. Atividade diversificada/ diversidade de gênero.
PROFESSOR 3	
Não participou da entrevista.	
PROFESSOR 4	

1. Trazer o texto para a vida dele, repensar como aquele texto pode contribuir com a vida dele e como ele também pode, através dos próprios textos, contribuir com a sociedade. Então, você utiliza o texto, eu utilizo o texto como base para a leitura do mundo, para tudo que nos envolve, que tem a ver com aquele tema. 2. Ela era uma professora acessível. Ela era uma pessoa acessível, ela conseguia realmente ler o texto de uma forma interessante, tudo. Ela me estimulou. E a segunda foi uma professora do Ensino Médio do terceiro ano, que agora me fugiu o nome dela. Mas ela era fantástica. E na faculdade, eu tive uma divindade em forma de ser humano, que era a Lúcia, e com ela a literatura era mágica, ela era realmente fantástica, ela tinha muito conteúdo, ela era superacessível, ela era fantástica	1. Realidade social. 3. Afetividade.
PROFESSOR 5	
1. Ver o texto além das linhas, saber que o texto diz mais do que aquelas palavras, porque tem uma coisa ou outra que vai puxar um conhecimento diferente, uma palavra, uma expressão. Fazer isso, fazer o aluno entender que os gêneros têm uma função social, mas, por exemplo, eles servem para fins diferenciados.	1. Realidade social
PROFESSOR 6	
1. Para mim, ensinar leitura vai muito além de decodificar. É um processo que envolve o social. Ela tem que saber ler, analisar o contexto, para conseguir depreender o sentido do que ela vai ler. 2. O letramento é a criança ter condições de participar de tudo, né? Ela ter diversos conhecimentos para poder participar das diversas esferas que nós temos na nossa sociedade. O letramento porque eu levo em consideração o contexto e o social do aluno. 3. Principalmente trabalhar com os alunos a diversidade de textos para que eles possam ter letramento	1. Realidade social. 2. Letramento social/ multiletramentos. 3. Gêneros diversos.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 6, abordaremos os temas que estão recorrentes nos relatos e nas entrevistas dos participantes exibidos nos quadros 1 e 2. Será apresentado separadamente objetivando uma melhor visualização desses temas. Os itens foram reescritos em ordem de relevância em um total de 33 temas.

Quadro 7 – Síntese temas recorrentes dos dois instrumentais

QUADRO SÍNTESE DOS TEMAS RECORRENTES		
PROFESSORES	RELATO	ENTREVISTAS
P1	1. Realidade social 2. Memória efetiva 3. Diversidade de gêneros.	1. Realidade social 2. Multiletramentos 3. Memória afetiva 4. Diversidade de material/ diversidade de gênero
P2	1. Realidade social 2. Memória afetiva 3. Multiletramentos	5. Contexto social 6. Letramento 7. Afetividade 8. Atividade diversificada/ diversidade de gênero
P3	1. Social 2. Memória afetiva 3. Gêneros diversificados	
P4	1. Realidade social 2. Afetividade 3. Pedagogia dos multiletramentos 4. Gêneros diversificados	3. Realidade social 4. Afetividade
P5	1. Realidade social 2. Afetividade 3. Atividade diversificada/ diferentes gêneros	2. Realidade social 3. Afetividade
P6	1. Realidade social 2. Diversidade de gênero	4. Realidade social 5. Letramento social/ multiletramentos 6. Gêneros diversos

Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos, por fim, o quadro 7, no qual será apresentado o resultado da técnica de hierarquização dos temas encontrados nos quadros anteriores. Os itens foram reescritos em ordem de relevância em um total de 20 temas.

Quadro 8 – Resultado da técnica de hierarquização dos itens

PROFESSORES	TEMAS HIERARQUIZADOS
P1	Realidade social Memória efetiva Diversidade de gêneros Multiletramentos
P2	Realidade social Memória afetiva Multiletramentos Atividade diversificada/ diversidade de gênero
P3	Realidade Social Memória afetiva Gêneros diversificados
P4	Realidade social Afetividade Pedagogia dos multiletramentos Gêneros diversificados
P5	Realidade social Afetividade Atividade diversificada/ diferentes gêneros

Fonte: Elaborado pela autora.

Levando em consideração que a Representação Social são formas de conhecimento socialmente partilhadas, Moscovici (2003) afirma que as ideologias são crenças de um grupo, social, é sabido, segundo Van Dijk (2003), que essas ideologias são manifestadas a partir de um discurso. Desse modo, examinaremos os temas recorrentes no discurso dos participantes da nossa pesquisa e faremos uma discussão sobre os temas emergidos, mas sem a intenção de ser exaustivo, considerando a relação entre o nosso objetivo da pesquisa, no caso, analisar a Representação Social (RS) de professores de LP, examinando suas concepções de docentes de leitura.

O presente estudo foi realizado por meio de relatos pessoais e entrevistas com os docentes de LP, cujos discursos foram analisados para identificar temas recorrentes sobre o tema abordado. A análise teve como foco o discurso utilizado pelos docentes para delinear as RS subjacentes ao ensino de leitura. A metodologia qualitativa permitiu uma compreensão dessas RS que permeia as práticas de ensino dos professores.

A partir dos quadros apresentados anteriormente, traçamos um desenho figurativo dos temas emergentes retirado do discurso dos professores, a respeito das RS que subjazem o nosso objeto de estudo. Foi percebida a recorrência predominante das Representações Sociais partilhadas pelos participantes, em torno de duas ideias principais: afetividade como meio eficaz de promoção da leitura dentro de um contexto afetivo e acolhedor. Em seguida,

constatamos, fundamentado nas entrevistas e nos relatos pessoais, o outro tema predominante que emergiu dos discursos dos professores: a realidade social como ponto de partida para um ensino de ensino de Leitura mais eficaz. De posse dessas informações, podemos afirmar que o discurso dos professores entrevistados sugere que é importante para a prática deles de docentes de leitura que haja uma conexão entre o ensino de Leitura e a vida cotidiana de seus alunos, tornando um fator crucial para a sua prática.

Outro ponto que se pode afirmar é que, para os professores, as experiências passadas e as emoções influenciam no modo como a leitura é recebida pelos alunos. Ao levar a afetividade para o ensino de Leitura, o professor cria uma ligação com os estudantes e estes serão envolvidos para o mundo da leitura, facilitando seu processo de aprendizagem. Esses dois temas centrais também nos levam a acreditar que as representações de ensino de Leitura adotadas pelos participantes da pesquisa foram construídas pelas suas experiências pessoais com a leitura, e não somente pelas experiências escolares dos professores.

Daí a consideração constante da efetividade e do entorno social ao relatarmos suas práticas de escrita. Analisaremos, agora, os temas periféricos que emergiram dos discursos dos professores, o que nos dará uma visão das representações ideológicas dos participantes quanto ao ensino de Leitura, vejamos:

Na fala do Professor 1, foram evidenciados quatro temas emergentes: realidade social, memória afetiva, diversidade de gênero e multiletramentos. O primeiro tema está indicado em “Então, assim, muitas vezes o que eu observo é que o aluno ele tem empecilhos que fazem a leitura não se consolidar. Uma delas é que ele não tem interesse mesmo de buscar aquele tema ali, porque ele não faz parte da realidade dele e ele não tem motivação, e ele tem preguiça de buscar também. Mas é importante porque ele tem que ter o entendimento daquilo ali [...] Ele tem dificuldade de entrar naquele contexto ali de saber o que o autor está querendo dizer, e também aquilo ali não é interessante, não faz parte da rotina dele, não faz parte da vivência dele [...] Então, eu observo que de certa forma eles conseguiram desenvolver essa leitura mais rápida, mais dinâmica, por conta desse mundo deles, que é um mundo de movimento, de muita Internet, que imagina aí o que eles não veem na Internet”. O segundo tema está evidenciado em “Destaco a professora Tânia como uma professora importante na descoberta da leitura e escrita em minha vida, pois criamos um laço afetivo. Ela foi responsável por empréstimos de livros de historinhas que eram raros na época [...] E eu lembro, nas minhas memórias mais distantes, que eu sempre pensava assim, eu quero ser igual à professora Tânia, quero ser igual à professora Socorro, porque aquela paixão delas ali pelo livro, pela leitura, me encantava”. Já o terceiro tema aparece na menção “Busquei usar os gêneros textuais diversos,

visando trabalhar habilidades não consolidadas ainda. Tentava pesquisar temas para a leitura que se aproximasse da realidade de meus alunos, trabalhando de forma contextualizada com uso de uma linguagem simples e prazerosa para eles”. O quarto tema está expresso em “Promover o letramento e promover o ensino da leitura, e promover o letramento, seria algo mais profundo em que ele fosse fazer essa leitura, retirar ensinamentos, retirar reflexões sobre isso”. A escolha lexical do professor parece sugerir uma base consistente para um ensino de Leitura que reconheça a importância da afetividade nesse processo, respeitando o contexto de mundo que os aprendizes estão inseridos para que a leitura seja apresentada sob a forma de diferentes gêneros. Destaca-se, portanto, a importância que a professora dar em contextualizar a leitura à realidade dos alunos, utilizando em suas aulas diferentes tipos textuais, objetivando tornar as aulas mais atrativas. É percebido, em seu discurso, que a memória afetiva com os professores que passaram no seu percurso educacional foi um fator significativo para sua prática de ensino de leitura, indicando, desse modo, a importância da afetividade nesse processo.

Na fala do Professor 2, identificamos a inerência de quatro temas emergentes: realidade social, memória afetiva, multiletramentos e atividade diversificada/diversidade de gênero. No primeiro tema, temos as seguintes evidências: “E eu acho que ensino de Leitura é isso: é dar uma ferramenta de comunicação aos alunos [...] Ensinar a leitura é você poder entender o mundo ao seu redor, né? [...] agora ler pra mim é você compreender o mundo à sua volta, isso é leitura. Quando eu leio, entendo e consigo interagir através disso, isso é leitura [...] Ensino de Leitura é uma habilidade social que nós como professores, independente da matéria, possibilitamos aos alunos analisarem, entender e transformar o mundo que os cerca”. O segundo tema fica percebido em: “Tive duas professoras que foram minhas fontes de inspiração: Vera e Cileia. Os pontos fortes de ambas eram esmero ao ensinar, o afeto e sua caligrafia, que até hoje trago na lembrança [...], mas quem realmente eu tive dois professores inspiradores. Uma foi uma professora de Literatura Portuguesa na Universidade Estadual de Ceará, que é a professora Coema”. No terceiro tema destaca-se “O multiletramento também é uma das formas de facilitar a compreensão das mais diversas formas de expressão linguística. Quando vou planejar minhas aulas de leituras, eu uso o livro didático e materiais extras da internet ou da biblioteca para deixar aula mais atrativa [...] Letramento é quando o aluno consegue entender o mundo ao redor dele. Tipo, eu pego um texto, consigo ler e entender o que aquilo está dizendo pra mim [...] pronto, eu sempre trago música. Eu acho que música é uma coisa que faz parte da vida deles, né? Logicamente, a gente procura trazer músicas que tenham a ver com o conteúdo da sala, que a gente está vendo, né?”. No último tema destaca-se: “Isso, quando a gente pega coisas mais atuais. Por exemplo, notícia, você pega um texto jornalístico, aí você também trabalha com eles

o estilo do texto, que texto é esse [...] Eu o trago para cá, eles escolhem o livro que quiserem ler, para poder, depois a gente fazer um trabalho, né? [...] conto de terror, né? Como eu disse que eu vou trabalhar, começar com eles hoje [...] eu utilizo práticas de ensino de Leitura que seja produtiva na minha prática: levo outros textos que enriqueçam o tema que está sendo abordado”. Os temas emergentes do discurso da P1 são os mesmos temas da P2, a única diferença está na ordem de hierarquia, sugerindo um ensino de Leitura inclusivo que reconheça a diversidade social dos alunos ao mesmo tempo que os prepara para interagir socialmente por meio de uma diversidade de gênero e mídias diferentes.

Na fala do Professor 3, percebe-se três eixos temáticos: realidade social, memória afetiva, atividade diversificada/diversidade de gênero. O primeiro tema está presente em “Algumas teorias eu considero relevantes para o ensino da leitura hoje em sala de aula. Perspectiva Sociointeracionista da Linguagem”. O segundo tema está evidenciado em “Meus professores desempenharam um papel fundamental na minha inspiração para aprender a ler. Algumas práticas de ensino foram usadas por eles e que me fizeram criar o gosto pela leitura”. Além disso, o tema 3 está marcado em “ensino baseado em gêneros textuais e contação de histórias [...] Tudo isso me fez mudar bastante, hoje prefiro trabalhar a leitura baseada em gêneros, isso deixa a aula mais rica, e os alunos conhecem mais textos”. Mais uma vez constatamos que o P3 partilha da mesma visão que P2 e P1, esses temas sugerem que P3 trabalha com o ensino de Leitura contextualizado, objetivando levar os alunos a uma compreensão mais efetiva e críticas dos textos lidos. A teoria de base que a entrevistada utiliza em seu planejamento reconhece o ensino de Leitura como um processo socialmente construído, baseada nas experiências afetivas que ela recebeu enquanto estudante.

Na fala do Professor 4, foram evidenciados quatro temas centrais: realidade social, afetividade, multiletramentos e diversidade de gênero. O primeiro tema está marcado em: “Acredito que a teoria sócio interacionista foi muito importante para a minha formação e que eu acho muito relevante para o ensino de Leitura [...] O ensino de Leitura com gênero funciona como ferramenta social para nossos alunos [...] Atualmente, busco ampliar o conteúdo trazido no livro didático com abordagens de situações do cotidiano [...] trazer a leitura como ferramenta para ler a realidade e mudá-la”. O segundo tema aparece marcado em: “Tive excelentes professores de leitura, posso mencionar duas em especial: Sônia, e Eunésima. O que identifico como pontos fortes em suas práticas eram o afeto com que elas me tratavam [...] ela era uma professora acessível, ela conseguia realmente ler o texto de uma forma interessante, tudo. Ela me estimulou. [...] Tanto a Onésima quanto ela, elas duas eram... maravilhosas e tenho muito das duas nas minhas práticas em sala”. O terceiro tema emergente: “Vejo o multiletramento

como ferramenta para tornar a leitura mais atrativa e mostrar que há diversas formas de expressão da língua [...] Hoje eu trabalho com o letramento. O meu intuito como professor de Língua Portuguesa é o sentido dos meninos”. O último tema emergente consta em: “O ensino de Leitura com gênero funciona como ferramenta social para nossos alunos”. A partir dos temas abordados, podemos sugerir que o professor apresenta um compromisso em proporcionar um ensino de Leitura diversificado e eficaz aos seus alunos, mas também tenha com um viés efetivo para desenvolver as habilidades de leituras.

Na fala do Professor 5, foram evidenciados três temas emergentes: realidade social, memória afetiva, diversidade de gênero. O primeiro tema está marcado em: “Devemos sempre analisar as condições sociais, os contextos socioculturais dos nossos alunos e aplicar as estratégias mais adequadas a estes a fim de obter sucesso neste quesito [...] Devo, antes de qualquer iniciativa, ouvir o meu aluno, conhecê-lo e procurar saber qual são as leituras que podem tornar para este um hábito satisfatório de forma gradual, ciente de que nem sempre ele irá se realizar como leitor [...] Eu tenho que analisar o contexto dos meus alunos”. O segundo tema aparece marcado em: “Essas pessoas que passaram pela minha vida marcaram sobremaneira a minha trajetória no magistério. E em todos sempre houve a referência da importância do estudo, da leitura”. Já o terceiro tema está exposto em: “A própria estrutura do gênero que é apresentado, porque diz muita coisa sobre o texto. O aluno lê uma fábula e não entender que a fábula tem como função, tem uma função pedagógica de leitura, não é a mesma coisa. Ele ter consciência da estrutura do gênero, qual é a função que aquele texto tem na vida prática [...] Fazer isso, fazer o aluno entender que os gêneros têm uma função social, mas, por exemplo, eles servem para fins diferenciados”. Podemos inferir que a representação social que emergem desses léxicos indica que o professor compreende o ensino de Leitura como uma prática social que está ligada, primordialmente, à realidade social dos alunos e que a afetividade é um fator importante para a promoção da leitura através de diferentes gêneros.

Na fala do Professor 6, há ênfase a dois temas emergentes: realidade social e diversidade de gênero. O primeiro tema está marcado em: “que ele consiga ler as pessoas, por exemplo, através do gesto das pessoas, através do que elas representam na sua face, uma careta, digamos assim, que ela faça. Para mim, ensinar leitura vai muito além de decodificar. É um processo que envolve o social [...] Então acho que o professor, infelizmente, adequar os seus textos ao que eles vivem hoje”. Já o segundo está marcado em: “Principalmente trabalhar com os alunos a diversidade de textos para que eles possam ter letramento, né? Para que eles possam conseguir se encaixar nos diversos nichos que a nossa sociedade tem”. Por meio dos temas explicitados, podemos inferir que o professor demonstra um ensino de Leitura centrado no

aluno, levando em consideração a diversidade de texto, possivelmente textos que sejam mais próximos da realidade desse aluno, objetivando um ensino de Leitura mais eficaz.

A afetividade ou “memória afetiva”, destaca a influência do contexto emocional nas aulas de leitura. Essa memória afetiva que os professores relatam destaca a importância do vínculo emocional entre professor e aluno, objetivando motivar o processo de ensino de Leitura. Esse tema evidenciado nos leva a perceber que a afetividade é um componente importante para desenvolver nos alunos uma satisfação pela leitura. Essas RS refletem um entendimento de um grupo social de que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos se sentem emocionalmente conectados e percebem uma relevância prática no que estão aprendendo no ambiente escolar. A afetividade, portanto, é vista não apenas como um meio de promover a leitura, mas também como uma ferramenta para construir um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador.

Outros dois temas relevantes e que estão interligados são “gêneros diversificados” e “multiletramentos”. São dois itens que mostram um ensino de Leitura focado nas múltiplas formas de letramentos atrelados às novas tecnologias, mostrando assim um viés plural do ensino e leitura. Além do mais, quando o professor destaca as “atividades diversificadas” durante as aulas que vão desde o uso de música, notícias, mostrando assim um interesse por parte dos professores para deixar aulas de leitura mais atrativas. Outro fator de destaque é a fala do professor quando destaca o texto como “ferramenta de comunicação” e “habilidade social”. Esses temas refletem um ensino de Leitura que busca capacitar o aluno para o meio social, é uma visão de ensino alinhada ao letramento crítico (Street, 2010), que objetiva desenvolver nos alunos a habilidade de reflexão em relação ao contexto social no qual eles estão inseridos.

Sobre as RS, teoria de base em nosso estudo, segundo Jodelet (1986), as RS são modalidades de conhecimentos práticos orientadas para a compreensão do contexto social. Os temas obtidos junto aos professores evidenciam que as RS relacionadas ao ensino de Leitura são dotadas de elementos que se excluem e outros que se convergem, não sendo possível ser retiradas do contexto particular pesquisado, ou seja, no espaço de trabalho dos professores de LP. Elas são resultadas da convergência de múltiplos discursos e práticas que os participantes informaram sobre o ensino de Leitura. Discursos esses manifestados nas suas falas, seja por meio dos relatos ou das entrevistas, que evidenciaram suas angústias nesse processo de docente de leitura.

Analisando o discurso desses professores, pode-se depreender uma RS sobre o ensino de Leitura, amparado pelos estudos de Moscovici (2009). O autor evidencia que as RS são conhecimentos socialmente partilhados e constroem uma realidade comum a um grupo social. Nesse viés, os temas evidenciados no discurso dos professores refletem a construção

coletiva sobre a prática do ensino de Leitura. A análise das representações sociais dos professores de LP, portanto, revela um ensino de leitura centrado no aluno, que valoriza a realidade social e a afetividade como fatores determinantes para a promoção da leitura. As práticas pedagógicas dos docentes sugerem uma abordagem inclusiva e contextualizada, que busca preparar os alunos para interagir de forma crítica e reflexiva com o mundo ao seu redor. As representações sociais, conforme discutidas por Moscovici (2003) e Van Dijk (2003), são manifestadas através do discurso dos professores, evidenciando a importância de um ensino de leitura que tenha uma importância social e com um viés emocional nesse processo para a leitura ser um processo envolvente. Os temas que emergiram das entrevistas e dos relatos com os professores (realidade social, memória afetiva, multiletramentos e diversidade de gênero) nos mostra a complexidade das RS sobre o ensino de leitura. Cada um desses temas nos sugere um caminho de como os professores percebem e praticam o ensino de leitura em suas salas de aula, destacando a relação entre afetividade, contexto social e práticas pedagógicas.

A análise das RS desta pesquisa em relação ao ensino de leitura está profundamente conectada com a teoria da Representação Social (RS) de Moscovici (2003). O autor define as Representações Sociais como formas de conhecimento socialmente compartilhadas, que servem para construir uma realidade comum a um grupo social. No contexto da presente pesquisa, as RS dos docentes são formadas por meio de suas práticas pedagógicas e das suas interações com os alunos. Tais representações refletem crenças e valores do grupo sobre o objeto estudado, demonstrando como o conhecimento é construído e compartilhado no ambiente escolar.

Já Cassany (2006), ao discorrer sobre sua teoria sobre o ensino de leitura, destaca a importância de considerar os múltiplos letramentos e de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e contextos dos alunos. O autor argumenta que o ensino de leitura deve ter um viés mais dinâmico e contextualizado, trazendo à tona as diversas formas de expressão linguística e cultural dos estudantes. Esse enfoque se torna evidente é nas falas dos professores participantes da pesquisa, que destacam o uso de diferentes gêneros textuais e multiletramentos como estratégias para tornar o ensino de leitura mais eficaz.

A abordagem de Cassany (2006) sobre o ensino de leitura complementa as teorias de Moscovici (2003) e Van Dijk (2003) o reconhecer a importância de um ensino de leitura voltado às realidades sociais e culturais dos alunos. A ênfase na afetividade e na contextualização do ensino de leitura nas falas dos docentes sugere um ensino de leitura que procura engajar os alunos de maneira efetiva nesse processo, promovendo a competência técnica do ato de ler e também o prazer e a motivação para a leitura.

A fim de traçar uma discussão mais eficaz sobre as RS dos professores de Língua Portuguesa (LP) no que tange e ao ensino de leitura, conforme as teorias de Moscovici (2003) Van Dijk (2003) e Cassany (2006), é preciso discutir mais como esses conceitos, possivelmente, se manifestam nas práticas pedagógicas dos docentes. Desse modo, tentaremos traçar uma interseção dessas teorias, destacando, mais uma vez, a centralidade dos temas emergentes nas falas dos professores e a possível influência dessas representações sociais em suas práticas de sala de aula.

A TRS de Moscovici (2003) postula que as representações sociais são formas de conhecimento socialmente partilhadas que ajudam a construir uma realidade comum para um grupo social. Dentro do contexto do processo de ensino de leitura, as representações sociais dos professores de LP são formadas por meio de suas experiências pessoais, interações com os seus pares, interações com os alunos e a com a comunidade, bem como pelas políticas educacionais que permeia o ensino.

Portanto, a análise das RS dos professores de LP sobre o ensino de leitura, à luz das teorias de Moscovici (2003) Van Dijk (2003) e Cassany (2006), sugere uma prática pedagógica por parte dos docentes que valoriza o conhecimento enquanto construção social, que traz à tona contextualização das práticas de ensino e destaca a importância de criar um ambiente afetivo para os estudantes. Essas representações sociais são expressas através de categorias temáticas que refletem as crenças dos professores, mostrando como suas práticas pedagógicas, possivelmente, são moldadas por uma compreensão compartilhada e socialmente construída sobre ensino de leitura.

Cassany (2006) discorre em sua teoria que o ensino de leitura deve ser dinâmico e contextualizado, tomando como base as diferentes formas de letramentos e adaptando as práticas pedagógicas às necessidades e ao contexto social dos alunos. Essa abordagem fica visível no discurso dos professores entrevistados, que mencionam a utilização de diferentes gêneros textuais e recursos multimodais como estratégias para tornar o ensino de leitura mais atrativo e, como consequência, mais eficaz. Essa teoria complementa as de Moscovici (2003) e Van Dijk (2003) ao trazer o destaque para a importância de um ensino de leitura que reconheça e valorize as experiências socioculturais dos alunos. A inserção de músicas, poemas, notícias, podcasts e contos de terror e outros gêneros diversificados nas aulas de leitura, como foi citado pelos professores durante as entrevistas, mostra um empenho por parte deles em engajar os alunos de maneira significativa, promovendo um ambiente de aprendizagem que respeita a individualidade do aluno.

No que tange ao conceito de categorias de análise temática, conforme discutido por Van Dijk (2003) dentro da macrocategoria Significado do Discurso, nos ofereceu um suporte importante para examinar os temas que emergiram nos discursos dos professores pesquisados. Van Dijk traz em suas discussões que as ideologias são manifestadas através do discurso, e as categorias de análise temática ajudam a identificar os significados subjacentes que estruturam esses discursos. No caso dos professores participantes dessa pesquisa, temas como realidade social, afetividade, diversidade de gênero e multiletramentos emergem como categorias significativas que, possivelmente, direcionam suas práticas pedagógicas, e refletem suas crenças ideológicas sobre o ensino de leitura.

Tais categorias de análise que usamos nessa pesquisa ajudaram a mostrar como os docentes percebem a importância de atrelar o ensino de leitura com a realidade social dos alunos e de criar um ambiente afetivo que seja favorável nesse processo. Através da presente análise, foi possível identificar como essas categorias temáticas refletem uma visão pedagógica que valoriza a interação social, a diversidade e a afetividade como elementos importantes para a promoção da leitura. As RS dos professores são manifestadas através dessas categorias temáticas, demonstrando como suas práticas são construídas por uma compreensão compartilhada dentro de um grupo, nesse caso no grupo de professores de LP de nono ano.

A análise desta pesquisa usando a categoria “tema” nos permitiu também identificar como os professores articulam a importância de relacionar o ensino de leitura com a vida cotidiana dos alunos. Discurso como "o ensino de leitura é dar uma ferramenta de comunicação aos alunos" ou "ensinar leitura é você poder entender o mundo ao seu redor" refletem uma crença dos professores que a leitura é percebida como um meio de interação social. Esses discursos revelam uma preocupação com a relevância social do ensino de leitura, indicando que os professores buscam preparar os alunos para compreender e criticar, como sugere Cassany (2006), a realidade ao seu redor.

Utilizando essas categorias de análise, destacamos mais uma vez que o tema “realidade social” ocupa uma posição central no discurso de todos os envolvidos na pesquisa, indicando uma preocupação em alinhar o ensino de Leitura ao contexto social no qual os alunos estão inseridos. Uma abordagem de ensino de Leitura contextualizada à realidade dos estudantes tem como objetivo garantir que as práticas do professor estejam ligadas às experiências dos alunos, tornando o ensino de Leitura mais efetivo e prazeroso.

É percebido também nos relatos uma preocupação em “analisar as condições sociais” dos alunos para planejar as aulas de leituras. Aqui, o professor mostra uma preocupação de um ensino inclusivo, pois busca respeitar as particularidades dos alunos. Esse cuidado atrela-

se ao tema “afetividade”, mostrando, pois, que os docentes veem a afetividade como uma estratégia para humanizar as aulas de leitura, tornando-as mais atrativa aos alunos.

Van Dijk (2003) propõe o uso de categorias de análise temática para entender os significados subjacentes que estruturam o discurso. No caso dos professores de LP, os temas emergentes como realidade social, afetividade, diversidade de gênero e multiletramentos são resultados dessas categorias de análise que revelam as os pontos de vistas e crenças subjacentes em suas práticas pedagógicas.

Também é importante considerar outros elementos na discussão sobre as RS dos professores de (LP) no que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, é importante levar em consideração aspectos que foram citados durante a entrevista pelos professores, mesmo que não tenham feito parte dos temas emergentes dos seus discursos, mas que complementam os temas centrais abordados por eles. Esses elementos incluem a formação contínua dos professores, o impacto das políticas educacionais, a importância da colaboração entre colegas, o papel das famílias, a utilização de tecnologias educacionais, a avaliação das habilidades de leitura, a integração de práticas inclusivas, a relevância da literatura, a conexão entre leitura e escrita, e o desenvolvimento da consciência crítica por meio da leitura.

A formação continuada dos professores de Língua Portuguesa que é oferecido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza foi citada por alguns professores como sendo um elemento importante para a incorporação de novas abordagens no ensino de leitura. Muitos professores mencionam que suas concepções sobre o ensino de leitura são impactadas pelas formações que frequentam, pois ela permite que os professores reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiências e adquiram novos conhecimentos, influenciando diretamente suas práticas de ensino.

As políticas educacionais como Spaece têm grande impacto na formação das concepções dos professores sobre o ensino de leitura. Programas governamentais como o citado afetam diretamente, segundo eles, as práticas de ensino. Os professores frequentemente relataram uma certa pressão para cumprir metas estabelecidas por essas políticas, o que influencia suas abordagens pedagógicas em sala de aula. Entender o impacto dessas políticas é crucial para analisar como as concepções dos professores são formadas e como isso afeta o ensino de leitura. Os professores destacaram ainda que as políticas públicas que incentivam a formação continuada e a utilização de tecnologias educacionais são percebidas de forma positiva pelo grupo. Essas políticas oferecem suporte que permitem aos docentes levar inovações em suas práticas de ensino. A análise das representações sociais dos professores em relação ao ensino de leitura pode fornecer material importante para a formulação de políticas

públicas mais eficazes e alinhadas com as necessidades do professor enquanto ensinantes de leitura.

A colaboração entre colegas na escola e durante as formações, como foi citado por eles, é fundamental no desenvolvimento das concepções dos professores. Discussões informais, troca de materiais e planejamento conjunto são práticas comuns que deixam mais eficaz suas abordagens pedagógicas. A troca de experiências, o conhecimento de mundo de cada docente permite que reflitam sobre suas práticas e adotem novas estratégias de ensino.

O envolvimento das famílias no processo de ensino de leitura na vida educacional dos alunos é frequentemente destacado como um fator de suma importância. Crenças sobre a importância da presença familiar na escola influenciam as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores. É sabido que incentivar a leitura em casa e promover atividades de leitura conjunta são práticas consideradas pelos professores fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos.

Integrar tecnologias educacionais ao ensino de leitura é um tema emergente. Ferramentas digitais, aplicativos de leitura e plataformas interativas são vistas como recursos que podem enriquecer as aulas de leitura, porém os professores se deparam com a realidade de muitas escolas que não possuem suporte suficiente para receber essas tecnologias. Os professores reconhecem que seria uma ferramenta que pode tornar a leitura mais acessível e interessante, especialmente para alunos mais jovens, mas também ficam presos aos desafios, como a necessidade de formação adequada para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz e a falta de internet nas escolas, muitas vezes.

Segundo os professores, avaliar, de forma somativa, por exemplo, as habilidades de leitura é um aspecto crítico, e que influencia as concepções que os eles têm sobre o ensino de leitura. Métodos de avaliação formativa e somativa, testes padronizados contínuos são práticas que não auxiliam de forma positiva esse processo de ensino de leitura. As concepções sobre essa avaliação impactam como planejam suas aulas, como selecionam materiais e como abordam as dificuldades dos alunos, vendo a avaliação como uma ferramenta nem sempre positiva para identificar necessidades dos alunos.

Os professores citaram a inclusão de alunos com necessidades especiais e de contextos diversos nas aulas de leitura como um grande desafio. Práticas inclusivas, como adaptação de materiais e uso de estratégias diferenciadas, são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado, mas eles também relataram que a falta de suporte com esse desafio dificulta, muitas vezes, que o trabalho seja desenvolvido. As concepções sobre

inclusão influenciam as práticas de sala de aula, incentivando os professores, mesmo frente às dificuldades, a criar um ambiente de aprendizagem acessível para todos os alunos.

A literatura e o acesso à biblioteca da escola foi, por vezes, mencionada como uma ferramenta importante para incentivar o hábito da leitura entre os alunos. Livros ilustrados, contos de fadas e histórias que refletem a diversidade cultural são vistos como recursos que chamam a atenção de dos alunos. A escolha de livros que sejam culturalmente relevantes e que o aluno tenha uma identificação é considerada um aspecto importante para a promoção da leitura

A relação entre leitura e escrita é outro tema bastante recorrente. Os professores enfatizaram que leitura e escrita são habilidades complementares que devem ser desenvolvidas simultaneamente. Atividades que integram leitura e escrita, como escrita de resumos, produção de textos criativos e produção da receita preferida dos alunos, são vistas como eficazes para aprimorar as habilidades dos estudantes. A prática regular de leitura enriquece o vocabulário e melhora a capacidade de expressão escrita, segundo os professores participantes da pesquisa.

O desenvolvimento da consciência crítica por meio da leitura é um ponto de destaque dos professores. A leitura é vista como uma ferramenta para formar cidadãos críticos e conscientes da sua realidade. Textos que abordam questões sociais, políticas e ambientais são utilizados, por alguns professores, para promover discussões e reflexões, ajudando os alunos a questionar a realidade, formar opiniões fundamentadas e participar ativamente da sociedade.

Por fim, percebemos ainda que fica visível na fala dos professores a influência da perspectiva sociointeracionista, evidenciando um ensino de Leitura que se constrói na interação com os alunos de forma dialógica. Essa compreensão do ensino de Leitura como meio para “ler a realidade e mudá-la” evidencia uma preocupação dos professores em preparar os alunos para o meio social. Desse modo, concluímos que o discurso dos professores analisados sob a teoria da RS revela um ensino de Leitura preocupado com o aluno e que valoriza o seu contexto social, construindo neles memórias afetivas que facilitam o ensino de Leitura a partir de diferentes gêneros.

11 CONCLUSÃO

Tomando como base as representações sociais dos participantes desta pesquisa sobre o ensino da leitura, tendo como aporte teórico as teorias de Moscovici (2003) e Van Dijk (2003), foi possível identificar as RS dos docentes que possivelmente influenciam suas práticas em sala de aula. As RS, sendo formas de conhecimento compartilhadas, como crenças de um grupo social, manifestaram-se por meio dos discursos dos professores.

Desse modo, as questões desenvolvidas neste trabalho objetivaram refletir sobre as representações que o professor de LP tem do ensino de Leitura, nossa lacuna, devido ao tempo escasso da pesquisa, fica na falta de verificação sobre como essas representações influenciam as orientações didáticas propostas pelos professores para o ensino de Leitura em sala de aula. Acreditamos que entender as RS que os professores apresentam sobre o ensino de Leitura nos permitirá compreender melhor suas práticas pedagógicas.

A abordagem das RS assumidas nesta pesquisa sobre o ensino da leitura nos permitiu contribuir para o conhecimento científico, impactando positivamente as práticas pedagógicas, contribuindo com a formação de professores e a formulação de políticas educacionais voltadas para o nosso objeto de pesquisa. Destaca-se também o desenvolvimento profissional do pesquisador e a valorização da experiência dos professores que participaram desta pesquisa.

A discussão sobre o ensino de Leitura desenvolvida na área da LA nos permitiu analisar os discursos presentes nos relatos dos professores de LP participantes desta pesquisa. Destaca-se o fato de que qualquer objeto de pesquisa para a RS não ocorre no vazio, ela está ancorada em uma determinada realidade social, o estudo das representações do ensino de Leitura dos professores que realizamos aqui não se limitou a analisar os discursos que estavam presentes nos relatos dos docentes sobre o objeto estudado. Também nos interessou identificar, por meio de seus discursos, os elementos temáticos que compõem as representações sociais sobre o ensino de Leitura, permitindo assim uma compreensão mais abrangente das práticas pedagógicas desses docentes.

Sendo assim, examinar as RS sobre o ensino de Leitura desses professores a partir dos seus relatos nos forneceu uma compreensão contextualizada da sua história de letramento. Conseguimos trazer à tona suas memórias que envolvem o processo de leitura e que influenciaram, segundo eles, suas práticas por intermédio de uma metodologia que permitiu aos participantes da pesquisa contextualizarem suas experiências com o ensino de Leitura e de como esse processo de consolidou.

Ao analisar as falas dos professores, percebe-se que suas histórias revelaram um olhar direcionado para o contexto social do aluno. Por conseguinte, infere-se que, ao integrar o esse contexto, os alunos percebem uma aplicabilidade para o que está sendo ensinado pelo professor. Levar em consideração o contexto social do aluno o incentiva a pensar criticamente sobre as informações que chegam até eles, questionando de que modo elas se relacionam com as experiências ao seu redor. Trazer para a realidade dos alunos diferentes perspectivas sociais por meio da leitura contribui também para o desenvolvimento crítico desse jovem. Observamos ainda um forte senso de afetividade dos professores no processo de ensinar a leitura. Essa afetividade é essencial para que o professor promova um ambiente de aprendizagem mais favorável à aprendizagem, contribuindo para um melhor desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Ao atrelar a afetividade ao ensino de Leitura, o professor tem a possibilidade de inspirar e tornar seus alunos leitores críticos.

Nas análises, houve a prevalência de dois temas centrais nos discursos dos professores: a afetividade e a realidade social. A afetividade surge como um meio eficaz para promover a leitura em um ambiente acolhedor, enquanto a realidade social dos alunos é considerada um ponto de partida crucial para um ensino mais eficaz. Percebemos que foi enfatizada por parte dos professores sobre a importância de atrelar o ensino da leitura com a vida cotidiana dos alunos, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem, tornando a prática pedagógica mais eficaz.

Foi percebido, ainda, pelo discurso dos docentes que suas experiências de vida e emocionais durante suas etapas escolares desempenham um papel importante na forma como eles ensinam a leitura. A questão emocional entre professor e aluno é destacada por meio do processo de afetividade. Na fala dos professores, é possível inferir como um meio importante para desenvolver nos alunos o interesse pela leitura. As experiências escolares e pessoais desses professores influenciam significativamente suas práticas de ensino.

Podemos salientar também, a partir dos relatos dos professores, temas periféricos, tais como a diversidade de gêneros textuais, os multiletramentos e as atividades diversificadas. Esses elementos indicam um ensino de Leitura respeitoso e inclusivo, que também entra no âmbito social dos alunos, habilitando-os para interagir socialmente por meio de diferentes gêneros. A ênfase em atividades diversificadas, citadas por alguns professores, como o uso de música e notícias em sala de aula denota um esforço dos docentes para tornar as aulas de leitura mais chamativas.

Outro ponto bastante considerável nas experiências dos professores é a influência da perspectiva sociointeracionista, que postula que o ensino da leitura se constrói na interação

dialógica entre aluno e professor. Essa abordagem tem o objetivo de preparar os alunos para compreender e transformar a realidade social na qual estão inseridos. A leitura aqui é percebida como meio de comunicação e uma habilidade social crítica.

Mais um ponto de destaque que veio à tona na fala dos professores é o adoecimento dos professores da educação básica é uma realidade nas escolas, refletindo as más condições enfrentadas no exercício da profissão. Entre os principais fatores que contribuem para o desgaste físico e emocional dos docentes estão a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos, a pressão por resultados e as condições inadequadas de ensino. Esses elementos, somados a desafios estruturais e sociais, impactam diretamente a qualidade do ensino.

A prática docente exige não apenas domínio do conteúdo, mas também um envolvimento afetivo e social, aspectos que se tornam ainda mais desafiadores em contextos marcados por desigualdades. O professor da educação básica frequentemente se depara com turmas heterogêneas, em que alunos possuem diferentes níveis de conhecimento, dificuldades de aprendizagem e diferentes contextos socioeconômicos. Além disso, a cobrança por resultados, como os avaliados em testes de larga escala, intensifica a sensação de frustração e a vulnerabilidade emocional do professor, contribuindo para o adoecimento docente.

Nesse cenário, surge uma discussão essencial: o que seria ideal para promover um ensino eficaz de leitura e o que, de fato, é possível implementar na realidade das escolas brasileiras? O ideal seria garantir turmas menores, formação continuada para os professores, acesso a materiais didáticos de qualidade, bibliotecas bem equipadas e apoio multidisciplinar para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, políticas públicas consistentes deveriam focar no desenvolvimento integral da criança, valorizando o papel do professor e criando condições que favoreçam sua saúde física e emocional.

No entanto, o que é possível muitas vezes se distancia desse ideal de trabalho. Com recursos limitados, professores precisam desenvolver diferentes estratégias para engajar os alunos na prática da leitura, mesmo sem o suporte necessário. Muitas escolas não possuem bibliotecas adequadas, e os materiais disponíveis nem sempre dialogam com a realidade dos estudantes. Nesse contexto, o docente se torna um mediador essencial, utilizando sua experiência e habilidades para promover o gosto pela leitura e incentivar o desenvolvimento das competências leitoras.

Por fim, objetivando um equilíbrio entre o ideal e o possível, é necessário reconhecer as limitações do sistema educacional sem ignorar a necessidade de mudanças estruturais. Valorizar a saúde e o bem-estar do professor deve ser uma prioridade dos governantes, pois um profissional que se sente valorizado tem mais chances de criar um

ambiente propício ao aprendizado. Além disso, fomentar práticas colaborativas, promover a troca de experiências e oferecer formações voltadas à realidade das escolas pode ajudar a reduzir a distância entre o que se almeja e o que se realiza.

Em suma, as RS extraída do discurso dos professores participantes da pesquisa revelam um ensino de Leitura mais sensível, que toma como base o contexto social do aluno construindo memórias afetivas importantes para eles durante o processo. As RS estudadas, influenciadas pelas experiências pessoais e profissionais dos docentes, destacam a importância da afetividade e da contextualização social no processo de ensinar. Esses fatores são importantes para desenvolver um ensino de Leitura voltado para habilitar os alunos a refletirem sobre seu contexto social e a interagirem criticamente sobre ele.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 108, p. 101- 132, nov. 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Legislação Informatizada – Constituição de 1988 – Publicação Original. Disponível em: w2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacao-original-1-pl.html. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: cadernos para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: MEC, 2009.

CAMARGO, R. T. de. **Língua portuguesa no ensino em Timor-Leste**: representações sociais de formadores e formandos. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16957>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CARVALHO, J. E. C. **Grupos-nome e identidades adolescentes**: uma proposta de entendimento para a virtualização do cotidiano. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CASSANY, D. **Tras las líneas**: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Boletim da gestão escolar**. Spaece – 2015. Fortaleza: Secrretaria de Educação, 2017. v. 2.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONDE, X. F. Introducción a la psicolingüística. **Revista Philologica Romanica**, España, v. 3, p. 1-37, 2002. Disponível em: https://issuu.com/javieroquendo/docs/introduccion_a_la_psicolingüística. Acesso em: 12 jan. 2022.

COSTA, A. R. L. **Avaliação do efeito dos resultados do Spaece em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º ano na visão de docentes do Município de Aracati/CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/35348/1/2018_dis_arlcosta.pdf. Acesso em: 17 maio 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DA COSTA, M. A. T. S.; WEBER, S. **(Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9420>. Acesso em: 3 maio 2023.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 153-179.

HARRÉ, R. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

IRINEU, L. M. **Representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8289>. Acesso em: 20 abr. 2023.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

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

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

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 4, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

LIMA, A. C.; COELHO, S. M. de A.; SOARES, L. da S. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: uma leitura dos resultados. *In*: CEARÁ. Secretária da Educação Básica do Ceará. **Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições Seduc, 2005. p. 20-45.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun., 2012.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da secretaria de educação básica do Ceará (Seduc). **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, p. 54-75, jul./dez. 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, C. A. A. de. **Abordagem ideológica da representação social de professores universitários sobre a formação de docentes de E/LE**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, Ceará, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-43.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. **Ser professor**: representação social e construção identitária. Curitiba: Appris, 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, M. V. F. **Representação social, avaliação e léxico**: um olhar sobre o discurso de professores e tutores do Curso de Licenciatura Letras/Espanhol da Universidade Federal do Ceará. 2012. 229f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza, Ceará, 2012.

NOGUEIRA, T. N. **A leitura na BNCC**: propostas de intervenção para o Ensino Fundamental II. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RAJAGOPALAN, K. O linguista e o leigo: por um diálogo cada vez mais necessário e urgente. *In: Por uma Linguística Crítica*: linguagem, identidade, e a questão ética. São Paulo: Parábola. p. 129-135.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SANTANA, R. A. de. **Quando o estranho é a roça**: representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas das professoras. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

SANTOS *et al.* Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Universidade de Uberaba, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38-50, 2013.

SILVA, E. T. da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan. 1999.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2003.

SOARES, M. Letramento: **um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. V. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOARES, Magda. Letramento: **um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128 p.

SOUZA, K. R. **A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto**

Político Pedagógico das escolas. 2012. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Kellcia%20Rezende%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge, Cambridge University Press, 1984. 242 p.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008a.

VAN DIJK, T. A. **Ideología:** un enfoque multidisciplinario. Sevilla: Editorial Gedisa, 2006.

VAN DIJK, T. A. **Ideología:** una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Nome
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Escolaridade: (Anos Iniciais até a formação atual) (pública ou particular):
5. Escola (s) onde leciona atualmente:
6. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
7. Quanto tempo de experiência na docência:
8. Quanto tempo de experiência no ensino de Leitura?
9. Cursos realizados nos últimos 05 anos na área de ensino de Leitura (indicar o nome do (s) curso (s), a (s) instituição (ões) capacitadora (s) e período de realização):

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O ENSINO DE LEITURA

1. Que concepções de leitura você aplica em suas aulas de LP?
2. Qual a sua compreensão do que seja ensino de Leitura nos Anos Finais?
3. Qual é o papel da sua formação inicial no Ensino de Leitura?
4. Como é dado o Ensino de Leitura nas suas aulas de L.P?

APÊNDICE B – ROTEIRO DO RELATO PESSOAL

1 RELAÇÃO DO PROFESSOR COM A LEITURA DURANTE A SUA FORMAÇÃO PESSOAL:

- a) A leitura na família, lembranças da época em que aprendeu a ler.
- b) Eventos de leituras marcantes presenciadas na infância.

2 EXPERIENCIA DO PROFESSOR COM A LEITURA QUE TEVE NA ESCOLA COMO ESTUDANTE:

- a) Lembranças das aulas de português: recordações das séries iniciais com relação à leitura.
- b) Momentos de sua formação que acha que mais contribuiu para a sua aquisição da leitura.
- c) Professores que marcaram e suas práticas de ensino de Leitura que lhe marcaram também.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E SEUS IMPACTOS NA CONCEPÇÃO DE LEITURA

- a) O conceito de leitura que esta etapa de formação que você aprendeu na formação inicial e que acredita ser aquele que segue.
- b) Professores que marcaram sua formação e impactaram na sua concepção de leitura

4 A LEITURA DO COTIDIANO COMO DOCENTE/ PESSOA:

- a) as práticas atuais de leitura (atividades de leitura pessoal que você efetua hoje no seu cotidiano)
- b) as práticas atuais de leitura (atividades de leitura profissional que você efetua hoje no seu cotidiano)

5 AS PRÁTICAS DO ENSINO DE LEITURA:

- a) refletindo sobre a sua prática de ensino de Leitura em sala de aula: você acha que sempre ensinou da mesma forma que ensina hoje? O que mudou na sua prática de ensino? O que levou você a mudar?
- b) Atividades de leitura que você realiza em sala de aula.
- c) em que você se baseia para planejar suas aulas de leitura? Quais são os objetivos que você destaca?

APÊNDICE C – AS ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Quadro (6) Entrevista com Professora 1 a 6

PROFESSORA 01	
ENTREVISTADOR	Bom dia, eu me chamo Rosy, aluna do curso de pós-graduação da UFC. Estou com a Professora 1, professora de Língua Portuguesa. Nós vamos começar as perguntas semiestruturadas. Professora, o que você entende por ensino de Leitura?
ENTREVISTADO	O ensino da leitura tem que promover, já está dizendo, que o aluno leia. E leia de que forma? De qualquer forma? Não, <u>leia de forma prazerosa</u> . Que ele busque, através dessa leitura, um prazer para a vida dele. E o ensino de Leitura, ele precisa ser muito voltado para a realidade do aluno. Porque, às vezes, o aluno não tem interesse de realizar uma leitura ou de se aprofundar na leitura porque aquilo não é interessante, aquele assunto não é interessante pra ele. Então, tem que partir de uma realidade, de algo que seja interessante para ele.
ENTREVISTADOR	Ok! Vamos para a próxima. Professora 1, pra você, há alguma diferença entre ensino de Leitura promover o letramento e promover a alfabetização? Se você acha que tem, qual seria essa diferença?
ENTREVISTADO	Eu acho que essa questão de promover a alfabetização é dar subsídio ao aluno para que ele consiga entender aquilo que ele está lendo. É o inicial, promover essa alfabetização inicial, dessa descoberta das letras, da leitura em si. Já promover o letramento e promover o ensino da leitura, e promover o letramento, seria algo mais profundo em que ele fosse fazer essa leitura, retirar ensinamentos, retirar reflexões sobre isso. Então, pra mim, eu vejo essa diferença. Quando essa leitura é feita de forma mais acentuada pela criança, pelo aluno, que ele vá refletir, vai promover novos pensamentos para ele. Então, aí, é realmente uma leitura, um letramento. A alfabetização seria como se fosse o início do processo.
ENTREVISTADOR	E os seus professores influenciaram na forma como você ensina a leitura? Aqueles professores que você teve na infância, porque a gente sempre tem aquele professor que diz assim (inaudível), a tia tal, ela ensinava dessa maneira, eu acho que aquele modo foi positivo e eu posso fazer diferente na vida dos meninos. Como foi que esses professores influenciaram na sua prática hoje, como professora?
ENTREVISTADO	É assim, as minhas professoras do Ensino Fundamental, como eu sou de outra década (Risos) então, assim, elas ensinavam de forma muito tradicional. O que tinha um lado positivo e, claro, também um lado negativo. Mas, assim, o que elas mostravam, que eu acho muito positivo, que eu trouxe pra minha vida e tento levar pros meus alunos, foi justamente o amor à leitura. Apesar de eu ter sido introduzida à

	leitura de uma forma muito tradicional, elas mostravam pra mim, elas transpareciam que elas amavam muito aquilo. E eu lembro, nas minhas memórias mais distantes, que eu sempre pensava assim, eu quero ser igual à professora Tânia, quero ser igual à professora Socorro, porque aquela paixão delas ali pelo livro, pela leitura, me encantava. Então, nisso aí, apesar do método que elas usavam na época de promover essa leitura em sala, ser uma coisa mais tradicional, elas me encantavam nesse ponto [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	E como era esse método, Professora 1?
ENTREVISTADO	Era muito assim, de ler o texto, fazer aquelas perguntas no quadro, só daquelas questões literais do que tinha no texto. É o que eu mais me lembro assim, por exemplo, eu fazendo 5º ano, quarto ano, eu lembro disso, eu lembro das cartilhas que tinha, que a gente lia e meio que decorava os textos, e depois tinha que ler, na realidade, ler pros alunos, a gente tinha até decorado, já sabia o texto todinho, né?
ENTREVISTADOR	Precisava nem olhar para o texto, ele já tava na cabeça.
ENTREVISTADO	Biblioteca na escola era uma coisa que a gente não tinha muito acesso. Eu me lembro da biblioteca do Fundamental I, sendo um espaço que tinha muitas figuras, globo, mapas, mas não era uma coisa que a gente frequentava, que a gente mexia nos livros, não era. Era uma coisa assim, bem... Era um espaço da escola que a gente ia de vez em quando. Mas eu lembro que tinha coisas que as minhas professoras faziam, que eu adorava. Elas levavam livros que eram delas, e elas mostravam. Olha, hoje eu estou lendo isso. E aqui... E eu me lembro até que existia uma leitura que não era nem muito convencional, se a gente for mostrar hoje, né? Mas que foi uma coisa que eu li bastante e era emprestado a minhas professoras. Que eram umas revistas de romance, que o nome era Sabrina, Bianca, antigas, super antigas. E eram os romances. E era naquela época que eu tinha, o quê? 12, 13 anos, na adolescência. E eu lia todas as histórias. Ela me dava, eu lia. E era uma coisa... hoje a gente sabe que não tinha um nível de linguagem, nem de literatura. Mas era o que eu tinha acesso na época. E eu lia tudo. E quem dava era a minha professora. Então, assim, eu tenho essa memória, né? Ela levava para a sala e fazia a troca com quem queria delas. E que sempre ela estava com o livro na mão. E eu achava assim, quando eu crescer, eu quero ser igual a essa professora. Então, essa é a memória de leitura mais antiga. E, assim, hoje, né? Hoje, o que é que eu faço e não faço? Hoje a gente tem, graças a Deus, mais acesso à leitura. Os nossos alunos, eles têm uma biblioteca. Pode não ser tão bem equipada, mas eles têm. E uma coisa que eu tento fazer é promover esse estímulo. Que ele vá à biblioteca, que ele manuseie. Mesmo que ele escolha o livro menorzinho, mais fininho. Um livro que não dá para faixa etária dele, mas que ele leve alguma coisa para ler. Então, assim, essa memória que eu trago, que eu acho que ficou importante para o meu dia a dia. Não é nem como professora, é como pessoa mesmo. Eu me lembro depois, quando eu fui para o Ensino Médio, todo o dinheirinho que eu pegava, assim, eu já comprava um livrinho. Alguma coisa que dava para comprar. Nessa época, eu me lembro que a gente usava

	muitas bancas de revista. Que banca de revista tinha tudo. Tinha dicionário, tinha livro, tinha as revisas, tinha o jornal. Então, a gente conseguia pegar umas coisinhas mais baratas em banca de revista. Não era livraria, não, porque livraria era tudo muito caro. Não existia essa coisa de compra online [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Tinha Amazon ainda, não (Risos)
ENTREVISTADO	Não existia nada disso, não. Então, assim, quando eu estava no Ensino Médio... Aí, no Ensino Médio, a escola que eu fiz, o Ensino Médio, ela tinha uma biblioteca mais consolidada, maior. Era uma escola de muitos anos. Para você ter uma ideia, quando eu estava estudando lá, tinha completado 100 anos. Então, tinha uma biblioteca muito grande, no espaço físico, e muito cheia. Tinha duas bibliotecárias. Então, já foi um momento que eu já lia mais livros, da literatura mesmo, porque eu tinha acesso através da biblioteca dessa escola do Ensino Médio. Mas, assim, o que eu trouxe, assim, dessa questão para os meus alunos, é isso, tentar influenciá-los na leitura, fazer uma leitura. E, esse ano, ano passado, não, não tive tempo. Mas, esse ano, eu fiz um projeto que foi um piquenique literário com eles. Todos os livros que eu adquirisse piquenique literário foram títulos sugeridos pelos alunos.
ENTREVISTADOR	Como era esse piquenique literário?
ENTREVISTADO	Era assim. A primeira coisa que eu fiz com eles foi justamente isso, querer [quebra de fala] Gente, qual livro que você gostaria de ler, que você não leu e por quê? Aí, muitos me disseram que gostaria de ler tal livro. Não leram, porque o livro era caro, custava, em média, 50 reais. Então, eu fiz essa lista, eles me deram três títulos de livros que eles queriam ler. Aí, eu fui buscar na internet. Alguns livros eu conhecia, já tinha lido, outros, não. Eu fui buscar na Internet para ver se não tinha nada de... Que um pai pudesse depois questionar que o aluno estava lendo. E aí, eu adquiri os livros. Eu fiz um catálogo com 62 títulos. Fiz uma campanha com os meus amigos e parentes, alguns eu ganhei, mas a maioria eu comprei. E aí, eu fiz, eu trouxe [...] vim para cá para o espaço da biblioteca, trouxe [...] Fiz como se fosse um piquenique mesmo. As cestinhas, só que ao invés de ser a comida, nas cestinhas eram os livros.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	E eu comprei marcador de livro. Fiz um saquinho com chocolate, marcador de livro, para cada um deles, e iniciei o projeto. Trouxe [...] botei as toalhinhas no chão, as cestinhas no chão. A gente fez uma roda de conversa. E aí, eu mostrei todos os títulos. Aí, foi interessante porque eles [...] "Aí, tia, o título tal que eu disse que eu queria ler. Tinha muita vontade de ler e tal". Eu disse, não quero ler agora. Eu disse, calma, a gente fez todo o cronograma de leitura. E eles leram a maioria dos títulos que eles tinham [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Eles levavam para casa ou era aqui?
ENTREVISTADO	Eles levaram para casa, eu deixava eles levarem. E aí, assim, coloquei... Fiz um adesivo do projeto, coloquei todos os livros, até para diferenciar com os livros da biblioteca e com os livros que eles têm em casa, para não misturar. E aí, eu fiz esse adesivo, fiz uma fichinha, um acompanhamento. Tenho um caderno, e lá no caderno,

	tem um dia que ele levou o livro, o título e ele assina. Como se fosse uma fichinha de biblioteca. E aí, de 15 em 15 dias, a gente fazia uma roda de conversa. Eles apresentavam o que é que eles tinham gostado do livro, o personagem, se tinha sido identificado com alguma coisa, algum fato da história. Alguns alunos, além do que tinham lido, tinham... "Ah, professora, eu vi um filme que foi baseado nesse livro". Então, vamos assistir ao filme, vamos ver. "Ah, eu vi um documentário". Então, vamos... A gente fazia essa ponte com a leitura que eles estavam fazendo. E assim, a gente fez durante o ano todinho. E aí, assim, teve alunos que leram oito livros, teve alunos que leram nove livros.
ENTREVISTADOR	Legal
ENTREVISTADO	E foi uma coisa que partiu deles, não foi uma coisa imposta. A literatura tem, claro, também títulos de literatura brasileira que eu também já tinha e coloquei no projeto. Mas tem muitos títulos que partiram deles. E eu achei interessante uma coisa também, que um dos alunos me deu um título e o livro era super grosso. E aí o menino pegou e disse um dia lá que a gente estava organizando o projeto e ele disse assim: "Deus me livre de ler um livro dessa grossura". Porque o livro era super grosso. Aí já no final, de tanto eles contarem, eu não os deixava contarem tudo, para ficar um pouquinho o próximo que ia ler e contar, mas um aspecto do livro. Aí esse aluno pegou e disse: "Eu vou ler esse livro, tia. Que o menino estava falando bem". Aí eu disse, olha aí, viu? Você disse que não ia pegar nunca o livro, porque o livro era uma bíblia. Então, assim, os livros... esses livros, eles são de vários tamanhos, de vários estilos literários. Então, para eles terem também acesso a isso. Então, foi muito interessante. Foi bom para esse momento.
ENTREVISTADOR	Legal, parabéns! Eu gostei muito da ideia, vou roubar (Risos leve)
ENTREVISTADO	Pois é. Eu tenho até ele formatado e estou com vontade até de escrever nas boas práticas. Porque para ver, porque tem uma verba, não é? Para ver se a gente compra de livros, não é?
ENTREVISTADOR	Muito boa.
ENTREVISTADO	E tem um que está lá em cima. Eu já fiz, já comecei esse momento agora de recolher todos. E aí eu vou fazer a premiação. Eu disse para eles que no final, quem tinha participado mais do projeto, né? E aqueles que tinham lido mais livros, eu ia fazer a premiação.
ENTREVISTADOR	Muito bom. Professora, eu gostaria que você destacasse que para você é ou são as coisas mais importantes no ensino de Leitura. E por que essas coisas são importantes? Porque tem coisas que são primordiais no ensino de Leitura, não é? Por exemplo, essa questão que você citou do aluno ler por prazer. É uma coisa que é muito importante. Você acabou de citar. Que outros pontos você destaca que você acha que é importante?
ENTREVISTADO	O aluno que ler bem tem que ler entendendo. Ele tem que entender aquilo que ele lê. É primordial que ele capte a ideia daquilo que ele está lendo, né? Porque a leitura vai ser usada em tudo. Na vida dele como um todo, né? Vai ser em todas as disciplinas. E o aluno tem que ler e compreender e entender aquilo que ele está lendo. É primordial

	que ele consiga fazer isso. O prazer, porque com o prazer ele vai aprender mais rápido e ele vai ler mais coisas. Mas ele tem também que entender, ter o entendimento daquilo que ele está lendo. E aquela leitura tem que servir pra ele de alguma forma. De alguma forma ela tem que fazer um diferencial pra ele. Então, assim, muitas vezes o que eu observo é que o aluno ele tem empecilhos que fazem a leitura não se consolidar. Uma delas é que ele não tem interesse mesmo de buscar aquele tema ali, porque ele não faz parte da realidade dele e ele não tem motivação, e ele tem preguiça de buscar também. Mas é importante porque ele tem que ter o entendimento daquilo ali. Às vezes é um assunto que pra ele ele não vai ter interesse naquele momento, mas futuramente vai. Então a leitura tem que ser entendida. Uma coisa primordial pra quem lê é que ela tem que entender. E se ele não entender, ele pelo menos ficar refletindo o que foi que ele não entendeu. O que é aquilo que quer dizer que ele não conseguiu entender.
ENTREVISTADOR	O que você acha que leva, muitas vezes, o aluno a não entender aquele texto? É o assunto que não é dentro da realidade dele? Ou é mesmo uma dificuldade de decodificação? Porque nós sabemos que tem muito dos nossos alunos do [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	Eu acho que é muito das duas coisas. Ele tem dificuldade de entrar naquele contexto ali de saber o que o autor está querendo dizer, e também aquilo ali não é interessante, não faz parte da rotina dele, não faz parte da vivência dele, mas as duas coisas são bem fortes. E, às vezes, um aluno faz uma leitura de um texto de uma forma geral, ele consegue captar a ideia geral daquilo ali, determinados trechos, coisas, ele não consegue captar. Aí ele chega: "professora, eu entendi, agora isso aqui eu não consegui entender". Algo específico, ele não conseguiu entender num todo. E aí, às vezes, a gente vê que realmente é essa questão dele não ter vocabulário suficiente, dele não ter essa rotina de leitura. E aí, assim, a gente se depara com esses momentos. Às vezes, no todo, ele entendeu, mas determinadas coisas ele teve dificuldade, ele não conseguiu captar. E essa questão do aluno não ter a base de leitura. Você começa a ler um texto muito mais difícil, num linguajar, num vocabulário, vai ser complicado para ele. Ele tem que começar com algo que ele conhece. E aí, para depois ter já aquela base literária de pegar coisas mais complicadas. Imagina um aluno que ele não tem hábito nenhum de leitura. Aí você vai oferecer para ele [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Guimarães Rosa, por exemplo.
ENTREVISTADO	Isso! Até mesmo um conterrâneo nosso, um José de Alencar. Quer dizer, ele vai travar, ele vai achar que todo tipo de leitura é daquele jeito e não é interessante. E uma coisa assim interessante que eu vejo nessa geração é que eles leem muito rápido. Eles conseguem ler muito rápido, porque na Internet, eles conseguem fazer essa leitura dinâmica. E eles conseguem, não é só decodificar não, eles entendem.
ENTREVISTADOR	Entendem.
ENTREVISTADO	E aí, às vezes eu me surpreendo que um menino, ele leva um livro e ele com dois, três dias, ele não tinha, eu consigo ler rápido. Eles

	conseguem, porque é uma coisa que eu não consigo fazer. Quando eu vou ler um texto, que é para o meu prazer, eu vou caminhando bem, então demoro, porque eu não consigo fazer essa coisa bem rápida. Essa geração, eles já têm [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Eu acho que essa geração vai só na compreensão, porque talvez você vá ali se deliciando com o texto. E essa geração, eu percebo que eles vão mais na compreensão. Eu acho que isso muito, até que eu ia te fazer a pergunta, você acha que essa rapidez na leitura tem a ver com as redes sociais? Por exemplo, no Instagram, a gente tem o Reels, que o aluno tem a informação ali de um livro, de uma catástrofe, de um contexto histórico em 15 segundos. No YouTube, tem o Xote, e o menino sabe de qualquer assunto ali em questão de segundos. Guerra entre Israel e a Palestina, em 15 segundos, o menino entende tudo. Então, tem essa rapidez de informação atrelada a essa leitura que os alunos fazem de forma muito rápida. Ou, muitas vezes, eles não querem fazer, porque percebe que, por um lado, ali na Internet, ele pode ter uma informação mais rápida. Será que tem influência desses vídeos que são mais rápidos com essa questão da leitura dos meninos?
ENTREVISTADO	Eu acho que tem, porque a vida desses meninos, a geração desses meninos, é o movimento. E é o que a gente tem muita dificuldade em sala de aula, justamente porque a gente, muitas vezes, não consegue promover esse movimento que eles já estão acostumados. Tudo deles é muito dinâmico.
ENTREVISTADOR	É muito rápido.
ENTREVISTADO	É muito movimento. Então, são os vídeos na Internet, são filmes, é o videogame. O videogame ganha quem faz mais pontos em menos tempo. Então, é tudo muito dinâmico. Então, naquele momento que você tem que parar para ler, fazer aquela leitura no ritmo menos acelerado, eles têm muita dificuldade. Então, assim, se deve a essa geração [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	E nós, professores, precisamos estar atrelados, antenados.
ENTREVISTADO	E aí, justamente eu estava conversando com o Emanuel, porque eu comprei um datashow para mim, para poder fazer uma aula de leitura mais dinâmica, sabe? Eu vou trazer um texto que fala sobre o racismo para o aluno. Eu trago um vídeo sobre o racismo, eu trago a indicação de filmes que eles possam assistir, eu trago uma cena. Então, assim, de certa forma, é um instrumento que me permite fazer com que a minha aula possa ser uma coisa mais atrativa. Claro que não ganha da Internet, nem de jogos. Mas assim [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Se aproxima, né?!
ENTREVISTADO	Porque se você está só naquela coisa da explicação, do quadro e daquela coisa, é muito difícil. Você não consegue ganhar [22:26min Entrevista fala com alguém que não está participando da entrevista] É assim, é muito difícil, você não consegue ganhar, você não dá, é uma competição até injusta. Mas eu tento fazer com que a aula seja mais dinâmica possível. Agora, tem aqueles momentos da leitura. E o que é que eu observo? Por exemplo, quando eu trago um

	texto, um artigo, como a gente trabalhou o artigo de opinião agora, e aí eu dou para eles fazerem aquele momento da leitura silenciosa. Eu percebo que em questão de segundos o menino consegue ler. Aí eu digo, não é impossível, ele não entendeu. Ele fez só de conta que leia. Aí eu pego justamente aqueles que terminam mais rápido e ele diz exatamente o que está a li. Então, eu observo que de certa forma eles conseguiram desenvolver essa leitura mais rápida, mais dinâmica, por conta desse mundo deles, que é um mundo de movimento, de muita Internet, que imagina aí o que eles não veem na Internet, o que eles não buscam de videogame, desses jogos, desses games. E aí é uma geração que busca isso, muito movimento. Se você perguntar assim a um menino desse, se você tivesse condição de fazer, pagar, algo para você fazer, eu vou lhe dar três opções. Algo bem movimentado, do tipo um voleibol, um basquetebol, ou uma <i>ioga</i>, uma natação. O que é que você escolheria? Tudo o que eles escolhem são coisas movimentadas, de movimento. Então, isso também vai trazer um prejuízo para eles, que a gente não consegue ser 100% só movimento e 100% só o contrário do movimento. E eles são uma geração que é só movimento. Então, eu fico refletindo [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Você vê nossos meninos, nossas crianças são muito ansiosas já. As crianças já são muito ansiosas.
ENTREVISTADO	E com relação a leitura, eu vejo isso, que eles têm essa prática de ler muito rápido, dessa leitura dinâmica e com entendimento. Claro que tem os casos de alunos que leem assim para decodificar, mas eu percebo que tem um entendimento nisso aí que eles fazem.
ENTREVISTADOR	Aí você me diz aí, como para a questão do Datashow, para deixar a aula mais dinâmica. Eu acho interessante, que é fugir daquele ensino mais tradicional. E aí, o que você classificaria como esse ensino de Leitura mais tradicional?
ENTREVISTADO	É porque assim, escola pública, às vezes, a gente tem dificuldades. E às vezes a gente também tem dificuldade de material. Então, assim, tirar uma cópia de textos [...] Ah, eu vou estudar artigo de opinião. Então, tirar uma cópia de vários artigos, para eles analisarem, estudarem, é difícil, né? A gente não tem. Então, colocando no Datashow, a gente já tem aquela [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	É mais prático o uso desse equipamento.
ENTREVISTADO	É mais prático, eles conseguem fazer a leitura. Então, assim, agora assim, quando eu falo a questão da leitura mais tradicional, é benéfico também, né? Eu sou da geração mais antiga, a gente foi alfabetizado no método mais tradicional, método silabando, que hoje o povo morre de raiva, né? Mas assim, eu aprendi, todo mundo aprendeu, né? Naquela época aprendeu. Claro que não foi com tanto prazer, de forma tão lúdica como hoje nós temos, né? Eu tenho um sobrinho de seis anos, eu ler tudo e tem joguinhos de leitura, tem acesso a joguinhos, tem acesso a aplicativos, tem acesso a um monte de historinhas. Na minha época a gente não tinha acesso a nada disso, né? Hoje a leitura se processa de forma bem mais lúdica, né? Para as crianças. Mas assim, eu ainda acho, assim, algumas coisas que a gente possa fazer diferente, que não caia na mesmice, né? Que não

	fique tão... Sempre daquela forma, né? Porque o nosso adolescente hoje, ele... Se ele não achar interessante, ele não participa. E a gente tem, assim, um índice de alunos com defasagem muito grande. É defasagem na leitura, defasagem na escrita. E se você não tem controle sobre isso, você vai refletir nas outras disciplinas, né? Como é que um aluno que não tem defasagem em leitura, ele vai conseguir compreender a matemática, geografia, história. Então, assim, a gente luta hoje com muitas dificuldades na escola pública. Então, se a gente não conseguir fazer a coisa de forma mais prazerosa e diferente, fica muito difícil, fica muito mais complicado, né? Para que ele aprenda, né? Então, assim, o ensino tradicional, o que eu acho, assim, que a gente tem que fazer é não ficar só nele, entendeu? Você trazer coisas [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Mesclar, né?
ENTREVISTADO	Mesclar coisas. Aí a gente consegue fazer isso sempre? Na escola pública, a gente não consegue, né? Fazer sempre essa metodologia, a gente não consegue [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Então, o ensino mais tradicional é esse método mais, como você disse, voltado mais para o silabando, assim?
ENTREVISTADO	É, seria isso. Seria algo assim mais [...] não é nem um método de leitura, né? Mas, assim, uma coisa que não tenha [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Um ensino de Leitura tradicional. Seria o que a sua professora lá ensinava, vamos ler o texto [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	O que é que a professora tem hoje de acesso? Que ela tem um livro, né? Vamos dizer que a maioria tem um livro. Cartazes, né? Cartazes. É isso que ela tem, né? Então, assim, se ela fosse criativa e que [...] Mas, assim, vai produzir um material diferente. Mas, hoje, o que é que a gente tem na maioria das escolas públicas, né? A gente tem esse material, né? Que é só [...] São alunos que estão querendo entrar e eu [...] Então, assim, é o livro e os cartazes. Algo assim, né? De visual, né? Então, assim, se a professora for sair dessa mesmice, ela vai criar um jogo. Aí ela já entra com outras coisas, né? [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Aí a gente já entra aqui... O que você chamaria de ensino de Leitura mais contemporâneo.
ENTREVISTADO	Mais contemporâneo, que é o que eu considero. Aí professora vai entrar com dinheiro dela, né? Que a maioria de nós entra, sabe que entra porque a gente não tem acesso a isso na escola. Quer dizer, eu poderia dizer para a escola que ela deveria comprar, dar uma lista de 60 livros para a escola comprar porque foi indicação de alunos? Não, a escola não tem verba para isso. Os livros que tinham dentro da escola são livros que, às vezes, vêm pelo MEC, que muitas vezes não é nem a escola que compra.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Compilações. Então, assim, quando a professora sai dessa questão, não sei, a lousa, o livro, só o livro e o cartaz que o livro traga... Eu lembro que até onde eu acompanhei as meninas do segundo ano, primeiro ano, existiam os cartazes com os livros que traziam muito método do livro, nos cartazes. As editoras já faziam aqueles cartazes.

	Elas colocavam na sala, fazia a exposição. Então, assim, se a professora for para aquela... Ah, eu vou fazer um jogo que vai trabalhar tal coisa com os meus alunos. E vai desenvolver a leitura. Aí ela já passa para outro momento que aí ela vai gastar o dinheiro dela, o recurso dela, o tempo dela também, porque ela vai ter que ter um planejamento para elaborar essas coisas, ela vai para uma gráfica. Eu vi as meninas fazendo coisas, assim, belíssimas, mas elas produziam para poder sair essa questão do menino que não estava conseguindo ler já naquela forma, conseguir daquela outra forma, daquele método que ela estava querendo colocar ali, aquela brincadeira lúdica daquele jogo [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Para a criança avançar, né?
ENTREVISTADO	A criança avançar, porque ali dentro da sala de aula ela tinha vários níveis de leitura [...] Tinha uma criança que já era leitora, tinha uma criança silabando, tinha uma criança pré-silábica, mas enfim. Aí ela ia fazer todo aquele movimento. Aí aquilo ali partia da criatividade dela, daquele momento ela fazia... Eu acompanhei uma professora que ela fazia uma mesa só com alunos que ainda não sabiam, né? Assim, as sílabas não conseguiam [...] Aí ela fazia um jogo.
ENTREVISTADOR	Que é chamado... Para você trabalhar os agrupamentos produtivos, né?
ENTREVISTADO	Então, quer dizer, mas isso aí, cada mesinha que ela fazia, que era a professora de segundo ano, cada mesinha que ela fazia era uma coisa diferente que ela tinha gasto.
ENTREVISTADOR	Sim, tem que ter um material diferente.
ENTREVISTADO	Tem material que a escola, às vezes, não tinha. Uma coisa que a escola dava era uma xerox, uma folha, uma cartolina. Mas aquele material mais elaborado que ela fazia eu ficava assim... Assim, abismada, né? Com as coisas belíssimas que elas faziam. Elas faziam em gráfico e era...
ENTREVISTADOR	As professoras do segundo ano, né? São as professoras alfabetizadoras. Você tem uma diferença de nós, professores dos Anos Finais, porque a gente já vem com os meninos alfabetizados. Eles ainda têm a dificuldade de leitura, mas, teoricamente, nenhum aluno chega aqui no nível pré-silábico, seja aqueles que são... Que têm algum nível de deficiência intelectual, né? E... Mas os meninos chegam com muita dificuldade. E essas estratégias de leitura, ainda de agrupamento, é rico, né? Pra eles, pra um ajudando o outro [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	Por exemplo, é muito rico, o agrupamento produtivo é muito rico não só para auxiliar o aluno nas aulas de leitura. Você vê até no próprio Fundamental II, se você [...] Como eu já fiz, assim, também muitos professores fazem. Você junta em equipes de três ou quatro pra fazer, e você faz a mescla, né? Aqueles meninos que têm mais [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Coloca níveis aproximados, né?
ENTREVISTADO	Tem um nível... Você percebe que o aluno avança, né? Às vezes, assim... Eu gosto de colocar um aluno muito brincalhão, que gosta de brincar muito. Eu gosto de botar ele junto com aquele aluno que é

	bem estudioso, bem focado, pra ver se ele se contamina com um aluno que é focado e dá um avanço. E assim, às vezes, a gente percebe, né? Então, que há esse avanço [quebra de fala] Com relação, assim, à leitura, já no Ensino Fundamental II, a gente [...] Por exemplo, quando eu proponho ao aluno que ele [...] um texto lacunado, né? Que ele vai... Tira algumas palavras, que era o famoso close, né?
ENTREVISTADOR	Sim, é o close.
ENTREVISTADO	E aí eu tiro aquelas algumas palavras e coloco pros alunos lerem [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Você ainda utiliza o cloze, né?
ENTREVISTADO	Eu fiz um, e eu fiquei abismada com o aluno. O aluno colocou palavras que não [...] sabe? Que não tinham nada a ver com a [...] que não se encaixavam. E aí, depois que eu chamei, eu perguntei pra ele como é que ele tinha feito. "Ah, tia, eu..." Quer dizer, trata a gente de tia [...] "Ah, tia, assim, eu fui botando o tamanho do espaço, aí eu fui botando..." Quer dizer, não teve aquela [...] Não, não é. Você tem que observar o que é o contexto, né? Olha ali aquele tema ali. Então, assim, você vê que ainda tem aluno que não tem essa preocupação de fazer essa leitura, faz de qualquer jeito, né? Então, assim, você tentar fazer coisas um pouco mais diferenciadas para ver se ele tem interesse de participar daquela atividade. Não é pegar somente a atividade e fazer de qualquer jeito, né? Que, infelizmente, a gente tem a maioria dos nossos alunos, não sei, são difíceis, né? De você trazê-los, né? Pra aula, pra aquele momento, né?
ENTREVISTADOR	Professora 1, você considera qual desse modelo mais ideal para sala de aula? O modelo mais tradicional, o modelo mais contemporâneo ou, sei lá, uma mescla?
ENTREVISTADO	Eu acho que a mescla das coisas, do ensino tradicional com o ensino mais inovador, porque tem coisas no tradicional muito boas também. E, assim, eu acho que você tentar mesclar. Como nós vivemos uma realidade de escola pública muito difícil, aí vai depender muito também da nossa realidade, né? Do que nós vivemos, né? Não adianta também eu planejar coisas muito ricas, querendo enfeitar muito, fazer muita... Eu adoraria, né? Mas, assim, a gente tem as barreiras. Então, eu tento, assim, a gente mesclar, né? Dentro da... do que nós temos, né? Da nossa realidade de sala de aula. A gente tenta ver o que a gente consegue fazer. Até mesmo, sabe, assim, por exemplo, as formações de língua portuguesa, né? Eu tenho algumas críticas. Eu acho que a gente tem uma formação muito bacana. Muitas vezes, aquilo que é colocado pra gente, dá pra fazer. Mas, muitas vezes, não dá. Né? Assim, algumas coisas não dá pra você fazer. E a gente vai tentando se adequar. Às vezes, até na mesma escola, tem salas de aula que você consegue desenvolver uma boa atividade de leitura e em outra sala de aula você não consegue. Aquele aluno, ele não está interessado pra aquilo ali que você trouxe. Aí você tem que trazer uma outra coisa.
ENTREVISTADOR	Você percebe que em uma turma você usa uma metodologia, uma turma rende e na outra não rende.
ENTREVISTADO	Eu lembro que quando eu estava [...] teve um ano na minha vida que

	eu tinha nove turmas de oitavo ano que hoje é o nono ano, né?
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	E era escola particular. E lá a gente tinha uma metodologia muito singular da escola, muito própria da escola. Diferente da escola pública onde há mais flexibilidade nas minhas aulas de leitura. Então, a gente, basicamente, seguia aquilo ali. Não podia fugir muito daquilo ali [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Seguia a cartilha, né?
ENTREVISTADO	É, exatamente. Não podia muito fugir daquilo ali. E se a gente fosse, pega assim, fugindo, era até chamada a atenção. E aí, eu lembro que nas nove turmas que eu tinha, numa turma eu podia [...] estava super bem assim, a atividade se desenvolvia, fluía. Na outra não funcionava. Aí eu cheguei, meu Deus, como é que eu vou fazer? Nada funciona ali do método que a escola, né? E não podia fugir muito, né? Então, a gente sempre se depara com essas situações, de até mesmo a mesma realidade de escola, a gente ter salas de aula diferentes, né? Então, eu acho que é importante aí você mesclando de acordo com o que dá pra fazer, né? Da condição de que dá pra fazer, que a turma permite, que, né? Assim, você... a escola também permite, que você permite também, porque você também às vezes quer criar uma coisa, mas você não tem condição de criar sempre, né? Coisas diferentes de sempre. Você não tem tempo, né? Tempo pedagógico, nem condição financeira, né?
ENTREVISTADOR	É que você acha que ensinar leitura na escola, no modelo que você considera ideal, é possível? Será que é possível aqui nas nossas escolas?
ENTREVISTADO	Eu acho que se a gente tivesse, assim, uma mudança de muitas coisas, poderia acontecer, né? Poderia ser. É uma das coisas que eu acho que poderia [...] que eu acho que nunca vai acontecer, mas, assim, pelo menos não enquanto eu estiver dando aula, mas que eu acho que seria essencial, seria a quantitativa de alunos em sala de aula, né? Que o professor trabalhar qualquer coisa, o que seja, a gente está falando aqui de leitura, mas que fosse [...] o professor vai ensinar futebol para os meninos, que é uma coisa que eles amam. Uma sala de quase 40 alunos é muito complicada, né? Se você tivesse a metade, nossa, iria fluir muito melhor, seria outra realidade. O que é que eu vejo hoje aqui, né? Na escola, por exemplo, eu tenho minha hora reduzida por conta da função de PCA. Então, eu tenho oportunidade de pegar um grupo de alunos, de 10 alunos, aqui nessa sala, na biblioteca, e fazer um trabalho, aplicar uma oficina com eles. Nossa, como rende, rende muito mais do que se eu fizesse a mesma oficina e sala de aula com os quase 40 alunos, como eu disse, acho que isso nunca vai acontecer.
ENTREVISTADOR	Essa é a verdade, quando a gente faz [...] a gente vai dar aula [...] geralmente, às vezes, a gente falta na semana, vai dar aula no dia de sábado, para repor, aí você faz uma atividade de leitura, no sábado sempre vai menos aluno, tipo 10, 15 alunos, rende pra caramba.
ENTREVISTADO	Aqui, na escola de tempo integral, o que é que eu posso ainda fazer com as colegas, as professoras de língua portuguesa. Nesse momento que eu estou com o PCA, eu trago a metade da turma dela, ela fica

	com a outra metade lá. Quer dizer, com a metade da turma, a gente consegue fazer a mesma coisa, só de forma muito mais produtiva. Aí, assim, o que é que eu acho essa questão ideal? Eu acho que enquanto a gente trabalhar com salas lotadas de meninos, vai ser difícil ter um ensino ideal, seja do que for. Se eu fosse ensinar futebol para eles, vai ser difícil. Quando eu tiver essa quantidade, muito grande de alunos na sala de aula. Outra coisa é você ter um suporte, um suporte de alguém que lhe ajude. Ah, eu tenho um tempo pedagógico para planejar, eu tenho alguém pra me ajudar, pra executar esse planejamento. Ah, eu tenho uma biblioteca atuante que vai pegar o meu planejamento também e vai tentar me ajudar. A gente tem isso? Não (Risos) A maioria das escolas não têm biblioteca [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Tem um espaço com livros.
ENTREVISTADO	Eu digo que uma escola como essa aqui, ela é atípica e é sem privilégio. Um tamanho desse aqui. Acho que essa biblioteca tem o tamanho do meu apartamento. Mas assim, é uma coisa que nós não temos. Então assim, a gente tem um suporte, a gente tem a quantidade de alunos, o suporte. E aí quando vem o suporte, entra nessa parte também de recursos. Que eu possa utilizar verbas que eu possa utilizar. Assim, enquanto a gente não tiver essas situações, eu acho que ideal, em sala de aula, a gente vai ser sempre uma coisa que a gente vai desejar. Ah, eu fiz essa atividade, foi bacana, os meninos interagiram, eles aprenderam. Legal, ótimo! Mas eu sempre vou, por exemplo, esse projeto que eu citei pra você, foi muito bacana. A gente [...] está sendo muito bom. Mas eu tenho sempre condição de fazer uma coisa dessa? Sempre? Não. Não tenho? Todo mês? Não tenho. Outra coisa que a gente fez, eu comecei o jornalzinho da escola. Quer dizer, a primeira edição do jornal, eu saí do meu bolso. Eu paguei cem reais para imprimir a primeira edição do jornal. Aí, as outras saíram porque eu me inscrevi nesse Boas Práticas. Então, como é o jornalzinho da escola? Eles produzem, eles fazem, eles escrevem [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Tá atuante ainda hoje?
ENTREVISTADO	Está, porque eu recebi duas verbas para isso. Aí, ano passado, eu produzi esses dois e minto, uma foi o final do ano passado, foi ano passado e começo desse. E fiz uma volta [Entrevistadora interrompe].
ENTREVISTADOR	Os alunos produzem?
ENTREVISTADO	Então, assim, eles produzem, você corrige, aí a gente vai corrigindo [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	E quem é que faz a diagramação?
ENTREVISTADO	Eu. A maior dificuldade é eu (Risos). Porque, assim, quando dá, eu peço pra aluno que ele sabe mexer mais nisso. Meu computador, ele já tem, já o programzinho. Eu peço pra um aluno que ele sabe mexer mais. Quando dá. Quando não, é só eu mesma que faço. Mas, assim, tudo passa por eles. Aí você leva [Entrevistadora interrompe]

ENTREVISTADOR	Uma gráfica. Aí [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	A gente, depois de diagramar todinho, bota fotos também, os desenhos que eles produzem, as produções textuais, as notícias que eles fazem, reportagens, e aí a gente envia pra gráfica, e aí com esse recurso, a gráfica consegue imprimir. Mas, quer dizer, se fosse um [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Geralmente faz quantos exemplares?
ENTREVISTADO	São dois por ano. O recurso vem, aí eu coloco dois jornais.
ENTREVISTADOR	Dois exemplares?
ENTREVISTADO	Dois exemplares.
ENTREVISTADOR	Aí fica um pra biblioteca?
ENTREVISTADO	Não, dois, que eu digo dois, é a produção de [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	A produção de dois.
ENTREVISTADO	Eu digo, não são duas unidades. Um no primeiro semestre e outro no segundo.
ENTREVISTADOR	Ah, entendi.
ENTREVISTADO	Aí são as cópias, a gente tira mais de 100 cópias.
ENTREVISTADOR	Aí divide pros alunos?
ENTREVISTADO	É, aí eu deixo uma parte aqui na biblioteca, a outra parte eu entrego pra eles. As professoras de língua portuguesa fazem a leitura. Aí, por exemplo, se eu sou uma aluna que eu tenho a minha produção textual naquele jornalzinho, aí eu ganho o jornal pra ficar pra mim.
ENTREVISTADOR	Ah, entendi.
ENTREVISTADOR	Pra eu guardar e tal. Porque não dá pra rodar pra todos os alunos. Então a gente vai fazendo essa mensagem.
ENTREVISTADO	Vocês deixam algum exposto, assim, colado? É.
ENTREVISTADOR	Quando sai, eu coloco, a gente coloca, mas a gente bota mais aqui na biblioteca. Acho que ela deve ter guardado por aí. Eu tenho lá minhas coisas, depois eu posso... Então, quer dizer, assim, são ideias que a gente pra... colocar em prática. O ideal, né, que seria... A gente tem as barreiras, mas a gente não deixa de fazer. E tentar fazer.
ENTREVISTADO	Geralmente faz quantos exemplares?
ENTREVISTADOR	São dois por ano. O recurso vem, aí eu coloco dois jornais.
ENTREVISTADO	Dois exemplares?
ENTREVISTADOR	Dois exemplares.
ENTREVISTADO	Aí fica um pra biblioteca?
ENTREVISTADOR	Não, dois, que eu digo dois, é a produção de [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADO	A produção de dois.
ENTREVISTADOR	Eu digo, não são duas unidades. Um no primeiro semestre e outro no segundo.
ENTREVISTADO	Ah, entendi.

ENTREVISTADOR	Aí são as cópias, a gente tira mais de 100 cópias.
ENTREVISTADOR	Aí divide pros alunos?
ENTREVISTADO	É, aí eu deixo uma parte aqui na biblioteca, a outra parte eu entrego pra eles. As professoras de língua portuguesa fazem a leitura. Aí, por exemplo, se eu sou uma aluna que eu tenho a minha produção textual naquele jornalzinho, aí eu ganho o jornal pra ficar pra mim.
ENTREVISTADOR	Ah, entendi.
ENTREVISTADO	Pra eu guardar e tal. Porque não dá pra rodar pra todos os alunos. Então a gente vai fazendo essa mensagem.
ENTREVISTADOR	Vocês deixam algum exposto, assim, colado? É.
ENTREVISTADO	Quando sai, eu coloco, a gente coloca, mas a gente bota mais aqui na biblioteca. Acho que ela deve ter guardado por aí. Eu tenho lá minhas coisas, depois eu posso... Então, quer dizer, assim, são ideias que a gente pra... colocar em prática. O ideal, né, que seria... A gente tem as barreiras, mas a gente não deixa de fazer. E tentar fazer.
ENTREVISTADOR	É um trabalho, não é o ideal, mas é o real, né?
ENTREVISTADO	É um trabalho que dá trabalho, que precisa de tempo. Os meninos também precisam de tempo. Dentro do momento pedagógico da aula, eles têm que ter tempo pra poder escrever. Eles têm um tempo pra corrigir, pra refazer, passar a limpo, né? Eu peço, muitas vezes eu levo os computadores Chromebooks, aí eu peço já pra eles digitarem, pra ficar mais fácil pra fazer a formatação, e diagramação, né? Então, assim, é todo um processo que a gente precisa, no máximo...
ENTREVISTADOR	Professora 1, gostaria de agradecer pela sua participação. Eu achei maravilhoso e adorei as suas práticas.

PROFESSORA 02	
ENTREVISTADOR	Eu me chamo Rosy, sou aluna do PPGLing , eu estou aqui com a Professora 2, lá eu mudo o nome, tá certo? E nós vamos fazer um trabalho sobre leitura. Professora, o que a senhora entende por ensino de Leitura?
ENTREVISTADO	Ensina leitura é você poder entender o mundo ao seu redor, né? Através dos cartazes, até mesmo do próprio, a leitura do nome do ônibus que eu vou pegar. Então isso pra mim é ler, quando você consegue decodificar o que está ao seu redor, né? Então isso é saber ler, né? E aí a gente sabe que não existe só esse tipo de leitura, né? Tem a leitura de mundo, a <i>Internet</i> está aí, e tudo isso requer da gente um conhecimento de leitura.
ENTREVISTADOR	Então o ensino de Leitura que a senhora faz em sala de aula é um ensino baseado nesse conhecimento de mundo.
ENTREVISTADO	Exatamente!
ENTREVISTADOR	Nessa decodificação do mundo e compreensão, né?
ENTREVISTADO	Exatamente, é isso mesmo.
ENTREVISTADOR	Pra você, professora, existe alguma diferença entre ensino de Leitura, promover o letramento e promover a alfabetização?
ENTREVISTADO	Com certeza!
ENTREVISTADOR	Se tem, seria qual?
ENTREVISTADO	A decodificação é quando eu reconheço somente as letras, M, O, N, I, T, O, R, S, isso é uma decodificação. Agora ler pra mim é você compreender o mundo à sua volta, isso é leitura. Quando eu leio, entendo e consigo interagir através disso, isso é leitura. A gente confunde muito, a decodificação chama de leitura, e não é. A gente inclusive tem alguns alunos que eles decodificam, mas não sabem ler.
ENTREVISTADOR	São alunos de que série?
ENTREVISTADO	Geralmente os iniciais, sextos anos, inclusive tem uma professora aqui que ela esse ano, ela recebeu alunos de sexto que nem conhecer as letras eles conhecem.
ENTREVISTADOR	Eram considerados alunos especiais com algum nível?
ENTREVISTADO	Alguns sim, alguns sim.
ENTREVISTADOR	E o letramento, o que seria?
ENTREVISTADO	Letramento é quando o aluno ele consegue entender o mundo ao redor dele. Tipo, eu pego um texto, consigo ler e entender o que aquilo está dizendo pra mim.
ENTREVISTADOR	Sim.

ENTREVISTADO	Certo? É o letramento. Então, pra mim a diferença é isso, né? Então a gente promove para o aluno, aqui nós como somos fundamentais, Fundamental 2, a gente já espera que esse aluno já tenha esse conhecimento.
ENTREVISTADOR	É verdade, a gente já espera que ele venha a saber ler, né?
ENTREVISTADO	Porque isso é basicamente do Fundamental 1. Mas não quer dizer com isso que no 2 a gente também não tenha que alfabetizar alguns alunos, né? Mostrar pra ele as letras e tal. Então, aqui na escola a gente adota uma postura inclusive de fazer provas adaptadas para esses alunos.
ENTREVISTADOR	Sim. Maravilhoso!
ENTREVISTADO	O aluno que ele tem problemas, né? Que ele não consegue ou porque ele tem algum nível de deficiência, né? Ele é especial ou porque realmente ele não aprendeu.
ENTREVISTADOR	Sim. Aí no caso, o seu ensino, ele é mais baseado na decodificação, a leitura baseado na decodificação ou aquela leitura mais baseada no letramento?
ENTREVISTADO	O meu é mais no letramento porque eu tenho 9º ano.
ENTREVISTADOR	Sim. Né?
ENTREVISTADO	Então, 9º ano você já parte pra um outro princípio.
ENTREVISTADOR	Espera que ele já tenha as habilidades básicas, né?
ENTREVISTADO	Ele já passou pelo 6º, o 7º, o oitavo e já chegou no 9º.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então, a gente já é totalmente diferente dos Anos Iniciais.
ENTREVISTADOR	Sim. Os seus professores, lá professores de graduação ou professores dos Anos Iniciais influenciaram na forma como a senhora ensina a leitura hoje? Se influenciaram de que forma? Que atividade esses professores faziam? Porque sempre teve aquele professor que nos inspirava. Ela ensinava a leitura dessa forma, todo dia ela chegava, contava uma história.
ENTREVISTADO	Eu, por incrível que pareça, eu tive uma professora da graduação.
ENTREVISTADOR	Não foi nem dos Anos Iniciais?
ENTREVISTADO	Não, não foi nem dos Anos Iniciais. Porque assim, eu sempre gostei muito de ler [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	A senhora se informou em que ano?
ENTREVISTADO	Eu me informei no ano 2000.
ENTREVISTADOR	2000?

ENTREVISTADO	É. Então, assim, eu sempre gostei muito de ler. Mas quem realmente... Eu tive dois professores inspiradores. Uma foi uma professora de literatura portuguesa na Universidade Estadual de Ceará, que é a professora Poema [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Sim, eu conheço a professora Poema.
ENTREVISTADO	Ela era uma contadora de história. Então, era o dia que eu ia mais feliz para a universidade à noite, quando eu sabia que tinha aula dela. A sala dela, inclusive, ficava lotada de alunos que se sentavam até na porta.
ENTREVISTADOR	Que legal.
ENTREVISTADO	De não caber dentro da sala. Porque ela era uma contadora de história. Então, você parecia que... Ela contando as histórias dos reis de Portugal, parecia que você estava vivendo aquele momento da história. Então, foi uma pessoa que me inspirou muito. E o outro foi um professor de gramática também lá da UECE, que é o professor Cláudio.
ENTREVISTADOR	Gramática? Olha aí.
ENTREVISTADO	É. Então, assim... [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Como era esse trabalho dele com a leitura que fazia?
ENTREVISTADO	Aquela parte de oração subordinada, que é uma coisa que todo aluno tem dificuldade naquilo, ele trazia livros. E os livros que ele dava para cada aluno, cada grupo de alunos, já havia marcado no texto [entrevistada começa a tossir] desculpa! Já vinha marcado no texto a oração que ele queria trabalhar. Então, ele marcava ali, vamos supor, uma objetiva direta. Então, ele colocava lá que alguma coisa. Ele estava marcado com um marca-texto. E aí, ele dizia o porquê que aquilo dali era uma oração subordinada, objetiva direta. Porque antes dela [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Os textos eram legais, os textos que ele trazia?
ENTREVISTADO	Os clássicos da literatura. Era no próprio livro que ele marcava. Então, assim, uma coisa que eu também aprendi a amar foi a oração subordinada.
ENTREVISTADOR	Ah, Deus (Altos Risos)
ENTREVISTADO	Então, assim, são [...] engraçado, né? Geralmente, quem me inspirou na questão da caligrafia foi uma professora do Jardim.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Mas, na língua portuguesa mesmo, foram professores da universidade.
ENTREVISTADOR	Uma leitura. Quando a senhora entrou para o curso de letras, a senhora já gostava da leitura?

ENTREVISTADO	Já, já. Sempre gostei muito de ler, né? Sempre gostei. Sempre fui muito apaixonada por leitura. Hoje, eu estou até meio...
ENTREVISTADOR	Na sala de aula, as atividades que a senhora mais faz de leitura, que os meninos gostam?
ENTREVISTADO	Pronto, eu sempre trago música. Eu acho que música é uma coisa que faz parte da vida deles, né? Logicamente, a gente procura trazer músicas que tenham a ver com o conteúdo da sala, que a gente está vendo, né?
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Até, recentemente, eu trouxe aquela música [07:17min audio inaudível] que eu estava dando leitura e colocação pronominal, e é uma coisa, assim, que você não liga muito, né? Você fala, mas não percebe onde é que você está errando. E eu trouxe até uma música para eles do Chiclete com Banana, que é a Nana Banana [07:32min alguém entra na sala] "se eu pudesse a amá-la-ia, mas não posso, amar ela sem amor", né? Então, eu peguei essa música e trabalhei com eles a colocação pronominal, que ali, quando era uma letra de música, existia uma liberdade poética, mas que se a gente fosse colocar essa escrita em uma produção de texto, com certeza não daria certo. E por que não daria, né? Eu digo para eles também por que não daria. Então, eu gosto muito de trabalhar com música.
ENTREVISTADOR	Legal, é bom. Sempre é bom trabalhar com música, rodas de leituras, né?
ENTREVISTADO	Isso. Eu faço sempre Rodas de leitura eu estou fazendo com eles aqui todos [...] hoje é dia, inclusive. Com um ano que eu tenho, eu tenho somente uma aula, porque o meu horário é quebrado. Então, eu trabalho com eles aqui.
ENTREVISTADOR	Entendi.
ENTREVISTADO	Eu trago eles para cá, eles escolhem o livro que quiserem ler, para poder, depois a gente fazer um trabalho, né? Já tem outros que me pedem, tia, eu posso trazer um livro de casa, que eu estou lendo? Pode. Então, assim, não existe uma coisa assim, amarrada, fechada.
ENTREVISTADOR	O dia D da leitura aqui, como é que foi?
ENTREVISTADO	O dia D, a gente trabalhou autores. Autores, né? A gente trabalhou [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Biografia, textos.
ENTREVISTADO	Biografia, textos. A gente trabalhou, eu e o Dennis, a gente trabalhou a Lia Luft. A gente pegou o texto da Lia Luft, e a gente trabalhou com esses meninos. Com a Lia Luft, que é uma autora pouco conhecida, né?
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então, a gente trabalhou com ela. E eles gostam, os meninos, eles gostam muito. Pelo menos, a boa parte deles gosta muito de ler.

ENTREVISTADOR	Eles gostam, se for leitura que interessa a eles, né?
ENTREVISTADO	É. Então, por isso que nessa roda de leitura que eu faço com eles, eu os deixo bem livres.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Pra eles lerem, porque é exatamente para despertar o gosto pela leitura.
ENTREVISTADOR	Seria leitura pela leitura, né?
ENTREVISTADO	Isso é, exatamente.
ENTREVISTADOR	Leitura pela leitura, interessante. Eu gosto muito, também, dessa parte de trabalhar a leitura com eles, de levar um texto mais próximo da realidade deles.
ENTREVISTADO	Sim, sim.
ENTREVISTADOR	Porque eu acho que [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	O que eu vou trabalhar com eles hoje é conto de terror.
ENTREVISTADOR	Vixe, eles adoram (Risos)
ENTREVISTADO	Eles gostam, né? E também uma forma de prepará-los para o Ensino Médio.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Quando eles forem ver a escola romântica, o Conde Drácula, né? Que é o romantismo. O iníciozinho lá do romantismo. Então, eu já vou trabalhar com eles já voltando para esse viés. Do romântico, né?
ENTREVISTADOR	Acho que no primeiro ano já começa com travadorismo, né?
ENTREVISTADO	Barroco, arcadismo e trovadorismo.
ENTREVISTADOR	Trovadorismo. E aí, é interessante. Com essa parte que a gente vai falando sobre leitura, acaba... É sempre bom.
ENTREVISTADO	É.
ENTREVISTADOR	Destaque que pra você é ou são as coisas mais importantes no ensino de Leitura. O que é que é importante no ensino de Leitura? Eu pego meu texto, chego na sala de aula o que é que é importante para iniciar o meu trabalho com a leitura?
ENTREVISTADO	Nas minhas aulas de leitura Eu sempre faço um <i>link</i> com algum assunto do cotidiano deles, levando eles a refletir sobre aquilo . Por exemplo, conto de terror, né? Como eu disse que eu vou trabalhar, começar com eles hoje. Então, nesse conto de terror eu vou perguntar pra eles o que é que eles acham do Conde Drácula. Se eles acham que era um cara legal. Porque a gente sabe que existe todo um romantismo, né? Em cima da figura do Conde Drácula. Um cara que mata gente e você acaba sendo fã do cara.

ENTREVISTADOR	Bonito, poderoso.
ENTREVISTADO	É como aquele... Esqueço sempre o nome daquele filme que é uma trilogia.
ENTREVISTADOR	A entrevista com o vampiro.
ENTREVISTADO	Não, aquele que é um casal apaixonado que ela é humana e ele é um vampiro? Eu esqueci [...] tem o Amanhecer, são três livros.
ENTREVISTADOR	Amanhecer [...] eu sei quais são, os meninos adoram.
ENTREVISTADO	Exatamente! Então, esse filme [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADO	É. Então, assim, é um romantismo. Temos o lobisomem lá também. Então, existe aquele triângulo amoroso entre o vampiro, a humana e o lobisomem, né? Então, é legal você trazer pra eles porque às vezes você assiste uma coisa, mas não associa, né? O aluno, ele também não tem essa maturidade, né? Leitora pra fazer essa associação. Então, é nessas horas que a gente faz esse <i>link</i> pra quando ele pegar um próximo ele já fazer uma certa assimilação, né? Um certo link aí. O que isso tem a ver com a outra coisa.
ENTREVISTADOR	São as predições também, né?
ENTREVISTADO	Isso, exatamente.
ENTREVISTADOR	Interessante. Isso vai aguçando a curiosidade deles, né?
ENTREVISTADO	Lua Nova, né? Não, Lua Nova é outro livro.
ENTREVISTADOR	Mas é na mesma história aí deles que eles gostam. Eu já, quando já apareceu... Crepúsculo, acho que é.
ENTREVISTADO	Pronto. A Saga Crepúsculo. A Saga Crepúsculo, exatamente!
ENTREVISTADOR	Quando apareceu a Saga Crepúsculo eu já achava muito teen, muito adolescente.
ENTREVISTADO	É, eu sou apaixonada pela Saga Crepúsculo (Risos) Já assisti não sei quantas vezes.
ENTREVISTADOR	(Risos) Então isso não se justifica. Nunca tive coragem, nunca tive saco pra assistir nenhum. É, né?
ENTREVISTADO	Mas eu assisti várias vezes todos eles. É igual o Senhor dos Anéis, né?
ENTREVISTADOR	Também a Saga aí do Anel.
ENTREVISTADO	Eu assistia tudo várias vezes. O único que eu nunca tive muita paciência foi as Crônicas de Nárnia. Mas procurei assistir porque todo mundo tá falando, né?
ENTREVISTADOR	Todo mundo fala, esses alunos falam. E aí a gente fica meio que...
ENTREVISTADO	Isso.

ENTREVISTADOR	A quem, né?
ENTREVISTADO	Isso, aí você fica [...] Aí você vai assistir, eu particularmente gosto do C.S. Lewis como escritor, gosto demais. Mas eu não gostei muito do filme.
ENTREVISTADOR	Porque é sempre uma adaptação, né?
ENTREVISTADO	É, não gostei muito do filme não. Algumas partes são interessantes, mas dizer assim, ah, eu amei, vou assistir de novo, não. A gente assiste que é pra poder saber o que tá passando [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Só pra conhecer e pronto, né?
ENTREVISTADO	É, exatamente.
ENTREVISTADOR	Professora, sobre o ensino de Leitura. O que você classificaria como o ensino de Leitura mais tradicional? Para senhora, o que é o ensino de Leitura mais tradicional? A senhora costuma trabalhar com esse modelo de leitura?
ENTREVISTADO	Trabalho. Eu trabalho de tudo um pouco.
ENTREVISTADOR	E como é esse modelo tradicional?
ENTREVISTADO	É quando você lê e pede pro aluno repetir.
ENTREVISTADOR	A repetição da leitura?
ENTREVISTADO	É a repetição da leitura.
ENTREVISTADOR	Qual é o objetivo?
ENTREVISTADO	Na verdade, eu trabalho com eles isso, quando eu vou trabalhar ditado. Porque eu ainda trabalho com ditado, mesmo sendo meio retrógrado, mas eu trabalho.
ENTREVISTADOR	Ditado de palavras ou ditado de texto?
ENTREVISTADO	De palavras. Eu começo com palavras, depois eu passo para as frases. E depois eu passo para o texto.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Entendeu? Porque não adianta eu começar com [...] Ah, eu vou tirar aqui um parágrafo para fazer [...] não, não dá certo. Não funciona, já tentei, não funciona. Então eu começo com parágrafos. A gente trabalha aquele texto em sala com leitura e interpretação. Depois, eles fazem os exercícios do texto. E aí eu peço a eles que em casa eles leiam novamente o texto pra gente fazer um ditado. E desse texto eu separo aquelas palavras que são mais complicadas, e faço o ditado com eles. E eles adoram.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Eles amam o ditado.

ENTREVISTADOR	Então esse é o ensino mais tradicional?
ENTREVISTADO	É. O ditado em sala de aula é tradicionalíssimo, né e eu amo porque é eficaz?
ENTREVISTADOR	Do tempo da minha mãe que tem 86 anos.
ENTREVISTADO	Exatamente.
ENTREVISTADOR	Minha mãe me alfabetizou e minha mãe fazia ditado de palavras e eu não podia errar (Risos)
ENTREVISTADO	Eu acho que você não pode só ficar num estilo, é esse e acabou esse, não. Eu acho que você tem que passear por todos eles. Porque, na verdade, eu penso quando eu estou em sala de aula, eu penso o seguinte, não é pra mim, porque eu já sei. Eu tenho que pensar no meu aluno, o que é melhor pra ele. Então se o melhor pra ele é eu de vez em quando fazer um ditadinho de palavras, eu vou fazer, por quê? Porque, na verdade, a gente está aqui pelo nosso aluno, não é por nós, é pelo aluno. Então qual o meu objetivo? É que ele cresça, que ele seja autônomo na leitura.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então se eu quero que meu aluno seja autônomo, eu tenho que passear por todos esses métodos de ensino seja ele tradicional ou não, para que ele consiga ler e ser um bom leitor.
ENTREVISTADOR	Entendi. E em contrapartida, professora. O que você chamaria de um ensino de Leitura mais contemporâneo? Que atividades o professor pode fazer que pode ser considerado um ensino de Leitura contemporâneo?
ENTREVISTADO	Eu acho que método tradicional de leitura é esse, quando a gente já traz música, a gente pega [...] sei lá [...]
ENTREVISTADOR	Esse próprio link que a senhora faz do ensino de Leitura com esses textos mais modernos.
ENTREVISTADO	Isso, quando a gente pega coisas mais atuais. Por exemplo, notícia, você pega um texto jornalístico, aí você também trabalha com eles o estilo do texto, que texto é esse. Por exemplo, agora eu preparei os meninos para o IFCE, então a gente focou muito no texto dissertativo-argumentativo e caiu carta.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Ou seja, a carta [...] nunca na minha vida eu achei que o IFCE fosse colocar carta. Penso, conto, trabalho, conto, trabalho, crônica, trabalho, texto dissertativo-argumentativo, mas carta?
ENTREVISTADOR	Porque você costuma treinar aqueles gêneros que são mais repetitivos.
ENTREVISTADO	Isso.

ENTREVISTADOR	Que o IFCE pede.
ENTREVISTADO	Exatamente.
ENTREVISTADOR	Quando chegou carta o professor se surpreende.
ENTREVISTADO	Mas ainda bem que no início desse ano a gente teve um gênero no livro que era carta ao leitor.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então a gente trabalhou a carta ao leitor.
ENTREVISTADOR	Aqui teve muitos alunos exitosos ano passado?
ENTREVISTADO	O ano passado? Olhe [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Esse ano já saiu resultado?
ENTREVISTADO	Não, ainda não. Vai sair, acho que agora, final do mês, que sai quem está classificado para a correção das redações.
ENTREVISTADOR	Ano passado [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	Ano passado nós tivemos um aluno que passou. Mas a gente já teve nonos aqui da gente passar dois, três alunos e cinco alunos no IEF. Só que você sabe que cada aluno é um mundo.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então esse ano nós estamos com um ano bem difícil. São quatro nonos, eu pego dois, o Denis dois e são bem difíceis. São aqueles alunos que eles não veem razão de ser/estar na sala de aula.
ENTREVISTADOR	Difícil, não é?
ENTREVISTADO	É muito difícil.
ENTREVISTADOR	Mostrar para ele essa perspectiva de futuro, que o ensino ele é o caminho que pode levar.
ENTREVISTADO	Por exemplo, eu trabalhei agora para o Spaece, eu trabalhei com eles [...] não sei se você recebe. Você faz parte daquele grupo que a gente tem da prefeitura que é o Mais Paic?
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Pronto. Então a professora lá, ela colocou o baladão dos Spaece
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	E eu peguei esse baladão e trabalhei com eles aqui a leitura, para entender o que estava [...] Gente, foi maravilhoso. Eles adoraram.
ENTREVISTADOR	Porque é agitado, né? Tem a música. Geralmente é uma paródia de uma música que eles conhecem.
ENTREVISTADO	Isso é. Tem inclusive uma música que como aqui é tempo integral, a gente não tem aquele sinal de entrada e saída.
ENTREVISTADOR	Sim, é com música.

ENTREVISTADO	É com música. E tem uma música aqui que tocou, toca já acho que há cinco anos, tem de escola essa música toca aqui dentro. Aí eu até brinquei com eles, ó essa aqui é uma música inédita que vocês nunca ouviram, né? Que é aquele "ô, sol vê se me enriquece"
ENTREVISTADOR	(Risos) Vitor Kley.
ENTREVISTADO	É? Pronto. Aí eles: ô tia, essa não, essa não. Mas a gente não estava ali somente para eles, a gente estava trabalhando a leitura dessa música, né? E a gente percebe assim que eles gostam. Eles reclamam e tudo, mas eles gostam.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então isso é o que eu acho que não é tão tradicional.
ENTREVISTADOR	Tão tradicional.
ENTREVISTADO	Não é tão contemporâneo.
ENTREVISTADOR	Verdade, é verdade. Você considera qual desse modelo mais ideal para ser colocado em sala de aula? O tradicional, o contemporâneo, uma mescla dos dois?
ENTREVISTADO	Eu acho que uma mescla. Eu acho que você não pode nem ser uma coisa nem a outra. Você tem que ter um meio termo. É como eu já falei antes. Meu objetivo é que meu aluno aprenda. Então se eu perceber que é naquela turma, porque cada turma é uma turma, né? Você pega dois nono, mas os dois nonos têm realidades totalmente diferentes, né?
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então assim, se eu percebo que é naquela turma o contemporâneo, ele vai mais. Então a gente vai mais para o contemporâneo, não esquecendo o tradicional. E vice-versa. Então eu acho que você tem que estar sempre interagindo entre os dois mundos. Eu acho, na minha opinião. Você não pode estar só numa coisa nem só na outra. Então mescla.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Por exemplo, tem dias na minha sala que eu estou colocando conteúdo na lousa para eles copiarem. Porque eles falam, ô tia, hoje é de cópia, é para fazer. Eles reclamam, mas fazem. Porque eu também entendo que quando você escreve, você também [...]
ENTREVISTADOR	A cópia do...
ENTREVISTADO	Não, por exemplo, a cópia do livro deles, esse livro que foi escolhido...
ENTREVISTADOR	Conexão, é?
ENTREVISTADO	É horroroso.
ENTREVISTADOR	É da FTD?
ENTREVISTADO	Não lembro a editora, mas é um livro muito ruim.
ENTREVISTADOR	É o mesmo que eu utilizo, conexão.
ENTREVISTADO	Eu acho que é a prefeitura toda. Tomara que o próximo ano seja o Cereja.

ENTREVISTADOR	O Cereja, eu gosto também.
ENTREVISTADO	Então, aí, o que eu faço com eles? Tem conteúdos lá que é por cima. Por exemplo, esse da colocação pronominal, não tem nada lá. Aí o que eu faço? Eu faço um resuminho, bem pequeno mesmo, e boto na lousa para eles copiarem.
ENTREVISTADOR	Ah, entendi.
ENTREVISTADO	Entendeu?
ENTREVISTADOR	Um resuminho do conteúdo gramatical, não é isso?
ENTREVISTADO	Exatamente, exatamente. Então, aí eles reclamam porque o conteúdo é para eles copiarem, né?
ENTREVISTADOR	Eles reclamam demais escrita na lousa.
ENTREVISTADO	Mas aí eu faço, né? Porque o meu objetivo, como eu já lhe disse, é fazer com que eles aprendam, acabou-se.
ENTREVISTADOR	Sim. O método não importa, né?
ENTREVISTADO	Não.
ENTREVISTADOR	Você acha que ensinar leitura na escola, no modelo que a senhora considera ideal, o ensino de Leitura seria ideal se... É possível?
ENTREVISTADO	Eu acho que não existe modelo ideal.. ideal é se o dia naquela turma for bem.
ENTREVISTADOR	Em que condições é possível?
ENTREVISTADO	Assim, quando você sabe que o nosso aluno... Lógico, todo aluno, quando ele não lhe conhece, ele vai lhe testar, todo. Pode ser deste tamanho, a deste tamanho, ele vai lhe testar. Mas quando ele entende que você está ali para fazer com que ele aprenda, a maioria entra no jogo. Olha, eu tenho um aluno esse ano, nono B, que é um aluno difícilimo. Não é difícil, não, difícilimo. A própria postura dele ao se sentar na sala, né? Quando o aluno se senta deitando na cadeira, ele está dizendo para você o quê? Não estou nem aí para você, pode falar, né?
ENTREVISTADOR	Ele está mandando uma mensagem já.
ENTREVISTADO	O corpo conta, o corpo fala, né?
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então, esse aluno, eu descobri como trazê-lo para mim. Ele é rebelde como todo mundo aqui. Quando eu falo com ele, ele ouve, por quê? Porque ele sabe que eu não estou ali para censurá-lo. Agora ele pintou o cabelo de roxo. Quando ele passa por mim... valha! ficou bonito, em você. Então, tudo que ele espera de crítica, quando faz um cabelo desse, você está querendo chamar a atenção para você.
ENTREVISTADOR	Com certeza (Risos)
ENTREVISTADO	Então, quando eu elogio, quando ele faz alguma coisa em sala que é bom, eu não deixo passar em branco.
ENTREVISTADOR	Sim.

ENTREVISTADO	Eu elogio. Assim, também, quando ele faz algo que é ruim, eu não digo na frente de todo mundo. Chamo ele e falo só para ele.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Entendeu? Então, assim, esse aluno é difícil? É. Mas, quando o aluno percebe que você está ali não para somente puni-lo, ele entende isso, ele está entendendo que você quer o bem dele, ele vai, na medida do possível, porque ele está lá, eu agora faço igual uma supervisora que eu tive uma vez no colégio particular, que ela dizia assim, tem alunos que você manda ele sentar, ele senta, mas por dentro ele está em pé?
ENTREVISTADOR	Sim (Risos).
ENTREVISTADO	Por dentro ele está em pé. Então, ele é desses, né? Mas, assim, eu não tenho problema com eles. A gente sabe o nosso limite. Eu sei o meu com relação a ele e ele sabe o dele em relação a mim. Então, quando o aluno percebe que você quer o bem dele, ele vai ter outra postura, mesmo que ele vá testar depois, ele vai.
ENTREVISTADOR	Então, a senhora ensina leitura dentro de um modelo ideal, hoje?
ENTREVISTADO	É o que está dando certo. Se é ideal, não sei, mas é o que está dando certo. É naquilo que eu consigo um resultado positivo, não só com ele, mas com o restante da turma, porque também a turma não é só ele, né?
ENTREVISTADOR	Se está dando certo, é ideal.
ENTREVISTADO	É, exatamente, eu acho. Se não der, a gente tem que adaptar.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Porque eu acho que o ideal não existe, não. Existe a coisa adaptável. Porque eu acho que nós, da língua portuguesa, a gente tem muito essa facilidade, eu vejo assim.
ENTREVISTADOR	É, nós somos meio camaleões, né? (Risos).
ENTREVISTADO	É, exatamente. Agora você disse tudo, é isso mesmo.
ENTREVISTADOR	Somos meio camaleões.
ENTREVISTADO	É, você sabe, como diz, né? De acordo com a música, a gente dança, né? (Risos).
ENTREVISTADOR	A gente dança, exatamente. Professora, eu gostaria de agradecer a entrevista.
ENTREVISTADO	De nada minha linda, eu que agradeço.

PROFESSORA 03	
ENTREVISTADOR	Eu me chamo Rosiane, aluna do PPGLing , estou aqui com o professor para a gente fazer uma entrevista sobre o ensino de Leitura. Professor, o que você entende sobre o ensino de Leitura?
ENTREVISTADO	Ensinar a ler, para mim, vai além de apenas decodificar os signos linguísticos. Ensinar a ler é fazer com que o aluno consiga ir além da letra, entender o que está oculto no texto. Ser capaz de ler o texto, entender a intenção do autor, qual a finalidade do texto e como aquele texto pode influenciar na vida dele.
ENTREVISTADOR	Interessante. Para você, existe alguma diferença entre ensino de Leitura, promover o letramento e promover a alfabetização? Se sim, qual seria?
ENTREVISTADO	Sim. Promover a alfabetização é ensinar o aluno a decodificar os signos linguísticos. Então ele vai identificar o que é letra, o que é som, juntar, formar palavras. Isso é alfabetizar, torná-lo capaz de ler um texto. Promover o letramento é ele entender que esse texto tem uma função, um objetivo, vai além apenas do que está escrito. E o ensino da leitura é ele ser capaz de entender o que está por trás desse texto. Trazer o texto para a vida dele, repensar como aquele texto pode contribuir com a vida dele e como ele também pode, através dos próprios textos, contribuir com a sociedade.
ENTREVISTADOR	Hoje, o seu ensino, você acha que é mais baseado na alfabetização ou no letramento?

ENTREVISTADO	Hoje eu trabalho com o letramento. O meu intuito como professor de língua portuguesa é o sentido dos meninos. Eu quero que eles compreendam a vida. A língua portuguesa, a gramática, eles são capazes de aprender sozinhos se eles quiserem. Mas o que eu tento ensinar para eles é através de cada texto eles conseguirem olhar para si e como aquele texto influencia na vida deles. Todas as vezes que eu trabalho com leitura, eu nunca me restrinjo ao texto. O texto é a base para a gente falar sobre inúmeras coisas. Quando a turma permite, a gente viaja. Eu costumo dizer para eles que há momentos na aula que são exclusivas minhas. É a minha forma de trabalhar, porque eu não fico só no texto. Então eu vou sempre tentar pegar aquele texto, trazer para a realidade deles, fazê-los pensar sobre aquilo, como aquilo os afeta, como aquilo pode contribuir e como ele pode usar aquilo para melhorar, para crescer. Porque na minha opinião, ser professor de leitura vai além das matérias, dos textos. A gente está formando pessoas e a gente tem uma oportunidade fantástica que é de contribuir com essa formação do ser humano, de ensinar para os meninos valores, de fazê-los repensar sobre si mesmos, de olhar para dentro de si, descobrir os valores que eles têm, olhar para ele como ser humano, como a expressão do divino aqui e se encontrar. O meu maior intuito como professor é esse, é fazer com que os meninos se descubram, que eles olhem para eles e se descubram. Então eu acho que todo o texto a gente pode sempre tirar algo que contribua com a gente. Então todo o texto vai sempre ter uma reflexão para a gente fazer sobre nós mesmos e sobre a sociedade que a gente está vivendo. E como a gente pode contribuir para a sociedade melhorar.
ENTREVISTADOR	Eles estão todos alfabetizados, os meninos?
ENTREVISTADO	Estão. Eles conseguem decodificar sim.
ENTREVISTADOR	É bom que tem umas turmas que a gente pede de novo ano, que eles são ainda bem elementar, o nível.
ENTREVISTADO	Eles não são bons de escrita, mas de leitura sim, nem sempre leitura e escrita andam juntos, né? Alguns tropeçam, mas assim, são capazes de entender o básico.
ENTREVISTADOR	Até porque esses meninos estão direto com o celular na mão e aí eles compreendem as diversas mensagens que eles veem nos aplicativos, enfim. E aí os seus professores influenciaram na forma como você ensina a leitura. Sempre tem aquele professor, não é sempre, não é quase sempre, tem aquele professor que diz, aquela maneira que aquele professor ensinava era muito legal, essa maneira que ele ensinava. Então tem algum que te marcou?
ENTREVISTADO	Eu me tornei professor de língua portuguesa por causa de duas professoras.

ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Uma professora do Fundamental 2, a Onésima, eu gostava muito dela. Muito, muito gostava de como ela ensinava. Então ela foi a primeira influência.
ENTREVISTADOR	Como é que ela fazia as aulas dela de leitura?
ENTREVISTADO	Ela era uma professora acessível. Ela era uma pessoa acessível, ela conseguia realmente ler o texto de uma forma interessante, tudo. Ela me estimulou. E a segunda foi uma professora do Ensino Médio do terceiro ano, que agora me fugiu o nome dela. Mas ela era fantástica. Ela era uma pessoa super rígida, super, super assim, olhou a enviesada, ela tava lá dando a chamada. Mas ela ensinava com muita vontade.
ENTREVISTADOR	E era acessível ela?
ENTREVISTADO	Era. E assim, a gente tinha uma empatia um pelo outro. Ela gostava muito de mim e ela viu o potencial que eu tinha. Na época, eu fiz o liceu, aí chegou uma bolsa para os alunos do terceiro ano, para concorrerem a um intercâmbio. Seria oferecido um curso de inglês e um intercâmbio. Então ela disse, eu quero que vocês passem, mas eu só vou treinar o aluno que eu sei que tem competência para passar. Porque eu não treino em perdedores. E ela me convidou.
ENTREVISTADOR	Nossa, como ela era uma rígida, né?
ENTREVISTADO	Ela disse, eu não treino em perdedores. Ela me convidou, mas na época, a faixa etária, a gente tinha que ter até 15 anos. E no dia do embarque, ela disse, é inviável, na escola pública, de 15 anos para um terceiro ano. Porque eu acabei repetindo dois anos, né? Acabei repetindo um ano, eu estava com ela, pô, eu repeti o primeiro ano. Então eu não tinha idade. Ela disse, eu não posso, porque ano que vem você já passou da idade. Então só tinha uma aluna na sala, que no ano seguinte teria a idade para fazer isso. Ela disse, não. Aí ela foi perguntar, você quer? Porque se você quiser, você vai ter que passar, porque eu não treino em perdedores. Então, o Denis não pode ir, se você quiser. Você é a única da sala que tem a idade para ir. A minha foi com medo e não foi.
ENTREVISTADOR	Ah, e as estratégias que ela utilizava, sendo ensina de leitura?
ENTREVISTADO	Eu não consigo, agora assim, eu não lembro.
ENTREVISTADOR	Tipo assim, era leitura, sempre de leitura, leitura partilhada.
ENTREVISTADO	Ela a professora fazia leitura partilhada, a leitura era crítica, né? Então a gente ia pensar sobre o que estava lendo, né? A gente fazia, essa dinâmica é parecida com o que eu faço, né? De ler e não ficar só no texto, é a gente pensar sobre o texto. Era mais ou menos assim. Tanto a Onésima quanto ela, elas duas eram... maravilhosas e tenho muito das duas nas minhas práticas em sala. Quando eu fui escolher, porque na UFC eu tentei jornalismo, na UECE não tinha nada que me interessasse, quando eu vi letras, eu lembrei das duas.
ENTREVISTADOR	Lembrou das duas, é verdade.

ENTREVISTADO	E na faculdade, eu tive uma divindade em forma de ser humano, que era a Lúcia, e com ela a literatura era mágica, ela era realmente fantástica, ela tinha muito conteúdo, ela era super acessível, ela era fantástica. A aula dela, essa eu olhava pra ela e dizia assim, meu Deus do céu, se eu conseguisse ser 10% do que essa mulher é, eu vou ser a pessoa mais feliz do mundo, porque ela era encantadora. E eu sei que eu me tornei muito bom igual a ela, eu tenho muita consciência disso, da qualidade do professor que eu sou, quando a turma me deixa ser.
ENTREVISTADOR	É, porque tem isso também, né?
ENTREVISTADO	É, porque o que eu digo para os meninos é assim, quando eu começo o ano eu digo assim, eu sei do potencial que eu tenho como professor, mas eu só posso ser o melhor professor que eu posso ser, se eu tiver os melhores alunos que vocês possam ser. Porque se vocês não puderem ser os melhores alunos que podem ser, eu não posso ser o melhor professor, vocês não vão me deixar. E aí, eu sempre converso com eles, quando a gente tá rindo no ano letivo, já aconteceu aqui, eu tive turmas aqui, quando a gente voltou da pandemia, a gente tava 50 a 50, né?
ENTREVISTADOR	É, né?
ENTREVISTADO	Pois é, foi uma semana de desidratação, porque eu chorava, me acabavam na sala, porque eles me deixaram ser professor de novo. Depois de muitos anos, quando a gente voltou da pandemia, eu voltei a ser professor que eu era, porque eles me deixaram ser, as aulas eram fantásticas. Assim, eu saía daqui, na terça-feira era o dia da aula de leitura e interpretação, que era leitura de interpretação na primeira aula, a segunda aula da semana era gramática e a terceira era tradução textual. Então, na terça-feira eu chegava aqui louco pra dar aula, porque era o melhor dia da semana, porque a gente ia trabalhar leito de interpretação textual. E os meninos interagiam tanto, a conversa fluía de um jeito, que eu saía daqui em êxtase. Teve uma terça que eu não esqueço nunca mais na minha vida, eu cheguei em casa, eu chorei tanto, de tão feliz, porque eu consegui dar seis aulas como eu queria dar. Os meninos superaram tudo que eu podia imaginar, a aula foi melhor do que eu podia ter imaginado.
ENTREVISTADOR	Principalmente quando eles colaboram na participação e na disciplina, né?
ENTREVISTADO	A aula com eles era assim, era eu falando e eles, sabe assim, bate e volta, todo tempo, todo tempo, todo tempo, era fantástico. Esse ano não tem, não tem turma assim, porque eu já tentei, e não dá, eu digo, opa, fica, ligo o medíocre e fica. Porque se cair, eu surtei por causa disso, eu estava dizendo. Cobrando, eu estou no ano, estão cobrando a gente o Spaece, etc, etc, etc. Aí lá vai eu voltar a querer cobrar dos meninos, a querer dar uma aula melhor, ai cara, é frustrante, você chega todo empolgado e os meninos... Aí diz não, não dá, não dá. Então assim, é muito chato. Então se eu, aí eu ligo o medíocre, porque aí emocionalmente eu fico estabilizado, eu não surto, porque eu passei quase seis meses, alguns anos atrás, com licença, porque eu não conseguia voltar para a sala. Porque eu era menos valorizado que uma cadeira. Eu saí de uma escola onde eu era uma divindade, né, os meninos, os meninos diziam, você não era um professor, você era mais do que isso. Aí eu chego em uma escola onde a cadeira vale mais do que eu. Ah cara, eu não consegui lidar com isso.
ENTREVISTADOR	Faz tempo que tu está aqui na ETI?

ENTREVISTADO	Aqui estou desde 2019, no segundo semestre.
ENTREVISTADOR	Sim, eu gosto daqui.
ENTREVISTADO	Eu gosto muito daqui, a estrutura é boa, a direção, não tem o que falar da Ienatla. O que você precisar, ela está junto. Ela é muito parceira, sabe assim, ela chega junto mesmo. Ela é muito parceira ainda.
ENTREVISTADOR	Eu gostei muito daqui, eu fiquei no Laís pouco tempo, mas por conta do mestrado, eu não sei como é que você está aqui.
ENTREVISTADO	Mas é porque o meu é profissional.
ENTREVISTADOR	Ah, entendi.
ENTREVISTADO	Aí eu sou liberado, o planejamento é trocado. Eu não planejo hoje, eu planejo sexta, para poder ficar liberado com o mestrado.
ENTREVISTADOR	Ah, entendi, porque não foi possível ficar, foi algo que me deixou assim, muito chateada, porque eu adorava o Laís, que é a mesma estrutura daqui, né. Eu ia trabalhar de blazer todo dia, na escola que eu estou, se eu for trabalhar de blazer, eu cozinheiro (Risos). Aí, destaque para você, é ou são as coisas mais importantes no ensino de Leitura, que seriam os elementos mais importantes nesse ensino de Leitura e justificaria por quê?
ENTREVISTADO	Pronto,
ENTREVISTADOR	Entendi. O que você classificaria como um ensino de Leitura mais tradicional?
ENTREVISTADO	Ensino de Leitura mais tradicional é quando o foco está apenas na decodificação dos signos linguísticos. Então, ler o texto, entender o que está ali, escrito, e não se aprofundar. Para mim, seria isso. O ensino de Leitura tradicional é você ficar restrito ao texto sem aprofundar, além daquele texto, sem se restringir àquele texto, àquele momento e não usar o texto como base para outro tipo de conversa.
ENTREVISTADOR	E o que você chamaria de um ensino mais contemporâneo?
ENTREVISTADO	Ensino contemporâneo de leitura seria quando eu trabalho o texto além do texto. Quando eu sou capaz de vincular notícias, quando eu sou capaz de vincular música, quando eu sou capaz de vincular filmes, a realidade que a gente está inserindo, o momento histórico para isso é você ler o mundo. Acho muito rico trabalhar assim. Então, você utiliza o texto, eu utilizo o texto como base para a leitura do mundo, para tudo que nos envolve, que tem a ver com aquele tema.
ENTREVISTADOR	Entendi. Você considera qual desses dois modelos, tradicional e contemporâneo, o mais ideal para ser colocado em sala de aula?
ENTREVISTADO	O modelo de leitura mais adequado seria o contemporâneo, né, Rosy. Quando a turma deixa isso acontecer. Porque, às vezes, o que acontece é que a turma só deixa você trabalhar o tradicional. O ensino é uma parceria entre o professor e o aluno. Então, o professor pode ser o melhor professor do mundo e ter o melhor planejamento que ele possa fazer. Mas, se a turma não contribui para isso, fica muito difícil dessa conexão acontecer. Então, o ensino é 50-50. Então, o professor chega com seu planejamento, chega com seu conhecimento e o aluno tem que chegar com seu interesse e a sua participação. Se isso não acontece, infelizmente, às vezes, a gente só consegue trabalhar o tradicional.
ENTREVISTADOR	Entendi. Hoje, você acha que consegue mesclar os dois ou mais o tradicional, já que essas turmas estão bem complicadas esse ano?

ENTREVISTADO	Eu consigo mesclar. Em algumas turmas, eu consigo trabalhar o contemporâneo de uma forma muito fluida. Em algumas turmas, não. Por mais que eu tente, a turma não me acompanha. Então, eu fico apenas no tradicional. Até porque, infelizmente, os meninos, por estarem tão habituados às redes sociais, não são capazes, às vezes, de compreender textos mais longos. Isso já por aquela do Mestrado. As mensagens mais curtas são condicionando as pessoas a não conseguirem ler algo acima de três linhas.
ENTREVISTADOR	Hoje, os meninos se informam, entre aspas, sobre um determinado assunto num <i>news</i>, num <i>short</i> do Instagram, num <i>short</i> do YouTube. E aí, é aqueles vídeos muito rápidos que, quando o aluno pega uma notícia, pega um texto longo, isso daqui é muito cansativo. Eu vejo até como problemático esses vídeos, porque causam um imediatismo muito grande, está na gente. De repente, eu estou vendo um vídeo, eu quero assistir um filme, vejo que está passando uma novela que é interessante, aí, se eu pudesse botar essa parte aqui no quarto, porque aí já passava. Então, a gente está muito nesse imediatismo.
ENTREVISTADO	A gente está [...] no Mestrado eu estava conversando sobre isso. Os alunos, hoje, são a geração com mais informação, mas a geração com menos conhecimento. Porque a informação há em quantidade, mas não há qualidade de informação. E essa informação não se transforma em conhecimento, porque ela não se aprofunda. Porque, como tudo é muito rápido, então não há um aprofundamento do tema. Então, eles são superficiais em diversas coisas, mas não se aprofundam em nenhuma delas. Então, na minha visão, hoje a gente tem uma geração com excesso de informação e com falta de conhecimento. Falta aprofundamento. E aí, tem todas as minhas teorias de que tudo isso é muito... Nada disso é aleatório, tem um objetivo. Porque se eu não faço as pessoas se aprofundarem em nada, eu consigo manipulá-las e consigo dominá-las com mais facilidade. Se eu idiotizo pessoas, eu continuo manipulando e continuo tendo domínio sobre elas. Então, para mim, o que acontece é isso. De que as redes sociais, esse imediatismo todo, é para não permitir que as pessoas se aprofundem em algo. Não tornar as pessoas tão imediatistas que elas não querem saber o porquê das coisas. Elas só veem... Ah, ok. E passam.
ENTREVISTADOR	E repassam, e repassam. Aí é que você acha que isso, na leitura na escola, no modelo que você considera ideal... Todos nós, professores, temos aquele modelo que a gente considera ideal. Ah, seria perfeito se fosse desse modo. Então, assim, ensinar leitura nesse modelo que você considera ideal é possível? Hoje, na sua realidade, é possível?
ENTREVISTADO	Eu acho que é possível, sim. Desde que, como eu falei, haja um comprometimento dos alunos. Então, a gente tem que realmente fazer... O professor tem que ser encantador.
ENTREVISTADOR	Encantador de serpentes (Risos).

ENTREVISTADO	De serpentes. A gente tem que realmente tentar encantar os meninos para aquilo que a gente tem para oferecer para eles, encantar na hora de ensinar leitura. Porque todo professor, a grande maioria dos professores, tem, como eu já falei em sala, nós queremos muito mais que eles deem certo do que eles mesmos. Então, é que a gente se esforça para tornar a aula mais atraente, a aula mais dinâmica, a aula mais interessante, para que eles descubram o quanto é interessante ter conhecimento. Só que é preciso que os alunos cooperem com isso. É preciso que, primeiro, eles queiram. Porque eu não posso oferecer algo a alguém, não importa o quão valioso, o quanto valor isso tenha, o quão caro isso seja, se a pessoa não está pronta para receber.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então, eu posso ter o melhor para oferecer, mas o outro ainda não está pronto para receber. E eu tenho que entender que isso não é culpa minha. Não há culpados. Ele apenas não está pronto para receber o melhor que eu posso oferecer. E aí, eu tenho que adequar aquilo que eu trouxe para aquilo que ele é capaz de absorver. E aí, nesse momento, às vezes a aula não fica a aula que eu idealizo, mas fica a aula que é possível. Então, entre fazer o que eu idealizo que é possível, é melhor fazer o que é possível. Porque, de alguma forma, eu vou atingir alguém. Alguém que está aberto vai receber. Então, se um aluno conseguir entender tudo o que eu pude oferecer para ele, já é muita coisa. Porque desse um, outras pessoas serão tocadas [...] e aí é possível que a gente mude alguma coisa. Seria interessante que todos os 35 fossem capazes de absorver tudo.
ENTREVISTADOR	Absorver igualmente, né?
ENTREVISTADO	Mas, isso é o ideal. O possível não é assim.
ENTREVISTADOR	É, possível não é. Tanto é que quando a gente tem essas seleções, pelo menos lá no Laís, quando fazia essas seleções, tinha, assim, algum projeto que era para os alunos fazerem texto. A PCA de lá sempre ia nas salas escolhendo aquelas alunas que eram melhores, que escrevem melhor, que se expressam melhor, para participar. E não todos. O ideal é que fossem todos, né? Quando a gente vai trabalhar as Olimpíadas de Língua Portuguesa, infelizmente a gente faz esse recorte. Porque se você for trabalhar para todo mundo da sala igual, aquelas etapas, não alcança, não dá tempo. Você não faz o trabalho e você se sente... É a sensação até de impotência que a gente tem.
ENTREVISTADO	É uma coisa que quando eu tirei a licença há anos atrás, quando o psiquiatra e a psicóloga disseram para mim assim, ou você se adequa ou você vai se surtar sempre. Então, foi isso que eles disseram. Faça o que é possível. E sinta-se muito feliz nisso. Um dia que não dê pra fazer nada, ok. Não deu pra fazer nada. E seja feliz daquele jeito. Então, não se cobre além do que você pode. Então, aí, depois de muita terapia, eu consegui absorver isso. E hoje, eu faço isso. Eu chego, eu planejo chegar no céu. Só deu pra dar dois passos na escada? Ok, ficamos com dois passos na escada e está tudo certo. É o que é possível. Então, eu vou me contentar com o que é possível.

ENTREVISTADOR	Mas a sensação de frustração... Porque antes de eu sair da licença agora, eu estava dando aula lá no Demócrito. E aí, aquela maioria, assim, um 90% da turma totalmente disperso, assim. Me deu um desespero que eu comecei a chorar na sala. Eu chorei, chorei, chorei. Os meninos vieram, me abraçaram. Eles disseram, tia o que foi? Eu disse, gente, como que foi? O que vocês imaginam o futuro de vocês daqui a 10 anos? O que vocês serão? Uns assalariados? Qual o problema de ser assalariado? Nenhum, mas eu sei que vocês podem mais. Vocês têm potencial. Isso dá realmente desespero na gente, assim.
ENTREVISTADO	Dá, dá.
ENTREVISTADOR	Pois, professor, eu gostaria de agradecer, certo? Pela sua participação na minha pesquisa. Fiquei muito feliz. E é isso, vamos vencer esse mestrado (Risos)

PROFESSOR 04 – NÃO PARTICIPOU DA ENTREVISTA	
PROFESSOR 05	
ENTREVISTADOR	Boa tarde, eu me chamo Rosy, sou aluna do PPGLing, vou fazer entrevista com a Professora (5) sobre o ensino de Leitura. Professora, o que você entende por ensino de Leitura?
ENTREVISTADO	Então, ensinar texto é trabalhar o texto por inteiro, a predição, a interpretação, a fruição, não é? Seja do texto literário, do texto do dia-a-dia, do cotidiano. Em relação a ser ensino, é a gente trazer para o aluno, falar assim de uma forma mais simples, estratégias com as quais eles possam alcançar a proficiência leitora, assim no nível, e o que a gente sempre espera que se chegue no nível mais crítico, né? De entendimento do texto.
ENTREVISTADOR	Sim. Para você, existe alguma diferença entre ensino de Leitura, promover o letramento e promover a alfabetização? Se você acha, qual seria essa diferença?
ENTREVISTADO	Eu acho que tem, talvez nuances e até coisas assim, mas umas diferenças maiores. O ensino da leitura, eu acho que está mais atrelado à escola. Promover o letramento, não necessariamente, pode ser um projeto, pode ser também a escola pode fazer tudo isso e deve, na verdade, fazer tudo isso, mas eu acho que o ensino da leitura, a promoção da alfabetização, está mais atrelado de forma obrigatória à escola, mas a promoção do letramento, não necessariamente.
ENTREVISTADOR	Não necessariamente.
ENTREVISTADO	Não, inclusive eu acho que na própria família, em casa, bibliotecas públicas, projetos de leitura.
ENTREVISTADOR	O seu conceito de leitura, quando você diz que o ensino de Leitura é fruição, é trazer o contexto, é trazer o conhecimento de mundo, está mais ligado à alfabetização ou para você está mais ligado ao letramento?
ENTREVISTADO	A leitura ou o ensino de Leitura?
ENTREVISTADOR	O ensino de Leitura, quando você traz essa perspectiva de que é fazer o reconhecimento prévio, a questão da fruição, é o aluno crítico frente ao que lê, isso é mais voltado para a alfabetização ou isso é mais voltado para o letramento a seu ver?

ENTREVISTADO	Eu acho que quando o aluno é alfabetizado, é muito mais fácil, mas eu acho que não necessariamente a leitura precisa estar atrelado ao aluno alfabetizado. Por exemplo, eu tive um sexto ano em que eu tinha metade de alunos que não tinham leitura, proficiência de leitura. Mesmo assim, eu trabalhava os textos e eles participavam de forma crítica.
ENTREVISTADOR	Sim, a Magda Soares fala justamente sobre isso, o aluno ou alguém, ele não é letrado, ele não é alfabetizado, mas ele tem esse letramento, tem esse senso crítico frente ao que lê, a leitura de mundo, é interessante. Os seus professores, eles influenciaram na forma como você ensina a leitura hoje, se eles influenciaram, de que forma foi?
ENTREVISTADO	Sempre.
ENTREVISTADOR	Sempre?
ENTREVISTADO	Sempre.
ENTREVISTADOR	Todos os professores?
ENTREVISTADO	Desde que eu tenho lembrança da minha alfabetização, todos eles.
ENTREVISTADOR	Como era o ensino de Leitura deles?
ENTREVISTADO	Era muito tradicional o ensino de Leitura dos meus professores na época de estudante, era muita coisa do silabado mesmo, da repetição até de frases, mas eu gostava muito porque eu aprendia. .
ENTREVISTADOR	A repetição do texto?
ENTREVISTADO	Do texto, a repetição do texto, vários jograis, era bem tradicional.
ENTREVISTADOR	Então, basicamente era ler, tinha...
ENTREVISTADO	Ler, repetir.
ENTREVISTADOR	Repetir, tirar as informações.
ENTREVISTADO	Tirar as informações assim [...]
ENTREVISTADOR	Explícitas?
ENTREVISTADO	Explícitas, literalmente, é. Do texto. Eu tenho muita lembrança disso, mas isso foi bom pra mim? Foi porque mais à frente eu descobri que eu, como professora, podia fazer melhor pro meu aluno.
ENTREVISTADOR	Sim.

ENTREVISTADO	Eu descobri que eu posso criar estratégias pro aluno em que ele vá além daquilo que está escrito.
ENTREVISTADOR	Eu entrevistei algumas professoras, que não é nem parte, é uma conversa mesmo, que elas já se formaram, tipo, há mais de 20 anos, e elas repetem a mesma coisa que o ensino de Leitura era isso, da repetição, né?
ENTREVISTADO	Da repetição.
ENTREVISTADOR	E aí muitas vezes tinha a questão de decorar o texto em casa pra chegar...
ENTREVISTADO	Muito! Trechos e trechos, às vezes o texto inteiro. Eu tenho muita lembrança disso.
ENTREVISTADOR	Muito arcaico, né?
ENTREVISTADO	Muito. E isso foi até praticamente [Entrevistadora interrompe]
ENTREVISTADOR	Você compreendia tudo que você aprendia pra ler pra professora?
ENTREVISTADO	Eu não tenho essa lembrança, mas eu acredito que não.
ENTREVISTADOR	Era basicamente a decodificação, né?
ENTREVISTADO	Era a decodificação. Daí, quando eu tava, assim, na minha oitava série, que hoje é nono ano, né? Para o Ensino Médio, eu sempre gostei de ler, só que a minha leitura era essa leitura literal. Eu não tinha essa mania de ir além do texto, né? De trabalhar o vocabulário, às vezes... Porque, às vezes, você passa por uma palavra e essa palavra, ela vai complicar você a leitura do texto inteiro, né? Eu aprendi, por exemplo, a ler... Aí eu fui aprendendo, criando estratégias. Eu não me concentrava para fazer uma leitura de um livro, só de olhar. Eu, quando tava, tipo assim, passavam três páginas, eu tinha que voltar, eu não sabia mais o que eu estava lendo. Aí eu digo, não, eu tenho que criar uma estratégia. Eu própria fui criando as minhas estratégias de leitura. Leitura, assim, pessoal, íntima, né? Mas na escola, basicamente, é oralidade. Era oralidade, não era.
ENTREVISTADOR	Aí, hoje, com essas práticas, o que difere hoje você como professora? Que práticas você mudou pra que saia desse ensino mais tradicional? Mais não, né? Totalmente tradicional.

ENTREVISTADO	Eu acho que no ensino de Leitura um bom trabalho de pré-edição é fantástico . Outra coisa é, quando os meus alunos leem só o que eu leio com eles, eu percebo que, às vezes, eu nem preciso falar muito. Eles já entenderam alguma lacuna que ficou passada. Aí eu vou no foco, né? E que foco ficou faltando? Estava pensando em quê? Que agora você entendeu e eu não falei nada, eu só li. A mesma coisa que você leu. Então, aí, eles próprios vão descobrindo as estratégias deles, né?
ENTREVISTADOR	Sim, a pedagogia do exemplo, né? Você lê e o aluno... Às vezes, o aluno diz assim, tia, é melhor quando a senhora lê, né? Não sei se acontece contigo (Risos)
ENTREVISTADO	Pois é. Ou, então, o aluno chega e diz, professora, eu não entendi isso. Eu digo, mas o que que tá escrito aí? Lê aí pra mim. Ele lê e eu não preciso dizer nada. Ah, tia, já sei. Ele leu pra mim e entendeu. Então, assim, você é muito louco, né? Mas é porque é muito solitário. É solitário e, às vezes, ele se sente muito perdido, muito sozinho nessa busca do prazer de leitura, da descoberta da leitura.
ENTREVISTADOR	Pra você, professora, o que são as coisas mais importantes no ensino de Leitura? Por que essas coisas são importantes? Você acabou de citar a questão da predição. Que outros elementos você citaria que são muito importantes na hora do ensino de Leitura que você utiliza em sala de aula?
ENTREVISTADO	Intertextualidade. Eu acho fantástico pro aluno. Pra ele sair e ler além do texto. Pra ele perceber os elos, as pontes entre o conhecimento de mundo, conhecimento literário, né? Os diversos conhecimentos. Intertextualidade eu acho fantástico também.
ENTREVISTADOR	Intertextualidade, o conhecimento de mundo que você falou, a predição. O que mais a gente poderia ver no ensino de texto do cotidiano?
ENTREVISTADO	A própria estrutura do gênero que é apresentado, porque diz muita coisa sobre o texto. O aluno lê uma fábula e não entender que a fábula tem como função, tem uma função pedagógica de leitura, não é a mesma coisa. Ele ter consciência da estrutura do gênero, qual é a função que aquele texto tem na vida prática. Eu também acho que isso é importante pro ensino de Leitura.

ENTREVISTADOR	Quando o aluno se depara com vários textos, você coloca vários modelos de textos no chão e mostra pra ele. Ah, você mostra uma receita e você diz assim, isso aqui é uma carta. Sem ler, ele já vai dizer, não, isso aqui é uma receita, por isso e por isso. Os elementos visuais, né? Isso já ajuda, né? Pra você, professora, o que é o ensino de Leitura tradicional, mais tradicional? Você acha que esse ensino mais tradicional ainda existe nas escolas, principalmente aqui nas nossas escolas da prefeitura?
ENTREVISTADO	Existe a oralidade. O conceito de leitura que eu tinha antes era oralidade. A gente treinava antes de ler o texto na sala de aula para não passar vergonha.
ENTREVISTADOR	Você acha que ainda existe hoje?
ENTREVISTADO	Existe, mas eu não acho que deve ser descartado, não. Eu acho importante o aluno participar oralmente de um texto, mas não é o mais importante no ensino de Leitura.
ENTREVISTADOR	Porque ele pode decodificar e não compreender.
ENTREVISTADO	Aí a gente tem que levar em conta, por exemplo, eu tenho aqui nos nonos anos, a gente tem em uma mesma sala dois alunos que têm dificuldade de fala, um é fanho e o outro ele troca umas letras, dislalia. E aí, um deles é muito retraído, e o que é fanho é super à vontade. Ele pede pra ler. Eu acho importante que ele leia. Eu acho importante que ele observe que os outros também estão lendo, que ninguém se importe no momento em que ele tá lendo. Nesse momento da oralidade, eu acho que é importante. Até pela socialização deles, né? Eles se sentirem importantes porque eles estão ali lendo, eles estão se esforçando pra falar, pra impostar a voz, pra dizer bonito.
ENTREVISTADOR	Tu trabalha com projeto de leitura? Já fez projeto de leitura na escola?
ENTREVISTADO	A gente trabalha. Toda etapa a gente trabalha leitura. Porque a escola de tempo integral já tem muito projeto. A gente tem mostra literária, tem dia D da leitura. E aí a gente prioriza mesmo o trabalho de sala de aula. Leitura escrita, produção, leitura e interpretação. A gramática contextualizada no texto.
ENTREVISTADOR	Dia D da leitura geralmente é feito em que atividades?
ENTREVISTADO	No dia D da leitura, aí depende do projeto que a gente se lança a fazer, né? Por exemplo, eu me lembrei agora da mostra literária. A gente fez recentemente. Como tinha um projeto já baseado por uma escola antirracista, que culminou hoje no dia da consciência negra, na mostra literária a gente trabalhou com a literatura brasileira.

ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Que é até a minha pesquisa. No dia D da leitura, esse ano, a gente trabalhou o quê? Tu lembra?
Voz não identificada	Todos os gêneros [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTADO	A gente trabalhou poema, trabalhou cordel, aí foram recitados uns textos, a gente falou sobre obra literária. Foi bom, foi muito bom. Foi interativo.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTADO	Eu não me recordo agora com todas as etapas, não.
ENTREVISTADOR	Também tem o fato da escola estar em construção, acaba....
ENTREVISTADO	A gente tem pouco espaço.
ENTREVISTADOR	Pouquíssimo espaço para essas atividades, né? E o que você chamaria de ensino de Leitura mais contemporâneo? Se o ensino de Leitura mais tradicional, você me diz que é esse ensino baseado na repetição do texto e na oralização, o que seria o ensino mais tradicional?
ENTREVISTADO	Mais contemporâneo.
ENTREVISTADOR	Mais contemporâneo, desculpa.
ENTREVISTADO	Leitura mais contemporânea é aquilo que eu passei muito tempo para descobrir. Eu acho que a descoberta que eu fiz, já adulta e já na faculdade, nem tanto assim na faculdade, eu acho que foi mais quando eu comecei a dar aula para descobrir que eu tinha que desconstruir muita coisa que eu construía, porque, inclusive na faculdade, para desconstruir, para construir outros conceitos, outras estratégias, eu acho que está ligado a esse ensino contemporâneo. Que é ver o texto além das linhas, saber que o texto diz mais do que aquelas palavras, porque tem uma coisa ou outra que vai puxar um conhecimento diferente, uma palavra, uma expressão. Fazer isso, fazer o aluno entender que os gêneros têm uma função social, mas, por exemplo, eles servem para fins diferenciados. Eu posso escrever uma carta, mas eu posso argumentar, eu posso contar uma história. Então, quando o aluno percebe, eu acho que é importante que o aluno perceba, não assim muito conceitualmente, mas de forma prática, ele consiga perceber isso e conseguir ir além da leitura, extrapolar para um conhecimento de mundo, por exemplo.
ENTREVISTADOR	Isso me fez lembrar, algo que está além daqui, da entrevista, na faculdade tinha um disciplina que você dizia assim, poxa, essa disciplina aqui vai ser muito boa para o meu ensino de texto.

ENTREVISTADO	Pois é, quando a gente estudava, por exemplo, a gente tem hoje os textos que são digitais e audíveis, como <i>podcasts</i> , e a gente tem que estar antenado com essas coisas também.
ENTREVISTADOR	Essas minhas têm muito contato com esses textos.
ENTREVISTADO	Eles são muito digitais.
ENTREVISTADOR	Eu tinha dado uma pausa aqui, espero que eu não tenha dado uma pausa desde o começo (Risos). Você considera qual o modelo mais ideal para ser colocado em sala de aula? O modelo tradicional ou o modelo contemporâneo?
ENTREVISTADO	Eu acho que depende muito da turma. Não tem como eu dizer assim, isso aqui é um modelo ideal e eu vou usar em todas as minhas turmas, porque elas não são homogêneas. E pode ser que eu tenha uma turma nesta escola, que é uma comunidade, e eu tenha outra demanda, outras necessidades sociais. Enfim, seja uma turma diferenciada em outro bairro. Eu não tenho como usar as mesmas estratégias. Eu tenho que analisar o contexto dos meus alunos.
ENTREVISTADOR	Então, teria turmas que aquele ensino tradicional do aluno decorar o texto, de repetir o texto, seria válido?
ENTREVISTADO	Eu acho que dá para usar os dois, mas existem estratégias que eu preciso adaptar para um e, diferentemente, para o outro. Por isso que eu acho que não tem como trabalhar com o ideal, eu acho que não tem o ideal, não.
ENTREVISTADOR	Que aí entra a próxima pergunta, se você acha que ensinar leitura na escola, no modelo que você considera ideal, é possível e por quê? Possível é, efetivo nem sempre. Por quê?
ENTREVISTADO	É completamente possível eu, como professora, usar o mesmo modelo em todas as turmas, eu ter o mesmo discurso em todas as turmas, é possível, mas achar que é algo adequado, efetivo, eu acho que não. Justamente porque o meu aluno é diferenciado. Se eu tiver três turmas de sétimos anos, não, duas turmas de nono que eu tenho aqui, eu tenho duas turmas de nono. Eu levo as mesmas estratégias, os mesmos objetivos, os mesmos textos, no nono A eu tenho uma receptividade e uma interação que é completamente diferente do B.
ENTREVISTADOR	Sim.

ENTREVISTADO	Completamente diferente do B. Eu sei que se no A eu me sentar e a gente conversar, a gente interage bem. No B só funciona se eu estiver em pé, falando mais ativa e de vez em quando dando um sacode, um e no outro. Porque eles perdem o foco, eles têm dificuldade de se concentrar, eles têm dificuldade de vocabulário, entende?
ENTREVISTADOR	Entendo, entendo muito bem (Risos)
ENTREVISTADO	Não tem, o ideal é possível, é, mas efetivo? Efetivo, não.
ENTREVISTADOR	Pois, Professora 5, gostaria de agradecer por você participar da entrevista e vamos ver o que nós vamos tirar daqui, né?
ENTREVISTADO	Adorei nossa conversa.

PROFESSOR 06	
ENTREVISTA DOR	Bom dia, eu me chamo Rosiane, aluna do PPGling da UFC. Estou aqui com a Professora 6, nós vamos fazer algumas perguntas sobre o ensino de Leitura. Professora Débora, o que você entende hoje por ensino de Leitura?
ENTREVISTA DO	Ensino de Leitura, para mim, é você conseguir mostrar para o aluno, você conseguir fazer com que o aluno leia não só palavras, que ele não apenas decodifique, mas que ele consiga ler o mundo em geral, que ele consiga ler as pessoas, por exemplo, através do gesto das pessoas, através do que elas representam na sua face, uma careta, digamos assim, que ela faça. Para mim, ensinar leitura vai muito além de decodificar. É um processo que envolve o social. Ela tem que saber ler, analisar o contexto, para conseguir depreender o sentido do que ela vai ler.
ENTREVISTA DOR	Algo mais sobre esse conceito? como vc aplica ele nas suas aulas.
ENTREVISTA DO	Bem acho que é isso. Eu aplico através de atividades diversificadas de acordo com o nível de leitura que a criança já tem.
ENTREVISTA DOR	Para você, Debora, existe alguma diferença entre ensino de Leitura, promover o letramento e promover a alfabetização? A Magda Soares traz essa discussão muito grande entre o letramento e a alfabetização. Você acha que tem alguma diferença? Por quê? Onde é que estaria essa diferença?
ENTREVISTA DO	A alfabetização está em você ensinar as letras, né? Digamos, os grafemas, o alfabeto para a criança, né? E, partindo desse ponto de vista, a criança vai apenas decodificar, né?
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então, ela vai juntar o B com A, o L com A e vai saber que é bala, né? O ensino da leitura, como eu tinha dito antes, Ler toda essa questão social, todo o contexto. E o letramento é a criança ter condições de participar de tudo, né? Ela ter diversos conhecimentos para poder participar das diversas esferas que nós temos na nossa sociedade.
ENTREVISTA DOR	O conceito de leitura que você deu na primeira pergunta, você acha que está mais ligado à alfabetização ou para o letramento?
ENTREVISTA DO	Para o letramento porque eu levo em consideração o contexto e o social do aluno.

ENTREVISTA DOR	E os seus professores, tu te lembras de professores, seja dos Anos Iniciais ou da própria graduação, que influenciaram na forma que você ensina a leitura hoje? De que forma que você trabalha esse ensino de Leitura? Como você falou, né? Mais voltado para o social, como é que você trabalha a leitura com eles?
ENTREVISTA DO	Dentro de sala de aula, a primeira coisa que eu faço é a leitura compartilhada. Então, nós sempre lemos o texto juntos. E a gente lê, pausa, e conversa e discute. E eu sempre busco o ponto de vista dos alunos. Recentemente, nós estávamos lendo um artigo de opinião do Renato Roseno que falava sobre a redução da maioridade penal. E eu queria saber o que eles entendiam por maioridade penal. Por que eles achavam que os jovens cometiam crimes, e a opinião deles divergia totalmente da opinião do Renato Roseno. Enquanto que o Renato Roseno estava atrelado ao social, ao precisar ter, para poder se manter, o que iniciava os jovens, para os meninos que convivem na sua comunidade com jovens nesse tipo de situação, para eles é questão mesmo de <i>status</i> . Ele faz isso porque ele quer aparecer. Porque até aqueles que não precisam, fazem também. Então, para mim, é muito importante buscar o ponto de vista deles sobre o assunto. E mostrar para eles qual o ponto de vista também do autor. Então, esse é o tipo de leitura que nós fazemos. E na minha escola, na minha época de escola, não me lembro de ter professores que incentivavam a leitura e como eles trabalhavam.
ENTREVISTA DOR	Não marcou?
ENTREVISTA DO	Na minha época de estudante normalmente, as idas às bibliotecas eram para suprir carência de professor. Joga na biblioteca até tal hora, que é quando vem outro professor. Então, assim, não tenho nenhum professor de língua portuguesa que tenha me marcado. Eu me apaixonei pela língua portuguesa nos estudos para o vestibular.
ENTREVISTADOR	Ainda era na época que tinha aqueles livros? Foi na UFC?
ENTREVISTA DO	Isso, na UFC. Eu não me formei na UFC, eu me formei na UECE. Mas estudei para o vestibular de engenharia de pesca. Eu gostava muito de química. Eu estudei para os vestibulares de química e engenharia de pesca. Mas todos tinham que ler os livros.
ENTREVISTA DOR	Sim, tinha que ler os dez livros.

ENTREVISTA DO	Aí, como na segunda fase da UFC eu não passei, porque eram questões subjetivas, eu fiquei nos classificáveis e não fui chamada. Eu resolvi fazer, então, para letras. Aí eu fiquei entre pedagogia e letras. A questão mesmo de identificação com o público me fez escolher letras. Porque eu acho que eu não conseguiria trabalhar com crianças.
ENTREVISTA DOR	Então, o contato com a leitura veio a partir dos livros que você leu para o vestibular?
ENTREVISTA DO	Isso.
ENTREVISTA DOR	E a gente vê que se você tivesse tido algum professor, tivesse dado a você esse contato com a literatura, talvez você tivesse adquirido esse gosto pela literatura bem antes [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTA DO	Sim, teria acendido muito antes a vontade de estudar letras.
ENTREVISTA DOR	Interessante, legal. Gostaria que você destacasse, que para você é ou são, o que são as coisas mais importantes no ensino de Leitura? E por que essas coisas são importantes? Porque tem professor que considera, têm alguns elementos que são importantes. Por exemplo, para mim, algo que é muito importante no ensino de Leitura é a leitura por prazer, a leitura prazerosa. E você, o que você destaca? O que são importantes? Elementos que são importantes? E por que são importantes?
ENTREVISTA DO	Eu <u>também gosto dessa questão da leitura por prazer</u> . Eu entrei na [...] eu comecei como professora agora, né? E aqui na Prefeitura de Fortaleza nós temos o projeto de boas práticas. E eu fiz um projeto que foi aprovado justamente para incentivar os alunos a lerem por prazer, eles escolhiam as próprias obras. Significando a leitura. Porque quando o aluno vê um texto, ele já...ah, minha nossa senhora! (Risos) ele já treme, porque eles não gostam de ler. Porque não significa nada para eles, né? E eu quis trazer esse projeto para a escola para que nós pudéssemos ler e ele significasse os momentos de leitura. Que eles se encontrassem ali. Que eles pudessem viajar, que eles pudessem se imaginar vivendo tudo aquilo que os personagens do livro vivem, né? E realmente o foco era esse. Uma leitura significativa. E eu acho que o ensino de Leitura tem parte disso, significar a leitura para o aluno. E a partir do momento que você escolhe ou as obras dentro da faixa etária deles ou os deixa escolher as obras eu acho que se torna bem mais fácil.
ENTREVISTA DOR	Tem outra característica que você considera importante no ensino de Leitura?

ENTREVISTA DO	Principalmente trabalhar com os alunos a diversidade de textos para que eles possam ter letramento, né? Para que eles possam conseguir se encaixar nos diversos nichos que a nossa sociedade tem. Então, assim, trabalhar com o aluno a leitura é importante para ele desenvolver escrita para ele desenvolver argumentos . E eu acho que leitura dentro de sala de aula é isso.
ENTREVISTA DOR	Sim. Interessante. E para você, Débora? O que você classificaria como um ensino de Leitura tradicional? Mais tradicional.
ENTREVISTA DO	Bem, ensino de Leitura tradicional é aquela leitura voltada para a alfabetização, ler por ler. Temos alunos ainda hoje aqui com dificuldade de leitura e eu não consigo trabalhar com eles aqueles textos básicos que não dizem nada, que não informam nada, são basicamente rimas. E eu acho que [...] eu até tentei trabalhar com eles o texto mais significativo, mais completo e não consegui porque eles não desenvolvem. Mas [...] eu ia me perdendo na pergunta. Mas eu acho que o ensino da leitura tradicional voltado para essa alfabetização, eu acho que não funciona.
ENTREVISTA DOR	Você acha que o professor, ele acaba ensinando... Mesmo para aqueles alunos que eles são alfabetizados, eles têm uma fluência leitora. Tem professor que ele ainda ensina de modo tradicional?
ENTREVISTA DO	Sim.
ENTREVISTA DOR	Como é que seria?
ENTREVISTA DO	A leitura pela leitura, sem realmente significar. Ler o texto por ler o texto. É igual as questões de usar o texto como pretexto, não é efetivo para o ensino de Leitura. Ler mesmo só para poder resolver aquelas questões sem se aprofundar realmente no texto. Para poder buscar um substantivo, buscar um adjetivo. Totalmente descontextualizado.
ENTREVISTA DOR	E como é que seria esse ensino de Leitura mais contemporâneo? Fugindo do tradicional?
ENTREVISTA DO	Uma leitura significativa. Eu vejo muito isso com os meus alunos.
ENTREVISTA DOR	E quais seriam as atividades que você considera que são atividades mais contemporâneas para o ensino de Leitura?

ENTREVISTA DO	Na minha sala de aula eu faço os debates. Eu trabalho muito a oralidade com eles na hora da leitura. Eu vejo que, pelo menos nas turmas atuais, é o que funciona. Buscar debater o tema com eles. Fui maravilhosamente. Dar voz aos alunos a partir do texto. Tem o tema do texto, eles vão lendo. E aí a gente discute cada parágrafo, eles adoram.
ENTREVISTA DOR	Isso é interessante. Qual desses modelos você considera mais ideal para ser colocado em sala de aula hoje? Esse ensino de Leitura mais tradicional, voltado para o texto? Localização de informações explícita? Ou esse ensino de Leitura mais contemporâneo?
ENTREVISTA DO	Eu acho que é o ensino de Leitura mais contemporâneo. O aluno precisa oralizar o que eles sabem. Aqui na escola, nós estamos muito focados no Spaece, e se nós ficarmos buscando, por exemplo, os descritores do Spaece, são os descritores que você meio que citou. Buscar informações implícitas, explícitas.
ENTREVISTA DOR	Diferenciar artigos de opinião.
ENTREVISTA DO	Exato, a tese da opinião, enfim. E eles têm dificuldade para poder ver isso, porque acho que é muito tradicional. Mas quando eu puxo deles, pedindo para que eles oralizem, eles têm mais facilidade.
ENTREVISTA DOR	Sim, porque nós costumamos dizer assim, nossos meninos não gostam de ler. Mas eles têm um celular na mão que tem várias redes sociais e eles estão lendo direto. É um dinamismo de leitura muito grande, que eles têm acesso a muita leitura. Será que eles não gostam de ler? Ou o texto que está sendo oferecido não é um texto interessante?
ENTREVISTA DO	Exato, acho que se os textos forem longos, os alunos já pulam e escolhem outro. Então acho que o professor, infelizmente, adequar os seus textos ao que eles vivem hoje. Eles vivem a imediatidade, eles vivem tudo que é muito rápido. Então eu busco levar para eles textos pequenos. Porque se eu pedir, eles até começam interessados. Mas aí quando vai chegando na metade, para o final, eles já não sabem mais de nada.
ENTREVISTA DOR	Ficam cansados.
ENTREVISTA DO	Então, às vezes você leva uma tirinha, você leva um miniconto, você leva uma crônica.
ENTREVISTA DOR	E como é que faz para o menino ler um livro, então?

ENTREVISTA DO	Só tem que ser algo muito interessante. Eu li com o Sete Manos no primeiro semestre, a gente está com o problema da biblioteca, né?
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	E a escola está em reforma. Mas eu li com eles, no início do ano, a série Os Caras, eu sempre troco os autores, não é Fernando Pessoa, na ponta da língua da editora moderna, super clássica. Não consigo lembrar o nome do autor.
ENTREVISTA DOR	Sim, tudo bem.
ENTREVISTA DO	Mas é A Droga da Obediência. Eles adoraram. Um livro que foi escrito em 1989, mas muito, acho que por tratar de jovens, o ambiente é uma escola do livro. Eles ficaram super entusiasmados. E foi um livro de 32 capítulos.
ENTREVISTA DOR	E como foi que tu fez a divisão dos capítulos?
ENTREVISTADO	Nós lemos todo em sala de aula.
ENTREVISTA DOR	Tinha exemplar para todo mundo?
ENTREVISTADO	Não. Consegui na <i>Internet</i> , e aí eles têm o <i>tablet</i> , né? Que a prefeitura doou.
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTADO	E eles liam pelo <i>tablet</i> . Então, ele era um livro tão gostoso de ler, os meninos gostavam tanto, que a gente lia cinco capítulos por aula.
ENTREVISTA DOR	Eles faziam leitura?
ENTREVISTADO	Eles que faziam a leitura. Cada um queria ler um capítulo, ler uma parte, uma passagem. Eles que faziam a leitura.
ENTREVISTA DOR	Aí tu pegava alguma atividade dessas?
ENTREVISTADO	Sim, aí nós usamos o <i>Padlet</i> . Você conhece a plataforma?

ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	Pronto, nós usamos o <i>Padlet</i> . E eles faziam as contribuições, né? Eles davam contribuições acerca de algo que eu pedia.
ENTREVISTADOR	Sim.
ENTREVISTA DO	Ou então eles simplesmente iam lá e falavam o que eles tinham gostado dentro daqueles capítulos que nós lemos naquele período.
ENTREVISTA DOR	Mas nada de ficha de leitura?
ENTREVISTA DO	Não.
ENTREVISTA DOR	Nada para prova?
ENTREVISTA DO	Não. Nós não fizemos nada voltado para a nota.
ENTREVISTA DOR	Foi mais a interação mesmo.
ENTREVISTA DO	Isso, foi mais a interação.
ENTREVISTA DOR	Aí quando eles fizeram [...] porque para você fazer o [...] tem que ter <i>Internet</i>, né? Para usar o <i>Padlet</i>?
ENTREVISTA DO	Tem, eles faziam em casa.
ENTREVISTA DOR	Ah, eles faziam em casa, né? Dava para todo mundo fazer? Todo mundo tinha celular? Eu falo assim [...] nem a pergunta da entrevista é assim...
ENTREVISTADO	Não, eles tinham o <i>tablet</i> , só não participavam os que não queriam mesmo. Não estavam compromissados. Liam na sala de aula, mas não queriam ter esse trabalho em casa. Mas os que realmente compraram a ideia tanto participavam na sala como preenchiam o <i>Padlet</i> .
ENTREVISTA DOR	Legal, você vê que você conseguiu ler um livro com a turma todo dia, né?

ENTREVISTA DO	Aí eu tive que assumir as turmas do nono.
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	E a professora que chegou para o sétimo ano eles ficaram pedindo para ela poder ler.
ENTREVISTA DOR	Ler também com eles.
ENTREVISTA DO	Porque eu imaginei que se eu pedisse para eles lerem em casa para a gente debater em sala de aula, não ia funcionar. Eu ia acabar falando sozinha. Então era melhor ler com eles na sala de aula.
ENTREVISTADOR	Interessante, né? Outras atividades, rodas de leitura, piquenique literário são atividades que rendem bastante, né? Que eles gostam.
ENTREVISTADO	Eles precisam falar. Eu noto que eles gostam de falar. Então assim, você dá a oportunidade para eles falarem sobre o que eles estão entendendo no livro, no texto é muito importante. Eles não querem mais aquela atividade de escrever mesmo. E eu acho que é o momento de você trabalhar a oralização, né?
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTADO	É um excelente momento, uma oportunidade muito boa.
ENTREVISTADOR	É bem interessante. Você acha que ensinar leitura na escola no modelo que você considera ideal? Você tem um modelo ideal, né? De leitura. Todo mundo tem. É possível? Qual seria esse modelo ideal? E seria possível ensinar em sala de aula?
ENTREVISTADO	Rosy, para mim é um pouco complicado falar sobre essa parte porque o modelo ideal de leitura seria que eu já pegasse os meus alunos com proficiência em leitura.
	Não é a realidade. Eu acho que fosse assim [...] fiquei impressionada quando eu assumi o sexto ano e eu via que praticamente metade da turma não conseguia ler fluentemente. E temos alunos que não conseguem ler. Por que esses alunos avançaram? O meu ideal é mais real é a leitura prazerosa. Porque eu acho que o aluno quando ele percebe que ele tem prazer em ler um livro ele vai dar continuidade. Ele vai dar continuidade às leituras em casa.
ENTREVISTA DOR	Então é possível aplicar esse ideal de leitura em sala de aula?

ENTREVISTADO	Não 100%. Se eu aplicar dessa forma eu vou inevitavelmente deixar alguém de fora.
ENTREVISTADORA	Sim. Não tem como, né? Infelizmente. Professora, eu gostaria de agradecer você por ter participado da pesquisa. Tá bom? Vamos encerrar aqui.

ENTREVISTA DOR	Bom dia, eu me chamo Rosiane, aluna do PPGLing da UFC. Estou aqui com a professora Débora, nós vamos fazer algumas perguntas sobre o ensino de Leitura. Professora, o que você entende hoje por ensino de Leitura?
ENTREVISTADO	Ensino de Leitura, para mim, é você conseguir mostrar para o aluno, você conseguir fazer com que o aluno leia não só palavras, que ele não apenas decodifique, mas que ele consiga ler o mundo em geral, que ele consiga ler as pessoas, por exemplo, através do gesto das pessoas, através do que elas representam na sua face, uma careta, digamos assim, que ela faça. Para mim, ensinar leitura vai muito além de decodificar. É um processo que envolve o social. Ela tem que saber ler, analisar o contexto, para conseguir depreender o sentido do que ela vai ler.
ENTREVISTA DOR	Algo mais sobre esse conceito? como vc aplica ele nas suas aulas.
ENTREVISTADO	Bem acho que é isso. Eu aplico através de atividades diversificadas de acordo com o nível de leitura que a criança já tem.
ENTREVISTA DOR	Para você, Debora, existe alguma diferença entre ensino de Leitura, promover o letramento e promover a alfabetização? A Magda Soares traz essa discussão muito grande entre o letramento e a alfabetização. Você acha que tem alguma diferença? Por quê? Onde é que estaria essa diferença?
ENTREVISTADO	A alfabetização está em você ensinar as letras, né? Digamos, os grafemas, o alfabeto para a criança, né? E, partindo desse ponto de vista, a criança vai apenas decodificar, né?
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTADO	Então, ela vai juntar o B com A, o L com A e vai saber que é bala, né? O ensino da leitura, como eu tinha dito antes, Ler toda essa questão social, todo o contexto. E o letramento é a criança ter condições de participar de tudo, né? Ela ter diversos conhecimentos para poder participar das diversas esferas que nós temos na nossa sociedade.
ENTREVISTA DOR	O conceito de leitura que você deu na primeira pergunta, você acha que está mais ligado à alfabetização ou para o letramento?
ENTREVISTADO	Para o letramento porque eu levo em consideração o contexto e o social do aluno.

ENTREVISTA DOR	E os seus professores, tu te lembrás de professores, seja dos Anos Iniciais ou da própria graduação, que influenciaram na forma que você ensina a leitura hoje? De que forma que você trabalha esse ensino de Leitura? Como você falou, né? Mais voltado para o social, como é que você trabalha a leitura com eles?
ENTREVISTADO	Dentro de sala de aula, a primeira coisa que eu faço é a leitura compartilhada. Então, nós sempre lemos o texto juntos. E a gente lê, pausa, e conversa e discute. E eu sempre busco o ponto de vista dos alunos. Recentemente, nós estávamos lendo um artigo de opinião do Renato Roseno que falava sobre a redução da maioridade penal. E eu queria saber o que eles entendiam por maioridade penal. Por que eles achavam que os jovens cometiam crimes, e a opinião deles divergia totalmente da opinião do Renato Roseno. Enquanto que o Renato Roseno estava atrelado ao social, ao precisar ter, para poder se manter, o que iniciava os jovens, para os meninos que convivem na sua comunidade com jovens nesse tipo de situação, para eles é questão mesmo de <i>status</i> . Ele faz isso porque ele quer aparecer. Porque até aqueles que não precisam, fazem também. Então, para mim, é muito importante buscar o ponto de vista deles sobre o assunto. E mostrar para eles qual o ponto de vista também do autor. Então, esse é o tipo de leitura que nós fazemos. E na minha escola, na minha época de escola, não me lembro de ter professores que incentivavam a leitura e como eles trabalhavam.
ENTREVISTA DOR	Não marcou?
ENTREVISTADO	Na minha época de estudante normalmente, as idas às bibliotecas eram para suprir carência de professor. Joga na biblioteca até tal hora, que é quando vem outro professor. Então, assim, não tenho nenhum professor de língua portuguesa que tenha me marcado. Eu me apaixonei pela língua portuguesa nos estudos para o vestibular.
ENTREVISTA DOR	Ainda era na época que tinha aqueles livros? Foi na UFC?
ENTREVISTADO	Isso, na UFC. Eu não me formei na UFC, eu me formei na UECE. Mas estudei para o vestibular de engenharia de pesca. Eu gostava muito de química. Eu estudei para os vestibulares de química e engenharia de pesca. Mas todos tinham que ler os livros.
ENTREVISTA DOR	Sim, tinha que ler os dez livros.

ENTREVISTA DO	Aí, como na segunda fase da UFC eu não passei, porque eram questões subjetivas, eu fiquei nos classificáveis e não fui chamada. Eu resolvi fazer, então, para letras. Aí eu fiquei entre pedagogia e letras. A questão mesmo de identificação com o público me fez escolher letras. Porque eu acho que eu não conseguiria trabalhar com crianças.
ENTREVISTA DOR	Então, o contato com a leitura veio a partir dos livros que você leu para o vestibular?
ENTREVISTA DO	Isso.
ENTREVISTA DOR	E a gente vê que se você tivesse tido algum professor, tivesse dado a você esse contato com a literatura, talvez você tivesse adquirido esse gosto pela literatura bem antes [Entrevistada interrompe]
ENTREVISTA DO	Sim, teria acendido muito antes a vontade de estudar letras.
ENTREVISTA DOR	Interessante, legal. Gostaria que você destacasse, que para você é ou são, o que são as coisas mais importantes no ensino de Leitura? E por que essas coisas são importantes? Porque tem professor que considera, têm alguns elementos que são importantes. Por exemplo, para mim, algo que é muito importante no ensino de Leitura é a leitura por prazer, a leitura prazerosa. E você, o que você destaca? O que são importantes? Elementos que são importantes? E por que são importantes?
ENTREVISTADO	Eu <u>também gosto dessa questão da leitura por prazer</u> . Eu entrei na [...] eu comecei como professora agora, né? E aqui na Prefeitura de Fortaleza nós temos o projeto de boas práticas. E eu fiz um projeto que foi aprovado justamente para incentivar os alunos a lerem por prazer, eles escolhiam as próprias obras. Significando a leitura. Porque quando o aluno vê um texto, ele já...ah minha nossa senhora! (Risos) ele já treme, porque eles não gostam de ler. Porque não significa nada para eles, né? E eu quis trazer esse projeto para a escola para que nós pudéssemos ler e ele significasse os momentos de leitura. Que eles se encontrassem ali. Que eles pudessem viajar, que eles pudessem se imaginar vivendo tudo aquilo que os personagens do livro vivem, né? E realmente o foco era esse. Uma leitura significativa. E eu acho que o ensino de Leitura tem parte disso, significar a leitura para o aluno. E a partir do momento que você escolhe ou as obras dentro da faixa etária deles ou os deixa escolher as obras eu acho que se torna bem mais fácil.

ENTREVISTA DOR	Tem outra característica que você considera importante no ensino de Leitura?
ENTREVISTADO	Principalmente trabalhar com os alunos a diversidade de textos para que eles possam ter letramento, né? Para que eles possam conseguir se encaixar nos diversos nichos que a nossa sociedade tem. Então, assim, trabalhar com o aluno a leitura é importante para ele desenvolver escrita para ele desenvolver argumentos . E eu acho que leitura dentro de sala de aula é isso.
ENTREVISTA DOR	Sim. Interessante. E para você, Débora? O que você classificaria como um ensino de Leitura tradicional? Mais tradicional.
ENTREVISTADO	Bem, ensino de Leitura tradicional é aquela leitura voltada para a alfabetização, ler por ler. Temos alunos ainda hoje aqui com dificuldade de leitura e eu não consigo trabalhar com eles aqueles textos básicos que não dizem nada, que não informam nada, são basicamente rimas. E eu acho que [...] eu até tentei trabalhar com eles o texto mais significativo, mais completo e não consegui porque eles não desenvolvem. Mas [...] eu ia me perdendo na pergunta. Mas eu acho que o ensino da leitura tradicional voltado para essa alfabetização, eu acho que não funciona.
ENTREVISTA DOR	Você acha que o professor, ele acaba ensinando... Mesmo para aqueles alunos que eles são alfabetizados, eles têm uma fluência leitora. Tem professor que ele ainda ensina de modo tradicional?
ENTREVISTADO	Sim.
ENTREVISTA DOR	Como é que seria?
ENTREVISTADO	A leitura pela leitura, sem realmente significar. Ler o texto por ler o texto. É igual as questões de usar o texto como pretexto, não é efetivo para o ensino de Leitura. Ler mesmo só para poder resolver aquelas questões sem se aprofundar realmente no texto. Para poder buscar um substantivo, buscar um adjetivo. Totalmente descontextualizado.
ENTREVISTA DOR	E como é que seria esse ensino de Leitura mais contemporâneo? Fugindo do tradicional?
ENTREVISTADO	Uma leitura significativa. Eu vejo muito isso com os meus alunos.
ENTREVISTA DOR	E quais seriam as atividades que você considera que são atividades mais contemporâneas para o ensino de Leitura?

ENTREVISTA DO	Na minha sala de aula eu faço os debates. Eu trabalho muito a oralidade com eles na hora da leitura. Eu vejo que, pelo menos nas turmas atuais, é o que funciona. Buscar debater o tema com eles. Fui maravilhosamente. Dar voz aos alunos a partir do texto. Tem o tema do texto, eles vão lendo. E aí a gente discute cada parágrafo, eles adoram.
ENTREVISTA DOR	Isso é interessante. Qual desses modelos você considera mais ideal para ser colocado em sala de aula hoje? Esse ensino de Leitura mais tradicional, voltado para o texto? Localização de informações explícita? Ou esse ensino de Leitura mais contemporâneo?
ENTREVISTA DO	Eu acho que é o ensino de Leitura mais contemporâneo. O aluno precisa oralizar o que eles sabem. Aqui na escola, nós estamos muito focados no Spaece, e se nós ficarmos buscando, por exemplo, os descritores do Spaece, são os descritores que você meio que citou. Buscar informações implícitas, explícitas.
ENTREVISTA DOR	Diferenciar artigos de opinião.
ENTREVISTA DO	Exato, a tese da opinião, enfim. E eles têm dificuldade para poder ver isso, porque acho que é muito tradicional. Mas quando eu puxo deles, pedindo para que eles oralizem, eles têm mais facilidade.
ENTREVISTA DOR	Sim, porque nós costumamos dizer assim, nossos meninos não gostam de ler. Mas eles têm um celular na mão que tem várias redes sociais e eles estão lendo direto. É um dinamismo de leitura muito grande, que eles têm acesso a muita leitura. Será que eles não gostam de ler? Ou o texto que está sendo oferecido não é um texto interessante?
ENTREVISTA DO	Exato, acho que se os textos forem longos, os alunos já pulam e escolhem outro. Então acho que o professor, infelizmente, adequar os seus textos ao que eles vivem hoje. Eles vivem a imediatidade, eles vivem tudo que é muito rápido. Então eu busco levar para eles textos pequenos. Porque se eu pedir, eles até começam interessados. Mas aí quando vai chegando na metade, para o final, eles já não sabem mais de nada.
ENTREVISTA DOR	Ficam cansados.
ENTREVISTA DO	Então, às vezes você leva uma tirinha, você leva um miniconto, você leva uma crônica.
ENTREVISTA DOR	E como é que faz para o menino ler um livro, então?

ENTREVISTA DO	Só tem que ser algo muito interessante. Eu li com o Sete Manos no primeiro semestre, a gente está com o problema da biblioteca, né?
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	E a escola está em reforma. Mas eu li com eles, no início do ano, a série Os Caras, eu sempre troco os autores, não é Fernando Pessoa, na ponta da língua da editora moderna, super clássica. Não consigo lembrar o nome do autor.
ENTREVISTA DOR	Sim, tudo bem.
ENTREVISTA DO	Mas é A Droga da Obediência. Eles adoraram. Um livro que foi escrito em 1989, mas muito, acho que por tratar de jovens, o ambiente é uma escola do livro. Eles ficaram super entusiasmados. E foi um livro de 32 capítulos.
ENTREVISTA DOR	E como foi que tu fez a divisão dos capítulos?
ENTREVISTA DO	Nós lemos todo em sala de aula.
ENTREVISTA DOR	Tinha exemplar para todo mundo?
ENTREVISTA DO	Não. Consegui na <i>Internet</i> , e aí eles têm o <i>tablet</i> , né? Que a prefeitura doou.
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	E eles liam pelo <i>tablet</i> . Então, ele era um livro tão gostoso de ler, os meninos gostavam tanto, que a gente lia cinco capítulos por aula.
ENTREVISTA DOR	Eles faziam leitura?
ENTREVISTA DO	Eles que faziam a leitura. Cada um queria ler um capítulo, ler uma parte, uma passagem. Eles que faziam a leitura.
ENTREVISTA DOR	Aí tu pegava alguma atividade dessas?
ENTREVISTA DO	Sim, aí nós usamos o <i>Padlet</i> . Você conhece a plataforma?

ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	Pronto, nós usamos o <i>Padlet</i> . E eles faziam as contribuições, né? Eles davam contribuições acerca de algo que eu pedia.
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	Ou então eles simplesmente iam lá e falavam o que eles tinham gostado dentro daqueles capítulos que nós lemos naquele período.
ENTREVISTA DOR	Mas nada de ficha de leitura?
ENTREVISTA DO	Não.
ENTREVISTA DOR	Nada para prova?
ENTREVISTA DO	Não. Nós não fizemos nada voltado para a nota.
ENTREVISTA DOR	Foi mais a interação mesmo.
ENTREVISTA DO	Isso, foi mais a interação.
ENTREVISTA DOR	Aí quando eles fizeram [...] porque para você fazer o [...] tem que ter Internet, né? Para usar o <i>Padlet</i>?
ENTREVISTA DO	Tem, eles faziam em casa.
ENTREVISTA DOR	Ah, eles faziam em casa, né? Dava para todo mundo fazer? Todo mundo tinha celular? Eu falo assim [...] nem a pergunta da entrevista é assim...
ENTREVISTA DO	Não, eles tinham o <i>tablet</i> , só não participavam os que não queriam mesmo. Não estavam compromissados. Liam na sala de aula, mas não queriam ter esse trabalho em casa. Mas os que realmente compraram a ideia tanto participavam na sala como preenchiam o <i>Padlet</i> .
ENTREVISTA DOR	Legal, você vê que você conseguiu ler um livro com a turma todo dia, né?

ENTREVISTA DO	Aí eu tive que assumir as turmas do nono.
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTADO	E a professora que chegou para o sétimo ano eles ficaram pedindo para ela poder ler.
ENTREVISTA DOR	Ler também com eles.
ENTREVISTADO	Porque eu imaginei que se eu pedisse para eles lerem em casa para a gente debater em sala de aula, não ia funcionar. Eu ia acabar falando sozinha. Então era melhor ler com eles na sala de aula.
ENTREVISTA DOR	Interessante, né? Outras atividades, rodas de leitura, piquenique literário são atividades que rendem bastante, né? Que eles gostam.
ENTREVISTADO	Eles precisam falar. Eu noto que eles gostam de falar. Então assim, você dá a oportunidade para eles falarem sobre o que eles estão entendendo no livro, no texto é muito importante. Eles não querem mais aquela atividade de escrever mesmo. E eu acho que é o momento de você trabalhar a oralização, né?
ENTREVISTA DOR	Sim.
ENTREVISTA DO	É um excelente momento, uma oportunidade muito boa.
ENTREVISTA DOR	É bem interessante. Você acha que ensinar leitura na escola no modelo que você considera ideal Você tem um modelo ideal, né? De leitura. Todo mundo tem. É possível? Qual seria esse modelo ideal? E seria possível ensinar em sala de aula?
ENTREVISTA DO	Rosy, para mim é um pouco complicado falar sobre essa parte porque o modelo ideal de leitura seria que eu já pegasse os meus alunos com proficiência em leitura.
	Não é a realidade. Eu acho que fosse assim [...] fiquei impressionada quando eu assumi o sexto ano e eu via que praticamente metade da turma não conseguia ler fluentemente. E temos alunos que não conseguem ler. Por que esses alunos avançaram? O meu ideal é mais real é a leitura prazerosa. Porque eu acho que o aluno quando ele percebe que ele tem prazer em ler um livro ele vai dar continuidade. Ele vai dar continuidade às leituras em casa.

ENTREVISTA DOR	Então é possível aplicar esse ideal de leitura em sala de aula?
ENTREVISTAD O	Não 100%. Se eu aplicar dessa forma eu vou inevitavelmente deixar alguém de fora.
ENTREVISTA DOR	Sim. Não tem como, né? Infelizmente. Débora, eu gostaria de agradecer você por ter participado da pesquisa. Tá bom? Vamos encerrar aqui.

APÊNDICE D – OS RELATOS

RELATO DA PROFESSORA 1

1) Professores que inspiraram sua vida como estudante:

- a) Quando comecei a estudar na Escola Municipal Edith Braga (conhecido como grupo escolar), no bairro da Aerolândia, eu já conhecia o alfabeto completo e os números. Naquela época, classificavam a primeira série como forte e fraca. A forte seria para os alunos que já tinham algum conhecimento das letras ou soubessem ler e a fraca seria para os alunos sem esse conhecimento prévio. Eu já tinha um certo domínio sobre a leitura.

O nome da minha primeira professora era Tânia e posso afirmar que ela me ajudou a veredar pelo mundo da leitura.

Lembro-me que ela levava figuras gigantes do tamanho de folhas de cartolina e pregava na lousa. A partir da ilustração, ela criava histórias e ia escrevendo na lousa. Depois pedia que os alunos escrevessem no caderno. A cartilha usada para alfabetizar se chamava “Davi, meu amiguinho”, era bem tradicional, trazia o alfabeto para decorar. Famosos soletrando as sílabas e decodificando as palavras. Lembro também que levávamos atividades rodadas em mimeógrafos para casa. As atividades tinham sílabas e palavras estudadas em sala e deveríamos criar frases. Fazíamos muitos ditados e cópias.

Destaco a professora Tânia como uma professora importante na descoberta da leitura e escrita em minha vida, pois criamos um laço afetivo. Ela foi responsável por empréstimos de livros de historinhas que eram raros na época. Eu lia os livrinhos e depois devolvia. Tenho a recordação de ir até a casa dela que era perto da escola, deixar um livro juntamente com minha mãe. A maioria das histórias era de contos de fadas com bruxas e princesas e eu adorava. Foi na primeira série que compreendi esse mundo fascinante, pelo menos essa é minha memória mais antiga.

2. A e B) No período de faculdade (década de 90) as discussões em torno do ensino da leitura/escritalevavam à reflexão de que a língua é um instrumento de comunicação, e o seu processo evolutivo dava-se através da autonomia intelectual da linguagem do aluno.

O aluno deveria extrair o maior domínio das palavras. Na universidade, tínhamos disciplinas de criação de oficinas de leitura destacando o sentido da mesma. Nas oficinas criávamos exercícios como os de substituição de palavras do texto por sinônimos, questões de compreensão explorando as informações óbvias, fundamentados pelo próprio conteúdo do

texto. Os famosos “closes” ou textos de lacuna cujo objetivo era inferir sentido a palavras e expressões ou construir uma informação nova a partir de novas relações entre as informações tornavam grandes aliados para o processo de leitura. A linguística aplicada ao português era enfatizada, vislumbrava uma nova perspectiva no ensino da leitura. Entretanto destaco que percebi durante o curso de formação que muito do aprendizado adquirido não podia ser aplicado em sala de aula, naquela época. Havia uma grande discussão em torno do conteúdo ministrado nos cursos de formação/Letras: se teria aplicabilidade nas escolas padrões, principalmente os particulares. Parecia que faltava uma lacuna sobre a prática na sala de aula, o curso não preparava para a realidade que os futuros professores iriam enfrentar durante toda a vida e não preenchiam a dificuldade de trabalhar o tema leitura, de uma forma geral.

3A/B) Muito tempo de minha prática pedagógica vivenciei em escolas particulares que exigiam que o professor (de forma geral) preparasse o aluno para o vestibular/Enem. Então nosso planejamento atendia às necessidades desse processo avaliativo. As aulas de leitura tinham que seguir a visão educativa da escola, assim como as provas externas. O professor discutia os objetivos das provas, analisavam as questões, “treinavam” os alunos e direcionava as aulas para esses modelos de ensino. Nesse prisma, se faz necessário entender que a escola tinha uma visão conteudista. Apesar das orientações, eu tentava ministrar a leitura não apenas para preparar o aluno para o vestibular, mas também para que o aluno evoluísse de forma mais integral, desenvolvendo suas habilidades ao máximo. Nessa época, a autonomia do professor era muito regada, pois tinha que obedecer às normas e visão da escola que analisava o sucesso do ensino pela quantidade de aprovações nas avaliações externas.

No início dos anos 2000, ingressei na rede pública de ensino, e então observei que não existia unidade no ensino, cada professor organizava suas aulas da maneira que desejava. As orientações dadas eram escassas. Nessa época, não existia formação específica para professores de Língua Portuguesa e nenhuma outra disciplina. Os planejamentos aconteciam aos sábados e cada escola desenvolvia o momento pedagógico como desejasse. Não existia a figura de um(a) coordenador(a) pedagógico. Tínhamos uma escassez de materiais e de propostas pedagógicas mais assertivas. Já nessa época, minha prática pedagógica mudou, a necessidade agora era praticamente alfabetizar alunos no Ensino Fundamental II, pois os mesmos chegavam sem domínio de leitura. Busquei usar os gêneros textuais diversos, visando trabalhar habilidades não consolidadas ainda. Tentava pesquisar temas para a leitura que se aproximasse da realidade de meus alunos, trabalhando de forma contextualizada com uso de uma linguagem simples e prazerosa para eles.

Nesse período, a realidade financeira da escola pública dificultava muito o trabalho do professor, não tínhamos muito acesso a cópias de textos, atividades, material para as aulas em geral.

Hoje ainda existe uma limitação financeira para a escola, mas temos mais acesso a materiais diferentes. A prefeitura tem investido na formação de professores e na impressão de materiais voltados a trabalhar as avaliações externas, o que já ajuda. Dentro desse contexto, tento desenvolver as aulas de leitura de uma forma que propicie um desejo de ler nos alunos, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a série/idade. Organizar projetos com uso de livros paradidáticos, jornais, revistas é uma das práticas que utilizo. O aluno precisa perceber que o ato de ler é um dos pilares para seu contexto de vida. A leitura tem que propiciar uma ênfase no pensamento crítico, visando sua compreensão e interpretação. Dentro do possível, utilizo diferentes gêneros, textos e práticas. Na escola atual, tenho a disponibilidade de um laboratório de informática que ajuda no contato dos alunos a uma leitura mais vasta, com diversidade de temas e assuntos, garantindo uma ampliação de repertório e vocabulário. Permanece a necessidade de o aluno ter êxito nas avaliações externas, mas além disso, é necessário desenvolver o pensamento crítico. Estratégias como roda de leitura, análise de gêneros textuais, leitura compartilhada, produção de resumos e resenhas de livros lidos, gamificação da leitura, debates, jogos literários e projeto “Piquenique literário” tem ajudado a melhorar o gosto pela leitura.

O aluno tem que entender que o domínio da língua falada e escrita, e suas habilidades são fundamentais para apropriação de novas aprendizagens em qualquer disciplina, mas criar essa consciência no educando não é fácil.

O planejamento deve ser mais próximo da necessidade do aluno, objetivando uma leitura mais profunda de diferentes gêneros discursivos, ampliando o universo dos educandos para se posicionem de forma crítica e compreensiva daquilo que leem.

RELATO DA PROFESSORA 2

Tive duas professoras que foram minhas fontes de inspiração: Vera e Cileia. Os pontos fortes de ambas eram o esmero ao ensinar, o afeto e sua caligrafia, que até hoje trago na lembrança. Tia Ciléia, quando eu fazia alfabetização, sempre pedia para eu fazer cópias das cartilhas para trabalhar a leitura e a caligrafia e depois eu ia até o birô dela e fazia a leitura do texto, não podia errar uma palavra, caso contrário iria novamente treinar a leitura daquele texto e no outro dia fazia novamente a leitura. Eu tinha extremo cuidado para não gaguejar em nenhuma palavra, porque queria ser uma boa aluna. Lembro que não havia uma preocupação em saber se eu tinha compreendido o que li, às vezes, a professora perguntava depois do texto lido o significado de algumas palavras ou alguma pergunta de localização de informação explícita. Penso que esse cuidado extremo em fazer o aluno ler com fluidez, sem errar uma palavra deveria ser cobrado desde o infantil, claro que aumentando o grau de dificuldade de acordo com série que eles fossem avançando e trazendo também as novas teorias de ensino, penso que assim evitaria de os alunos chegarem no nono ano lendo ainda gaguejando, sem fluidez. O ensino de Leitura com proficiência ele exige que seja cobrado do aluno uma decodificação exímia, e claro, o mais importante, a compreensão global do texto. Foi importante meus professores cobrarem uma leitura exemplar no que se refere à decodificação porque com isso eu me preocupava em não errar, treinava a leitura várias vezes e, com isso, acabava compreendendo o que lia. Acredito que a leitura diária em sala de aula gera uma rotina e transforma o aluno em aluno leitor. Vejo que a maioria dos alunos não tem esse zelo com a leitura, esse cuidado na forma de ler.

A_SOCIOLINGUISTICA acho que é uma disciplina relevante para o ensino de Leitura. Minha formação ocorreu há mais de 30 anos tendo como foco principal a contextualização da língua à realidade do aluno. As cadeiras de sociolinguística e psicolinguísticas eram o boom do momento e a leitura não tinha essa conotação de ferramenta social. Quando eu falo de ensino de Leitura no espaço escolar, é algo que remete só ao professor de Língua Portuguesa, muita gente acha que ele é o único responsável pelo desenvolvimento das habilidades leitoras. Mas será mesmo? E os outros professores que cercam esse ato? O desenvolvimento das competências de leituras do aluno é de responsabilidade de todos porque a ensino de Leitura é uma habilidade social que nós como professores, independente da matéria, possibilitamos aos alunos analisar, entender e transformar o mundo que os cerca, então se o ensino de Leitura é uma professor de português, como é que um ato social pode ser uma missão

somente do professor de português? Essa é uma discussão que era presente e ainda é até hoje nas rodas de conversas de professores.

A formação inicial do professor de português é fundamental para entender como o ensino de Leitura é abordado. Eu acredito que as práticas pedagógicas que eu utilizo em sala de aula, muitas delas vem da minha formação inicial, mas claro a formação que recebemos ao longo do semestre aqui na prefeitura ajuda muito. Por exemplo, na hora da leitura eu foco muito na oralidade, também nas habilidades de leituras, mas não tem como eu focar só nessas habilidades se o aluno ainda não sabe decodificar. A formação inicial do professor é muito importante na definição de como o ensino de Leitura é trabalhado em sala de aula, porque é lá que o professor aprende as práticas pedagógicas eficazes para melhorar a leitura dos alunos.

Sabe-se que o conhecimento evoluiu e a forma de concebê-lo também. Após o advento da internet, tive que adequar minhas práticas a essa nova realidade. Quando comecei na educação, usávamos tão somente o livro didático e a gramática normativa. A introdução dos laboratórios de informática, LIE, era muito raro nas escolas da rede pública. Os livros didáticos traziam os temas que eram discutidos em sala de aula. Atualmente, procuro trazer assuntos e conteúdos além do livro didático, a fim de facilitar a compreensão da leitura da realidade.

As metodologias de ensino mudaram ao longo dos anos para atender as novas exigências das salas de aulas, da heterogeneidade dos nossos alunos. Um fator muito importante que ajudou nessa mudança foi o crescimento da internet nas escolas e isso faz com que o professor não precise ficar no mesmo modelo de ensino. Recordo que antigamente para ensinar uma segunda língua o foco era a tradução e a gramática e a gente vê que esse método não objetiva o ensino da leitura como ferramenta de comunicação e eu acho que ensino de Leitura é isso: é dar uma ferramenta de comunicação aos alunos. Uma mudança como essa mostra como as metodologias de ensino evolui e ficamos naquele jogo do tradicional com o novo.

Eu utilizo práticas de ensino de Leitura que seja produtiva na minha prática: levo outros textos que enriqueçam o tema que está sendo abordado, faço perguntas de compreensão, atividades de ditado de texto, roda de conversa sobre um livro que estejam lendo e seminários apresentados pelos alunos.

Gosto muito do método Freinet, que oferece uma leitura como forma de modificar a realidade. O multiletramento também é uma das formas de facilitar a compreensão das mais diversas formas de expressão lingüística. Quando vou planejar minhas aulas de leituras eu uso o livro didático e materiais extra da internet ou da biblioteca para deixar aula mais atrativa.

RELATO DA PROFESSORA 3

Meus professores desempenharam um papel fundamental na minha inspiração para aprender a ler. Algumas práticas de ensino foram usadas por eles e que me fizeram criar o gosto pela leitura e que utilizo alguns até hoje :

1. Leitura em voz alta: meus professores liam em voz alta para os alunos isso me encantava muito.
2. Ensino fonético: Foi uma prática de uma antiga professora que me ajudou a aprender a ler
3. Incentivo à leitura independente: meus professores incentivavam a gente a ler por conta própria, o que ajudou a desenvolver a minha fluência e a compreensão da leitura.
4. Discussão sobre o texto.

Minha professora de Português gostava de ler para os alunos em voz alta, eu achava muito bonito todas as entonações que ela colocava no texto, por vezes ela também pedia que os alunos fizessem a leitura em voz alta, mas sempre nos deixava à vontade no ato da leitura. Para aqueles alunos que não sabiam ler, a professora ensinava as letras e o som delas, ela deixava os alunos que não sabiam ler em grupos. Penso que não era agrupamentos produtivos,mas somente uma forma de separar os alunos que sabiam dos que não sabiam ler.

Algumas teorias eu considero relevantes para o ensino da leitura hoje em sala de aula. Perspectiva Sociointeracionista da Linguagem, ensino baseado em gêneros textuais e contação de histórias. Cada uma dessas teorias oferece uma perspectiva única e valiosa sobre o ensino da leitura, e acredito que todas elas têm o potencial de enriquecer a prática pedagógica. Na minha formação inicial algumas discussões sobre o ensino de Leitura aconteciam bastante, por exemplo, qual é a importância da leitura na vida dos alunos? Eles consideram importantes? E os alunos têm acessos a que tipos de materiais para fazer suas leituras? Discutia-se também dos desafios que os nossos alunos apresentam em compreender os textos lidos. Destaca-se que eu não ensinei sempre da mesma forma, o próprio ensino de português mudou ao longo dos anos, então lógico que minha prática também vai mudar. A gramática agora é trabalhada levando em consideração o sentido do texto e antes não era assim. Os materiais didáticos eles atendem as novas necessidades nos orientando também a mudar nossa prática. Tudo isso me fez mudar bastante.

Para planejar minhas aulas sempre uso os livros didáticos, internet, documentos oficiais e o principal objetivo é tornar o leitor fluente. Existem várias atividades de leitura que dependendo do semestre desenvolvo em minha sala de aulas:

1. **Leitura em voz alta:** seleciono um livro e ler em voz alta para a turma. Isso não só expõe os alunos a novas palavras e ideias, mas também lhes dá a oportunidade de ouvir a pronúncia correta e o ritmo da linguagem.
2. **Círculo de leitura:** Os alunos podem se revezar lendo em voz alta para a turma. Isso pode ajudar a desenvolver a fluência na leitura e a confiança dos alunos.
3. **Teatro de leitores:** Os alunos podem ser divididos em grupos e cada grupo pode ser encarregado de realizar uma peça de teatro baseada em um livro ou história. Isso pode ajudar a desenvolver a compreensão da leitura e também é uma ótima maneira de tornar a leitura divertida e envolvente.
4. **Discussão em grupo:** Após a leitura de um livro ou história, os alunos podem ser divididos em grupos para discutir o que leram. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades de compreensão e aprofundar a compreensão dos alunos sobre o texto.
5. **Diário de leitura:** Os alunos podem ser incentivados a manter um diário de leitura onde registram suas reflexões sobre os livros que leram. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades de pensamento crítico e também é uma ótima maneira de os alunos acompanharem seu progresso na leitura.
6. **Projetos de leitura:** Os alunos podem ser encarregados de realizar um projeto baseado em um livro que leram. Isso pode variar desde a criação de um cartaz até a escrita de uma resenha do livro.

RELATO DO PROFESSOR 4

Tive excelentes professores de leitura, posso mencionar duas em especial: Sônia, e Eunésima. O que identifico como pontos fortes em suas práticas eram o afeto com que elas me tratavam e a dedicação em expor o conteúdo e fazê-lo interessante. Elas eram professoras muito amáveis e eu acredito que para ser uma boa professora de leitura é preciso ser acessível e gostar também de ler, a pedagogia do exemplo é muito importante nesse processo. Interessante que essas professoras ao mesmo tempo em que eram acessíveis também eram muito rígidas, gostava muito de um ensino baseado na disciplina.

Minha formação inicial foi de grande importância para ser o professor de leitura que hoje me tornei, até hoje ainda lembro de algumas práticas de leitura que tomei para mim e uso em sala, como por exemplo, leitura em grupo. Acredito que a teoria sócio interacionista foi muito importante para a minha formação e que eu acho muito relevante para o ensino de Leitura. Porque ela enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento da leitura, e o ensino de Leitura com gênero funciona como ferramenta social para nossos alunos, assim temos um processo de leitura dinâmico em que os alunos constroem a significação do texto, a partir da interação entre leitor, texto e contexto social. A pedagogia dos Letramentos e o método Freinet também foram de grande importância para a minha formação e que procuro usar nas minhas práticas.

Na época da minha formação docente ainda tinha muito o foco do ensino do texto pelo texto, ou seja, o texto como pretexto, isso parecia algo bem natural. Como minha formação ocorreu há 30 anos, o principal foco era contextualizar a língua à realidade do aluno. Disciplinas como a psicolinguística e a Sociolinguística eram novidades e a leitura ainda não era vista como ferramenta social. Como o conhecimento é dinâmico e a nossa sociedade tem passado por muitas transformações após a chegada da internet, a minha prática em sala de aula também passou por adequações. No início da prática docente, as aulas eram restritas ao conteúdo do livro didático, à medida que a internet foi se tornando mais acessível, comecei a mesclar as aulas em sala com aulas em laboratório de informática educativa – LIE (desativado posteriormente). Antes de abordar o texto do livro didático, havia uma pesquisa e discussão sobre o assunto. Atualmente busco ampliar o conteúdo trazido no livro didático com abordagens de situações do cotidiano e mostrando como o domínio da língua pode facilitar a leitura da realidade. O professor de leitura não pode ficar focado somente no livro, numa realidade que muitas vezes é distante do aluno. Em sala de aula realizo diferentes atividades de leituras:

- Leitura de outros textos além do livro didático – diversificar o contato dos alunos com outros gêneros textuais;
- Apresentação de seminários pelos alunos (para desenvolver a oralidade deles) – desenvolver habilidades de resumo e apresentação das ideias;

Para elaborar minhas aulas de leituras eu uso o livro didático, internet e vejo o multiletramento como ferramenta para tornar a leitura mais atrativa e mostrar que há diversas formas de expressão da língua. Vale destacar que gosto do método Freinet, que busca trazer a leitura como ferramenta para ler a realidade e mudá-la;

RELATO DA PROFESSORA 4

Estou no magistério há 25 anos. A minha caminhada não se deu de forma abrupta, ela foi trilhada desde quando eu era ainda criança e tinha uma enorme vontade de “lidar com pessoas”. Ser professora foi uma ideia amadurecida ao longo dos anos. A primeira ideia era me tornar uma psicóloga. Não entrei na UFC àquela época, mas, já no curso de Letras, foi impossível não me apaixonar pelo curso, pela ideia de lecionar e “cuidar de pessoas” (o plano pueril inicial agora se concretizava). Acabei descobrindo com isso que hoje tenho funções que atravessam a de lecionar, agir com psicologia, afeto e acolhimento muitas e muitas vezes em meu cotidiano com meus alunos. E como aprendo todos os dias junto a eles!

Carrego as experiências vivenciadas desde os meus primeiros professores, eles foram além das minhas expectativas porque enxergo nestes até hoje aquilo que me tornou a “tia Tri” (título que carrega afeto e segurança). Essas pessoas que passaram pela minha vida marcaram sobremaneira a minha trajetória no magistério. E em todos sempre houve a referência da importância do estudo, da leitura. O nosso léxico, o nosso repertório cultural, a nossa maneira de enxergar o mundo passa muito pelas experiências de leituras que tivemos ao longo da vida.

A leitura sempre permeou a minha vida e, como me torna uma pessoa melhor por isso, é o que desejo aos meus alunos. A primeira atitude que julgo necessária à minha prática para o ensino de Leitura é me ter como exemplo. Como poderia eu dizer ao meu aluno que a leitura é um mundo enorme a ser explorado e que dependemos dela para nos humanizar se eu mesma não leio? A começar por mim, e me cobro muito sobre isso.

Na universidade, passei por um período de reformulação sobre as perspectivas de leitura na escola. Tive de desconstruir as formas apreendidas enquanto aluna da educação básica para assimilar outras formas de enxergar, antes de tudo a própria leitura, em seguida o ensino e o aprendizado de leitura na escola, agora como professora de linguagens. No final, uma coisa muito rica que aprendi (depois de alguns anos já de sala de aula) foi que devemos sempre analisar as condições sociais, os contextos socioculturais dos nossos alunos e aplicar as estratégias mais adequadas a estes a fim de obter sucesso neste quesito. E aplicar curadoria (aprendi há pouco tempo). E, às vezes, esse sucesso não chega de imediato, porém a semente deve ser lançada, a curiosidade deve ser aguçada e as trocas devem ser feitas para observar se houve fruição, entendimento, olhar crítico sobre o que se foi lido, seja um gênero literário ou outro qualquer.

As maiores discussões que fizemos na faculdade, quando alunos, e hoje, em formações continuadas, geralmente esbarram nos empecilhos acerca do que distrai o aluno, da

sua falta de motivação, do desânimo em conhecer coisas novas e também as histórias mais antigas. Confesso que foi bem difícil para mim até compreender que devo, antes de qualquer iniciativa, ouvir o meu aluno, conhecê-lo e procurar saber qual são as leituras que podem tornar para este um hábito satisfatório de forma gradual, ciente de que nem sempre ele irá se realizar como leitor, mas terá conhecido vastos mundos, adquirido conhecimento e enriquecido seu repertório cultural.

A respeito da minha prática, gosto muito de utilizar os círculos de leitura sugeridas por Rildo Cosson, as estratégias de leitura aprendidas ainda na faculdade, através de Ângela Kleiman, Isabel Solé, dentre outros, já até um pouco ultrapassadas, mas que ainda surtem efeito desejado a depender dos objetivos, e geralmente o objetivo é a fruição (para o texto literário) e a compreensão dos textos lidos.

Neste exato momento da minha vida, pesquisando a literatura afro-brasileira, tenho tido a oportunidade de colocar em prática nas minhas aulas de leitura projetos que giram em torno de ações antirracistas na escola. Este tem sido um trabalho (interdisciplinar e de responsabilidade de toda a escola) de um resultado fantástico, os alunos se interessam muito, pois muitos dos assuntos abordados são da realidade social deles. A “escrivências” deste tipo de literatura têm impactado as impressões leitoras dos nossos alunos; e esse tipo de resultado nos motiva a ir além todos os dias.

RELATO DA PROFESSORA 6

Quando criança e adolescente não tive muito contato com livros. As idas à biblioteca da escola tinham como objetivo suprir a carência de professor. Então, eram visitas sem mediação e sem objetivo voltado para a leitura. Desse modo não tive professores que despertaram em mim a vontade de ler. Eu lia as atividades porque era obrigada mesmo, em sala de aula a professora pedia para a gente ler o texto e depois elaborar questões do texto ou simplesmente escrever o que a gente entendeu daquele texto, essa é uma prática ainda muito usual por colegas de trabalho, mas que eu tenho verdadeiro trauma. E tinha também as questões do livro, mas eu não recorro de nenhuma professora que tenha elaborado aula de leitura maravilhosa e que tenha servido de modelo ou inspiração para mim, foi tudo muito para cumprir o dia de aula e pronto.

Quando se fala em teorias de leitura, sempre vem a minha mente a pedagogia da leitura, pois a educação é um processo consciente de ensino e aprendizagem, ocorrendo sempre trocas, através das quais se ensina, mas também se aprende. Quando eu falo de teoria da pedagogia da leitura é porque faz parte da minha formação e eu não adquiri por meio de uma única disciplina, mas através de experiências de aprendizado ao longo de vários cursos e formações que temos aqui na prefeitura.

A leitura essencial em sala de aula, ela é a base do ensino porque serve para a criança conhecer o mundo que o cerca. Eu penso que desde as séries iniciais o professor precisa trabalhar com vários tipos de textos para a criança entender que nos comunicamos através de textos de diferentes tipos. A leitura é uma ferramenta que possibilita diálogos, oferecendo diferentes perspectivas sobre um determinado assunto, eu acho que ensinar a ler é ensinar o mundo para a criança. Acho que todas essas questões são cruciais para o desenvolvimento da compreensão de leitura dos alunos e para promover um aprendizado eficaz. Ensinar leitura é ensinar ela contextualizada.

Várias discussões sempre evocaram quando falávamos no ensino de Leitura durante a minha formação docente. Principalmente a falta de poder de decodificação, que é o mínimo por parte dos alunos do Ensino Fundamental, Anos Finais, que é o meu nicho de trabalho. Como transformar esses alunos em leitores-fruidores se eles não sabem, ao menos, decodificar um texto? É um processo difícil porque trabalho em sala lotadas como eu vou desenvolver a habilidade de leitura de uns alunos e ao mesmo tempo alfabetizar outros? Vou seguindo com minhas inquietações e segue o cotidiano.

Quando iniciei no magistério, há pouco mais de 6 meses, tinha uma idéia de aluno

ideal: proficiência leitora, salas com números não muito alto de alunos (aqui são 40 !), alunos interessados em aprender...com o passar do tempo, percebi que estava longe do ideal, então mudei as minhas estratégias: busquei leituras menos complexas, deixando os alunos livres para escolher as obras com as quais se identificassem. As adesões aos momentos de leituras aumentaram, pois se tornaram mais significativas. A gente inicia o magistério com muitas idéias que pensamos ser tangíveis e quando nos deparamos com sala de aula lotada, biblioteca praticamente fechada, salas sem infra-estrutura o plano de idealização cai por terra e trabalhamos com que tem.

Normalmente uso em sala de aula de leitura a leitura compartilhada. Principalmente para avaliação da proficiência leitora. Trabalhar a fruição da obra literária é complicado por causa da quantidade de alunos por sala de aula e a falta de interesse. Eu penso que a leitura compartilhada tem várias vantagens: melhora a habilidade de leitura, oferece liberdade de autonomia para o aluno, aumenta a empatia quando essa leitura é discutida e sem contar que ajuda a melhorar as habilidades de alfabetização. Costumo deixar eles à vontade para ler, pois o ensino de Leitura é um ato também democrático. Penso que essas vantagens destacam a importância da leitura compartilhada em sala de aula com o objetivo de uma aprendizagem eficaz e no desenvolvimento de habilidades de leitura. Para planejar minhas aulas de leitura eu sempre trabalho com gêneros focados no livro didático. Através da leitura, foco na habilidade de reconhecimento das características do gênero.