



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS – PPGCEL

ELIZEU SILVA SOUZA

**DO PRESCRITO AO EFETIVADO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE
DISPOSITIVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE LEITURA NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA.**

Vitória da Conquista – BA
2020

ELIZEU SILVA SOUZA

**DO PRESCRITO AO EFETIVADO: A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE
DISPOSITIVOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SOBRE LEITURA NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de mestre em Letras, elaborada sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Fernanda de Castro Modl.

Exame de Defesa realizado publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura,
Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Vitória da Conquista, ____ de _____ de 2020.

Prof.^a Dr.^a Maria Afonsina Ferreira Matos – (UESB)

Prof. Dr. Lucas Santos Campos – (UESB)

Prof.^a Dr.^a Fernanda de Castro Modl – Orientadora (UESB)

Ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo por ter guiado os meus passos cuidadosamente até aqui. Pai, dependo da Sua presença e do Seu direcionamento.

Aos meus pais, Lindaura e Edival, irmãos e amigos.

À minha filha, Hanna Máira.

GRATIDÃO

A Deus, que direcionou cada passo desta jornada, que me deu força e coragem, por ter colocado, em minha trajetória em busca de conhecimento, pessoas tão admiráveis que me ensinaram tanto.

À Prof.^a Dr.^a Fernanda de Castro Modl (Nanda, Companheira) por sua valiosíssima orientação durante a realização desta investigação e conhecimento partilhado. Também agradeço por sempre acreditar que mesmo acumulando tantas funções eu seria capaz de desenvolver esse trabalho e por todo incentivo que sempre me deu. Muitíssimo obrigado, companheira, pela partilha gentil e amigável do conhecimento, com você solidifiquei a minha concepção de vida. Obrigado, por me emprestar seus ouvidos durante esse tempo de condução de saberes, sua amizade foi a base para construirmos uma relação mútua de confiança e fraternidade. “As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos” (Ruben Alves) e assim o foi, com sua simplicidade e sabedoria conduziu com leveza milhares de indagações... Hoje sou melhor, seja como profissional, pesquisador ou quanto pessoa. Que o Pai Celestial acolha-a e proteja-a sempre.

À Prof.^a Dr.^a Maria Afonsina Ferreira Matos, minha mãe acadêmica, que durante a graduação integrou-me ao universo tão vasto e gostoso da leitura. daquelas partilhas tão preciosas tirei a essência do que me torno hoje, mestre. Muito obrigado, pelo carinho e cuidado de sempre.

Ao Prof. Dr. Lucas Santos Campos que, tive a enorme oportunidade de conhecer nos primeiros passos (1º semestre) rumo a este sonho, fiquei fascinado com a modéstia de seu dizer ao se referir ao outro. Obrigado, professor por ter me ensinado tanto com seus gestos professorais. Pelos conselhos, dicas e questionamentos proferidos com tanta sagacidade e cuidado. Guardarei com zelo em minha memória a essência de seu fazer pedagógico tão fortemente crítico!

À Prof.^a Dr.^a Rosana Ferreira Alves, querida amiga, por todo apoio, pelo incentivo e carinho de sempre, trago comigo lembranças singulares de seus ensinamentos, a você devo tudo isso. Que as infinitas misericórdias do Autor e Consumador do mundo estejam sempre sobre você e sua casa. Grato!

À Prof.^a M.^a Marivone Borges de Araújo Batista, ser humano inigualável, profissional exímia. Obrigado, por gentilmente me acolher com abraços-casa durante a regência de Tirocínio Docente. Que o Pai de amor continue derramando bênçãos sobre sua vida.

Ao professor Wander Pinheiro de Oliveira, companheiro, com você aprendi literalmente a beleza de ser professor, obrigado pelo carinho e cuidado, por sempre encorajar-me a dá um passo a mais. Carrego comigo seu profissionalismo, dedicação e amor pelo ato de ensinar. A você atribuo tudo que me tornei, seja enquanto profissional ou como ser humano. Obrigado!

Aos colegas de caminhada, Ícaro, Daiane e Nilson, com vocês dividi maior parte dessa trajetória. Ufa! Quantas idas e vindas daqui (Jequié) até Conquista. Choros, risos, momentos de tensão, apreensão, brigas e reconciliações. Que Deus ilumine vossos caminhos por onde quer que forem, sucesso!

À Lara, pelas abrigadas durante os primeiros dias como mestrando. “Passada Brasil!”, Sucesso, companheira!

À Tay, meu anjo, não tenho palavras para agradecer ao Pai celestial pelo imenso presente que Ele me deu, você. De todos os laços e abraços o seu foi abrigado para mim, a forma acolhedora e gentil como você me recebeu em sua casa, em sua vida – nada nesse mundo pode pagar. Obrigado, por se tornar minha amiga de confidências, levo você para a vida, contigo aprendi ser melhor, muito melhor. Desejo tudo que há de excelente para você.

Aos meus inesquecíveis colegas, em especial Patrícia, minha companheira de orientação. Obrigado, pelas partilhas carinhosas, pelas longas conversas, pelo incentivo e confiança... Sucesso!

À minha família, em especial à minha mãe Lindaura e ao meu pai Edival, pelo apoio, carinho e compreensão durante todo tempo dedicado à realização dessa pesquisa.

À minha amiga Wany, pelo companheirismo, por fazer desse percurso mais leve e alegre, por me ensinar que, em tempos de apreensão e inquietude, sorrir acalenta os ânimos.

A Samuel, pela parceria, pelo apoio nas dificuldades e alegrias, acompanhadas bem de pertinho pela amizade e pela sensibilidade que fizeram/fazem toda a diferença.

Ao colégio Dom Pedro, especialmente à Pró Gene e Tia Neu.

À secretaria do programa, na pessoa de Damaris, que sempre, de forma mais que gentil, me recepcionou e atendeu meus pedidos. Que Deus guie sempre seus passos. Sucesso, querida!

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste Trabalho. Grato!

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..."

(Paulo Freire)

"Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu."

(Friedrich Nietzsche)

SOUZA. E. S. **Do prescrito ao efetivado: a transposição didática de dispositivos teórico-metodológicos sobre leitura no processo ensino-aprendizagem de língua materna** – dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2020.

RESUMO

A pesquisa, que este trabalho sintetiza, enquadra-se na Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2006; MATENCIO, 1999, 2001) e Análise do Discurso Francesa (ORLANDI, 1998, 2007; PEREIRA, 2018), mais especificamente nos estudos sobre leitura e mapeia princípios teórico-metodológicos (re)vozeado por um professor para o planejamento e efetivação de aulas de língua materna no ensino médio. A pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento desses princípios, bem como dos argumentos acerca de como didatizar o ensino de leitura de que o professor (sujeito da pesquisa) se vale como estratégia didática para justificar o que (não) faz em aulas que têm como objeto de ensino a leitura e em que medida esses princípios e estratégias se atrelam às prescrições acerca do leitor competente, que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Como aportes teóricos do trabalho, temos estudos sobre: i) leitura, sua didatização, didática no ensino de leitura e transposição didática (ALBUQUERQUE, 2006; ALMEIDA, 2011; BRONCKART e GIGER, 1998; CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001) e ii) o trabalho do professor (AMIGUES, 2004; FREIRE, 2015; GIRALDELO, 2016; MACHADO, 2007; PERRENOUD, 2000, 2001, 2002; TARDIF, 2012). Há ainda as teorizações vinculadas à iii) formação do leitor e suas habilidades, (BRASIL, 1998; INFANTE, 2004; JOUVE, 2002; LAJOLO, 1993; LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2012; MARTINS, 2007; NUNES, 1994; ORLANDI, 2008; SILVA, 2002; SOARES, 2004; SOUZA, 2018; SMITH, 2003). Trata-se de um estudo que se orienta metodologicamente por meio iv) da abordagem qualitativa conforme (FLICK, 2009; MINAYO, 2012; LUDKE; ANDRÉ, 1986), vinculando-se ainda aos estudos relativos à pesquisa etnográfica escolar (ANDRÉ, 1995). Quanto aos instrumentos de pesquisa, elegemos a observação participante, o diário de campo, o questionário aberto/discursivo e a entrevista (COELHO, 2005; DUARTE, 2004; ROMANELLI, 1998; THOMPSON, 2002; TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa tem como sujeito um professor efetivo, de língua materna, que leciona em duas turmas de uma mesma etapa de escolarização (2º ano do ensino médio integral) na rede pública de ensino estadual da cidade de Jequié em dialogia com seus respectivos alunos. Como categorias mobilizadas para a análise discursiva escolhemos o Léxico (PEREIRA, 2018; POSSENTI, 2009; MARCUSCHI, 2004; ANTUNES, 2004) e a pressuposição (SOARES, 2012; COELHO, 2011, 2006; MOURA, 2006; DUCROT, 1977) advindas da Análise do Discurso Francesa.

Palavras-chave: Leitura. Língua Materna. Didática/Didatização/Transposição Didática. Formação do leitor.

ABSTRACT

The research, which this paper synthesizes, is part of Applied Linguistics (LEFFA, 2006; MATENCIO, 1999, 2001) and French Discourse Analysis (ORLANDI, 1998, 2007; PEREIRA, 2018), more specifically in the studies on reading and mapping theoretical-methodological principles used/updated by a teacher for the planning and implementation of classes of mother language in high school. The research aims to make a survey of these principles, as well as the arguments about how to educate the teaching of reading that the teacher (subject of the research) uses as a didactic strategy to justify what (not) does in classes that have as object of teaching the reading and to what extent these principles and strategies are based on the prescriptions about the competent reader, which are part of the National Curricular Parameters of Secondary Education. As theoretical contributions of the work, we have studies on: i) reading, its didatization, didactics in the teaching of reading and didactic transposition (ALBUQUERQUE, 2006; ALMEIDA, 2011; BRONCKART and GIGER, 1998; CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001) and ii) the work of teachers (AMIGUES, 2004; FREIRE, 2015; GIRALDELO, 2016; MACHADO, 2007; PERRENOUD, 2000, 2001, 2002; TARDIF, 2012). There are also theorizations linked to the iii) formation of the reader and his abilities, (BRASIL, 1998; INFANTE, 2004; JOUVE, 2002; LAJOLO, 1993; LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2012; MARTINS, 2007; NUNES, 1994; ORLANDI, 2008; SILVA, 2002; SOARES, 2004; SOUZA, 2018; SMITH, 2003). It is a study that is oriented methodologically through iv) the qualitative approach according to (FLICK, 2009; MINAYO, 2012; LUDKE; ANDRÉ, 1986), it is also linked to studies related to school ethnographic research (ANDRÉ, 1995). As for the research instruments, we chose the observing participation, the field diary, the open / discursive questionnaire and the interview (COELHO, 2005; DUARTE, 2004; ROMANELLI, 1998; THOMPSON, 2002; TRIVIÑOS, 1987). The research has as subject an effective teacher, in mother language, who teaches in two classes of the same stage of schooling (2nd year of high school) in the state public school system of Jequié in dialogue with their respective students. As categories mobilized for discursive analysis we chose the Lexicon (PEREIRA, 2018; POSSENTI, 2009; MARCUSCHI, 2004; ANTUNES, 2004) and the presupposition (SOARES, 2012; COELHO, 2011, 2006; MOURA, 2006; DUCROT, 1977) from the French Discourse Analysis.

Keywords: Reading. Mother language. Didactics/Didatization/Didactic Transposition. Formation of the reader.

LISTA DE QUADROS

Quadro A – Fotos da estrutura das salas de aula.....	28
Quadro B– Fotos da estrutura de outras salas da escola.....	27
Quadro C – Fotos da entrada da escola.....	29
Quadro D – Olhar do pesquisador: perfil interacional da 2ª série A e do professor	31
Quadro E – Olhar do pesquisador: perfil interacional da 2ª série B e do professor	34
Quadro F – Dias e horários de observação nas turmas A e B.....	39
Quadro G – Questionário discursivo.....	45
Quadro H – Aspectos norteadores da observação.....	48
Quadro I – Perguntas direcionais da entrevista.....	51
Quadro J – Aspectos direcionais da transcrição.....	56
Quadro M – Movimentação dos gestos de análise.....	122

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Níveis de leitura.....	66
Diagrama 2 – Modelo consensual de leitura e suas variáveis.....	74
Diagrama 3 - Paráfrase e polissemia aplicada à leitura.....	78
Diagrama 4 – Processo de leiturização: o (per)curso formativo do leitor crítico.....	94
Diagrama 5 – A professoralidade no/do trabalho docente.....	105
Diagrama 6 – Movimento da interação, tipos de interações, interação didática e seus aspectos.....	112
Diagrama 7 – Possíveis pares interacionista em sala de aula.....	114
Diagrama 8 – (Per)curso dos saberes da docência.....	117
Diagrama 9 – Teoria x Prática: um olhar para a atuação do professor.....	164

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 – Quadro geral de horários e disciplinas da 2ª série (A) e (B).....	30
Imagem 2 – Exemplo de sala de aula organizada em grupo – 2ª série B.....	31
Imagem 3 – Lugar assumido pelo pesquisador na 2ª série A.....	32
Imagem 4 – Lugar assumido pelo pesquisador na 2ª série B.....	32
Imagem 5 – Plano de aula do dia 25 e 26/02/19.....	37
Imagem 6 – Imagem que deu origem a esse cenário.....	89
Imagem 7 – Plano de aula do dia 18/03/2019.....	106
Imagem 8 – (En)caminhamentos do processo de aprendizagem.....	115
Imagem 9 – Plano de aula para o dia 25/03/2019.....	136
Imagem 10 – Plano de aula para o dia 15/03/2019.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

ADF – Análise do Discurso Francesa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

G – Grupo

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PPGCEL – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens

Q – Questão

RPQ – Resposta à Pergunta X do Questionário

S/N – Sem número

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – AÇÕES E REAÇÕES METODOLÓGICAS E/EM ENGENDRAMENTO DE DADOS E DISPOSITIVOS MOBILIZADORES DE ANÁLISE.....	23
1. LUGAR DA PESQUISA – Escola e turmas observadas	23
1.1. Dispositivos agenciativos de dados da pesquisa.....	36
1.2 DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS – a pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada..	38
1.3. DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS – Instrumentos de pesquisa como mecanismos de investigação.	40
1.3.1. Questionário Discursivo	41
1.3.2 Observação/Diário de campo.....	44
1.3.3. Entrevista Semiestruturada.	47
1.4. Categorias mobilizadoras de análise – dispositivos para enquadramento da dimensão discursiva.....	55
1.4.1. Léxico: Como categoria de análise.....	56
1.4.2. Pressuposição.....	57
1. 5. Engendramento do <i>corpus</i> do trabalho.....	59
CAPÍTULO II – O CONCEITO DE LEITURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO ESCOLARIZADO.....	61
2. Concepções: (re)pensando o que é leitura	61
2.1. A noção de leitura (entre)vista em documentos prescritos do/para o trabalho do professor.	66
2.2. O leitor e a relação de sentido frente à leitura.	68
2.3. Noção de leitura: uma interface psicolinguística.....	72
2.4. Perspectivas sobre leitura na teoria da Análise do Discurso Francesa.....	74
CAPÍTULO III – UM OLHAR PARA O FAZER PEDAGÓGICO E(M) TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA SOBRE LEITURA.....	78
3. Escola, cultura escolar, leitura e a formação do sujeito aluno/leitor crítico.....	78

3.1. A didática/didatização (no)do fazer pedagógico no ensino de leitura.....	84
3.2. O trabalho do professor e(m) transposição didática sobre leitura	94
3.3. Professoralidade: integração entre trabalho prescrito, planejado e efetivado.	99
3.4. Interação didática professor-aluno em aulas de LM – leitura e (des)construção (res)significado.	108
3.5. O ir e o devir da formação de professores e os saberes da docência: conceitos, histórico e desdobramentos.	114
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO DISCURSIVO DE ANÁLISE.	118
4.1. TRIANGULAÇÃO I: O perfil socioidentitário do professor sujeito da pesquisa como marca epistemológica de/na sua atuação em sala de aula – a integração entre prescrito, planejado e efetivado e o pressuposto de solidarização dos saberes referenciais.	121
<input type="checkbox"/> Análise I – Recorte do Questionário discursivo:	121
<input type="checkbox"/> Análise II – Anotações de Observação das Aulas do Dia 25/03/19 nas turmas A e B... ..	127
<input type="checkbox"/> Análise III – O trabalho planejado como bússola para princípios teóricos.....	135
4.1.1. Dialogismo entreatos de triangulação, convergências e/ou divergências: uma breve contextualização.	138
4.2. Triangulação II: O trabalho prescrito como indicador discursivo de (en)caminhar teórico-metodológico.	140
<input type="checkbox"/> Análise IV – Recorte do Questionário discursivo:	140
<input type="checkbox"/> Análise V – Recorte da Entrevista: Cena 6:	144
4.2.1. Dialogismo entreatos: as implicitudes do (não)fazer pedagógico.	149
4.3. Triangulação III: Marcas ideológicas agenciadas entreatos discursivos e planejados que revelaram dizeres teórico-metodológicos (re)vozeados pelo professor sujeito da pesquisa. .	150
<input type="checkbox"/> Análise VI – Recorte da Entrevista – Cena 8:	150
<input type="checkbox"/> Análise VII – Planejamento e execução: divergência ou convergência?	155
4.3.1. Dialogismo entreatos de triangulação: tecendo e destecendo conceito sobre o protagonismo professoral em sala de aula.	166
4.4. Discussões transitórias: o dialogismo entre prática e prescrição e os princípios teórico-metodológicos vozeados pelo sujeito da pesquisa.	167

4.5. Leitura e (des)construção do trabalho docente: um olhar para práticas pedagógicas do professor sujeito da pesquisa.....	171
CONSIDERAÇÕES FINALIZADORAS	174
REFERÊNCIAS	177

INTRODUÇÃO

A temática discursivizada neste trabalho aborda de forma central a leitura em sentido *lato*, em um contexto específico, sala de aula, vislumbrando-a enquanto prática social, que sobre-excede os muros da escola, por isso, a assumimos como uma das práticas constitutivas na formação do sujeito escolarizado.

A leitura no âmbito escolar tem sido objeto de inúmeros estudos na área da educação (ALBUQUERQUE, 2006; BECALLI e SCHWARTZ, 2015; CONDEMARÍN, 2005; KLEIMAN, 2012; LEFFA, 1999; NUNES, 1994; ORLANDI, 1998; PEREIRA, 2018; SILVA, 1999; SOUZA, 2018). A prática de leitura é basilar na construção do conhecimento do indivíduo escolarizado. O papel da escola, materializado nos gestos de trabalho do professor, é de extrema relevância, já que o professor transforma saberes teóricos em saberes ensináveis (TARDIF, 2012), orientando-se por princípios teórico-metodológicos de referência.

A pesquisa enquadra-se na Linguística Aplicada (KLEIMAN, 1998; LEFFA, 2006) no que diz respeito à responsividade social e ética da pesquisa e Análise do Discurso Francesa (ORLANDI, 1998, 2007; PEREIRA 2018). Dialogando mais especificamente com estudos sobre leitura. Da teoria bakhtiniana, evocamos o que o autor discursiviza sobre significados e significantes, portanto, elucidamos que o trabalho parte do princípio de que o ato de compreender e interpretar o que é lido perpassam caminhos históricos e ideológicos, ou seja, a constituição semiótica do texto desponta de multifárias conjunturas que integram o dia a dia do leitor.

Para tanto, fundamentamos epistemologicamente o estudo nos aportes teóricos sobre leitura, sua didatização, didática no ensino de leitura e transposição didática (ALBUQUERQUE, 2006; ALMEIDA, 2011; BRONCKART e GIGER, 1998; CHEVALLARD, 1991; RAFAEL, 2001); o trabalho do professor (ALVES, 2000 e 2011; AMIGUES, 2004; BRASIL, 1998; FREIRE, 2002, 2015; MACHADO, 2007; PERRENOUD, 2000, 2001, 2002; TARDIF, 2012) e a formação do leitor e suas habilidades (BRASIL, 1998; INFANTE, 2004; JOUVE, 2002; KLEIMAN, 1995, 2009, 2011 e 2012; LAJOLO, 1993; LEFFA, 1996; MARTINS, 2007; NUNES, 1994; ORLANDI, 2008; SILVA, 2002; SMITH, 2003; SOUZA, 2018).

A pesquisa realizada é um estudo que se orienta metodologicamente pela abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1986; FLICK, 2009; LUDKE, 1986; MINAYO, 2012), vincula-se ainda

aos estudos relativos à pesquisa etnográfica escolar (ANDRÉ, 1995). Quanto aos instrumentos de pesquisa, elegemos a observação participante em campo, o questionário aberto/discursivo e a entrevista (COELHO, 2005; DUARTE, 2004; FREIRE, 2015; ROMANELLI, 1998; THOMPSON, 2002; TRIVIÑOS, 1987). Como categorias mobilizadas para a análise discursiva, escolhemos o Léxico (ANTUNES, 2004; MARCUSCHI, 2004; PEREIRA, 2018; POSSENTI, 2009) e a pressuposição (COELHO, 2011, 2006; MOURA, 2006; SOARES, 2012).

O interesse em compreender de modo sistemático a realidade de ensino de leitura advém de uma experiência em que tive a oportunidade de mergulhar no universo da leitura através de um Programa de pesquisa e extensão, o Estação da Leitura¹. No interior desse Programa, eram desenvolvidos projetos de incentivo à leitura e os apresentávamos em escolas das redes municipais e estaduais de Jequié e cidades circunvizinhas. A cada espaço escolar adentrado, constatávamos diversos problemas escolares concernentes à didatizaçãoda leitura. No referido Projeto, trabalhávamos orientados pela prescrição da importância de se “organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, [...], é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela.” (PCN-LP, 1998, p. 44).

As concepções de leitura discursivizadas no trabalho partem do princípio de que o ato de ensinar carrega consigo as percepções ideológicas de quem o pratica (BAKHTIN, 2006), assim, buscamos compreender, por meio dos instrumentos de trabalho da pesquisa, traços que nos informem sobre o letramento do professor (sujeito da pesquisa) e, assim, procuramos entender de que modo esse letramento e(m) suas percepções ideológicas explicam ou podem explicar o modo como o professor planeja aulas sobre leitura e como as didatiza. Ao observarmos com quais princípios teórico-metodológicos o professor de língua materna didatiza a leitura em aulas de ensino médio. Lançamos ainda a hipótese de que os

¹ Durante a minha graduação no curso de Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié/BA pude participar como monitor das disciplinas: TEORIA DA LITERATURA IV, LITERATURA BRASILEIRA I e LITERATURA BRASILEIRA VI sob gerência da Prof.^a Dr.^a Maria Afonsina Ferreira Matos que coordenava o programa naquela época. “Estação da Leitura é um programa de Pesquisa, Ensino e Extensão, desenvolvido no Centro de Estudos da Leitura, envolvendo grupos de trabalho, a exemplo do GPEL – Grupo de Pesquisa e Extensão em Lobato; o Projeto Leitura de Imagens e o GETED – Grupo de Estudos em Teorias do discurso. No que se refere à pesquisa, os trabalhos estão se desenvolvendo em cinco linhas: Memórias de Leitura; Didática de Leitura; Representações e Imagens da Leitura; Teorias do discurso e Produção de Gêneros. O Centro de Estudos da Leitura – CEL tornou-se a sede do Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão Estação da Leitura – Estale em 2005. O Estação da Leitura, por sua vez, nasceu como projeto de pesquisa e extensão do Laboratório DCHL/UESB, em 1991.” (Página do programa: <https://estacao-da-leitura.webnode.pt/sobre-nos/> - acessada dia 02/09/2019).

conhecimentos prévios dos alunos que integram as duas turmas do professor sujeito da pesquisa – também podem influenciar o modo como o professor didatiza uma mesma aula planejada.

As aulas validadas em observação para a pesquisa foram aquelas que tiveram como objetivo o ensino da leitura, pois, de acordo com Silva (2002), a leitura crítica, proficiente, madura tem se tornado cada vez mais anêmica nas escolas. Uma boa parte dos alunos, tanto do ensino fundamental como do médio, chega ao fim dessas etapas com os níveis de compreensão e interpretação de leitura baixos (IBOPE 2016; PISA, 2015).

Lajolo (1998) e Souza (2018) apontam que a leitura no espaço escolar tem sido realizada apenas para o cumprimento de atividades, tornando o processo de leiturização engessado, “mecânico”. Segundo os autores, a tipificação de leitura representada estaria centrada apenas no cumprimento da lista de exercícios previstos nos livros didáticos, ou seja, os alunos leem para responderem a um questionário e nada mais do que isso. Não há interatividade no ato de ler. Ainda segundo os estudos dos autores, esse ato mecânico, decodificado com o objetivo de cumprir apenas com as atividades, furta do aluno o desejo pela leitura crítica, tornando-a enfadonha, sem sentido e sem eficácia. Por isso, a leitura é uma temática que tem sido (re)pensada devido à sua magnitude no processo de formação da identidade do leitor. Martins (2007) ajuíza que a leitura no espaço escolar é uma “ponte para o processo educacional eficiente [que proporciona] a formação integral do indivíduo [aluno]” (MARTINS, 2007, p. 25).

A leitura é substancial na construção de um sujeito de linguagem perspicaz, é um dos caminhos necessários para a compreensão do mundo e para a construção de um saber crítico que considere as diferenças culturais, sociais e políticas. A leitura, “para além da decifração de códigos, traz benefícios inquestionáveis ao ser humano”. Ela é uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento pro cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (ORLANDI, 2005, p. 19).

É sabendo dessas complexidades que subjazem o processo de leitura e suas percepções, que propomos uma pesquisa que tem como objetivo fazer um levantamento acerca de quais princípios teórico-metodológicos um professor de língua materna (sujeito da pesquisa) se vale para didatizar a leitura em aulas de LM no ensino médio, mapeando, assim, argumentos dos quais se vale o professor como estratégia didática para justificar o que ele (não)faz em aulas que têm como objeto de ensino a leitura. Interessa-nos ainda discutir em que medida esses princípios e estratégias se atrelam às prescrições acerca do leitor

competente, que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN-LP), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC).

Para efeito justificativo da temática do trabalho, evidenciamos nossa escolha por meio de princípios provindos da Análise do Discurso Francesa (doravante ADF) e da Linguística Aplicada (doravante LA) que substancializam a pesquisa, quais sejam:

- O uso da língua em contexto geral/social, processo sociointeracionista nato do ser humano;
- A linguagem é, aqui, considerada do ponto de vista processual, em que interactantes se valem de competências e procedimentos de interpretação que definem o ato da interação. (MOITA LOPES, 1996);
- Enquadramos a leitura vinculada como tomada de decisões. Referimo-nos às práticas que são capazes de fornecer conhecimentos novos e necessários para sujeitos nas mais diversas situações interacionais, contribuindo para o processo emancipatório do sujeito leitor crítico escolarizado (LEURQUIN e CARNEIRO, 2014);
- A compreensão do texto como objeto linguístico-histórico permite visualizarmos a discursividade que o constitui. (ORLANDI, 2015). Todo(s) o(s) sentido(s) imbricado(s) em escrito é(são) constituído(s) da relação dele com diversos outros (con)textos, corroborando para sentidos múltiplos (leitura polissêmica) (ORLANDI, 2012);
- A leitura é também vislumbrada como relação dialética mediada pelo contexto entre professor e alunos na construção do objeto de conhecimento. (ORLANDI, 2012);
- O ensino de leitura se desenvolve num contexto de múltiplas interações (des)contextualizadas que representam condicionantes diversos para a atuação do professor (TARDIF, 2012). Isto é, na fala, ou na escrita os aprendizes exploram as relações entre o que já sabem e as novas observações ou interpretações que estão, ali na leitura, a descobrir. (CONDEMARÍN, 2005);
- Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. (CHEVALLARD, 1991).

Com base nos princípios acionados, a pesquisa tem como objetivo delineador mapear princípios teórico-metodológicos sobre leitura vozeados por um professor de língua materna (como já mencionado) em dialogia com duas de suas turmas de 2ª série do ensino médio integral, a partir do trabalho com dados advindos da triangulação. Com olhar específico, objetivamos ainda: i) Identificar, em planos de aulas e aulas, que têm como objeto de ensino a leitura, quais princípios teórico-metodológicos sobre leitura o professor sujeito desse estudo

atualiza em suas práticas de ensino de língua materna; ii) Discutir se os saberes referenciais mobilizados no planejamento didático do professor, se solidarizam ao trabalho efetivado em sala de aula e se há consonância (ou não) desse trabalho com as prescrições sobre o ensino de leitura encontrado nos PCN-LP, PCNEM, BNCC e Projeto Pró-leitura na formação de professores; iii) analisar se o perfil das duas turmas de 2ª série com as quais o professor trabalha influencia em seu planejamento de aulas sobre a leitura e gestos de didatização; iv) Traçar afastamentos e aproximações entre teorizações sobre leitura advindas dos estudos em Psicolinguística e Análise do Discurso Francesa; vi) contribuir com as reflexões sobre a transposição didática da leitura em aulas de língua materna.

Acreditamos que, com este estudo, será possível contribuir para o conhecimento de um caso particular (os atrelados aos objetivos da pesquisa) representado por um grupo pertencente à cultura escolar da cidade de Jequié-Ba.

Atribuímos ao trabalho (que se vincula a gestos de transposição didática de um professor em aulas que têm a leitura como objeto de ensino, em aulas de língua materna, nas duas turmas de 2ª série do ensino médio integral) o cunho responsivo do fazer pesquisa em Linguística Aplicada, em que os estudos realizados devem retornar ao social. Por isso, pesquisar princípios teórico-metodológicos (não)usados por um sujeito já desvela-se impactante, como o fazer pedagógico vem sofrendo constantes mudanças nos últimos anos, estudar princípios, que se traduzem em ensinamentos de leitura, contribui para se começar a conhecer/traçar um perfil de como tem sido a formação de leitores nessa comunidade local.

Com o desígnio de atingirmos uma resolutiva às ações que mobilizam o fazer da pesquisa, é que o trabalho está dividido em mais quatro capítulos, disposto da seguinte forma:

No 1º Capítulo, **Ações e reações metodológicas e/em engendramento de dados e dispositivos mobilizadores de análise**, encetamos as discussões apresentando o espaço escolar como lugar de trocas de saberes. No azo – apresentamos o sujeito da pesquisa e as singularidades das turmas observadas. Isso feito, discutimos sobre o viés metodológico assumido para a realização da pesquisa e refletimos sobre as implicações de seu uso, pois o desenho teórico-metodológico permite estabelecer relações entre dados, análises e resultados engendrados no *corpus* multiforme da pesquisa. Outrossim, discutimos sobre as ferramentas agenciadoras (questionário discursivo, observação participante e entrevista) de dados e sua relevância no fazer pesquisa, do mesmo modo, dispomos das categorias mobilizadoras de análise (léxico e pressuposição), acionadas com a finalidade de discursivizarmos os resultados parciais obtidos através das ferramentas agenciadoras.

No 2º Capítulo, **O conceito de leitura e sua contribuição para o processo de emancipação do sujeito crítico escolarizado** – discutimos as concepções de leitura sob a vertente de alguns teóricos, aquelas arroladas em documentos prescritos que subjazem o trabalho do professor de língua, bem como o que se espera da prática de leitura e os sentidos que são atribuídos a elas. Ainda nesse capítulo, assumimos o conceito de leitura sob a lente dos estudos advindos da Psicolinguística e da Análise do Discurso Francesa, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem do sujeito aluno em ambiente escolar e extraescolar, bem como enquadrámos a relevância e impactos ou ressonâncias da aprendizagem inferências dessas concepções de leituras no processo de emancipação do cidadão em interação social.

No Capítulo 3, **Um olhar para o fazer pedagógico e(m) transposição didática sobre leitura**, apresentamos a leitura no contexto da escola e a importância da política escolar na formação do sujeito aluno; voltamos nosso olhar, ainda, ao fazer pedagógico e(m) transposição didática, bem como para os gêneros textuais atualizados sobre leitura na prática docente e o fazemos evidenciando o importante papel do trabalho do professor em planejar e executar suas aulas atualizando saberes teóricos que se traduzem em saberes ensináveis, capazes de serem compreendidos e apreendidos pelo alunado. É possível haver efetivação do trabalho do docente de LM sem interação didática entre os pares interativos da sala de aula? É possível (res)significar o lido em aula de LM sem interação? São inquirições como essas que nos motivaram a discursivizarmos a interação didática como precursora ao processo de compreensão e significação do que se lê.

No 4º Capítulo, **Enquadramento discursivo de análise**, debruçamo-nos a agenciar, validar, analisar e fazer a triangulação dos dados construídos através dos instrumentos da pesquisa (questionário discursivo, observação e entrevista) em conformidade com os objetivos basilares propostos para o fazer da pesquisa, feito isso, apresentaremos um mapeamento qualitativo dos princípios teórico-metodológicos encontrados em planificação e vozeados nas aulas observadas, bem como discursivizamos sobre a integração entre prescrito, planejado e efetivado e o pressuposto de solidarização e sobreposição dos saberes referenciais, um olhar para práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa. Isso posto, arrolamos as considerações finais, com a conclusão do feito dessa pesquisa.

CAPÍTULO I – AÇÕES E REAÇÕES METODOLÓGICAS E/EM ENGENDRAMENTO DE DADOS E DISPOSITIVOS MOBILIZADORES DE ANÁLISE.

Nosso desiderato, neste capítulo, com as discussões acionadas é i) fornecer informações relativas à escola e turmas em que os dados são gerados; ii) trazer as nuances metodológicas do fazer da pesquisa; iii) balizar os seus aspectos norteadores: objetivos e perguntas; iv) apresentar os dispositivos mobilizados para engendramento dos dados que resultaram no resultado desse trabalho e v) os mecanismos de tratamento que basilara a segmentação, transcrição e análise qualitativa desses dados. Para isso, sistematizamos as discussões em 11 subseções, conduzidas pelo sequenciamento ora expostas de i a v.

1. LUGAR DA PESQUISA – Escola e turmas observadas

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

A escola é um espaço disseminador de conhecimentos, competências e de habilidades (BRASIL, BNCC, 2017)², capaz de proporcionar um leque de variados conhecimentos ao seu alunado. Esse lugar de saberes é emancipador no processo de construção identitária dos indivíduos que o frequentam, é também um local de (des)construção de saberes, lugar de agir humano, em que práticas e discursos se tornam experiências íntimas dos sujeitos em convivência no espaço. Lugar em que os sujeitos significam atitudes e valores, bem como seu dizer no e sobre estar em vivência institucional, seja na aula ou na escola (MODL, 2015; SOUZA, 2018).

Essa pluralidade de saberes é capaz de revelar facetas tanto da cultura escolar como das práticas dos docentes, tendo em vista que nem sempre as assertivas que perpassam a cultura escolar são reverberadas pelos professores da instituição. Por isso, a importância de o pesquisador adentrar a realidade do sujeito da pesquisa por meio do acesso a seus dizeres e fazeres, bem como tomar conhecimento de concepções basilares da cultura escolar em exame. O contato com o outro evidencia marcas sociais, políticas, históricas e ideológicas. São

² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Todos os documentos elaborados pelo Ministério da educação são referenciados de uma única forma, como usamos vários documentos que trazem BRASIL como referente, a fim de facilitar a compreensão do leitor resolvemos aderirmos como referência às Siglas dos documentos.

exatamente essas marcas que constituem o fazer pesquisa, sendo essa, portanto, sempre situada.

Partimos da prerrogativa de que o espaço escolar é perpetrado por múltiplos saberes e que, ao longo da interação/(con)vivência, esses saberes são disseminados e (re)interpretados de diferentes formas em conformidade com o olhar e particularidades/interesses/objetivos de cada indivíduo (ORLANDI, 2015; CONDEMARÍN, 2005; MOITA LOPES, 1996).

Assumindo esse olhar particular é que surge a vontade enquanto pesquisador de estudar um caso específico na comunidade escolar onde parte de minha identidade enquanto cidadão fora construída, onde realizei meus estágios da graduação em Letras e onde trabalhei como professor substituto. A comunidade escolar fica localizada no interior da Bahia, na cidade de Jequié.

Após a realização do mapeamento³ foram selecionadas duas turmas de 2ª série do ensino médio integral que está sob a gerência de um mesmo professor de LM. O professor sujeito (doravante Professor Edival)⁴ da pesquisa foi meu professor de redação na 3ª série do ensino médio. Depois de transcorrido alguns anos, pude realizar meus Estágios Supervisionados do ensino superior nas turmas deste mesmo professor, após os estágios, tive oportunidade de ingressar na instituição, como professor substituto, onde pude estreitar a nossa relação interpessoal e experienciar um pouco das vivências deste professor. Totalmente convencido da seriedade e destreza como direciona seu trabalho como educador, fiz o convite para ele ser o sujeito da minha pesquisa, após falar um pouco da pesquisa, ele aceitou prontamente, o que muito me entusiasma.

Com a finalidade de elucidarmos a nossa admiração e profundo respeito ao trabalho do professor Edival, é que trazemos para a discussão do trabalho alguns turnos de falas que compõem a amostragem da cena 1 protagonizada na etapa de entrevista da pesquisa, em que nuances da professoralidade de Edival emergem evidenciando seu profissionalismo e o cuidado ao disseminar seus conhecimentos:

1 – Pesquisador.: Professor... boa tarde gostaria de agradecê-lo por permitir que eu entrasse em sua sala de aula para observar sua prática... muitíssimo obrigado pela forma acolhedora que me recebeu... pela atenção e disponibilidade de tempo para responder às minhas indagações durante esse período em campo... ... Sempre

³ Fizemos um levantamento junto ao sujeito da pesquisa sobre o número de turmas e turnos que ele assumiria no ano letivo de 2019. Isso feito, verificamos o quadro de horários e dias de suas aulas, após esse momento, selecionamos duas turmas de séries iguais em que o professor ministrava a mesma disciplina com a mesma carga horária no mesmo turno.

⁴ Por questões éticas assumimos um pseudônimo para professor. A escolha do nome se deu de forma aleatória e não estabelece nenhum tipo relação com o sujeito da pesquisa.

admirei e admiro o profissionalismo e dedicação como você executa seu professorado... mais uma vez... obrigado! ... Para início de nossa entrevista... gostaria que você me contasse... por favor...sobre a sua trajetória como profissional da docência até os dias de hoje...

2 – Professor Edival.: [...] durante este tempo em que estou em efetiva regência de classe... muitas mudanças aconteceram.. ANTES tínhamos uma educação mais voltada para o aprendizado do aluno... tínhamos parceria escola/família... era um período de busca do saber entre professor/aluno... ... ELIZEU... atualmente com as mudanças efetivadas entre os três ÉS:: estado... escola... estudante... houve uma acomodação ao modo de ver do educando... agora... esse estudante muito assistido pelo Estado... onde ele dispõe de livros... fardas... alimentação... esse mesmo aluno hoje tem excesso aos direitos e pouco aos deveres... ficou muito fácil a sua aprovação quase que imediata à série seguinte... passamos a trabalhar para alimentar o sistema dos números IDEB... como faço parte de duas esferas de ensino... estadual e municipal a situação é mais grave... Elizeu... na rede municipal... em que os alunos do ensino fundamental I são aprovados em sua totalidade nas séries do 1º ao 4º... crianças que ainda não desenvolveram a leitura/escrita... avançam e chegam ao fundamental II...

3 – [...] mas garanto que é muito prazeroso ter convivido com inúmeros estudantes... que hoje encontro em lugares diversos... profissões diversas e me sinto realizado com os cidadãos que ajudei a formar... prova disto é VOCÊ... Elizeu... você que foi meu aluno em dos períodos mais carentes do ensino público que é o noturno... ... (Tempo) (*O sujeito da pesquisa fica extremamente emocionado e chora, não contive as lágrimas também, foi um momento lindo, emocionante. Fizemos uma pausa de alguns minutos para nos recompor*)). É:: retomando... ELIZEU... você que foi meu aluno em dos períodos mais carentes do ensino público que é o noturno... essa grata satisfação ninguém pode tirar de mim... onde fui seu professor... seu regente de estágio... e me sinto lisonjeado pela escolha de fazer parte de ser o seu sujeito de estudo para... esta brilhante dissertação... não existe prêmio maior que este reconhecimento (*Professor Edival se ajeita. É perceptível a sua emoção ao traçar tal agradecimento*)). Aproveito o momento para fazer este agradecimento... muito obrigado por ser este aluno... pessoa... pesquisador tão atuante e eficaz... ..

4 – Pesquisador.: Ai... Ai... co... rãããã... (*Risos desconcertados do pesquisador*)) Confesso que não esperava por esse momento tão::: ... uma delícia de ouvir... de recordar...

O professor Edival é formado em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; possui especialização em Língua Portuguesa também pela UESB e administração pública pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Está em exercício há 29 anos na rede estadual e há 19 anos na rede municipal, na escola campo, que atual há 17 anos, período em que já lecionou as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Redação, atualmente só trabalha na área de sua formação.

A escola, campo da nossa pesquisa, foi fundada em 1985, e contempla a sociedade jequiense com os ensinos: fundamental II, médio regular (noturno), médio – modalidade

integral (diurno) e EJA. Está localizada na cidade de Jequié, Avenida Existente - Loteamento Jardim Eldorado, Jequezinho, S/N. A escola está localizada em um bairro periférico. Inicialmente oferecia a comunidade apenas o ensino fundamental I, em 2001, ampliou seu campo de ensino passando oferecer o ensino fundamental II e tempo juvenil etapas 03 e 04. Já em 2004, também o ensino médio e atualmente conta ainda com o ensino modalidade EJA, distribuído em eixos – VI e VII. Possui, no ano de 2019, um total de 613 alunos e alunas, distribuídos em: fundamental II (117); médio regular (235), médio – modalidade integral (99) e médio - modalidade EJA (162).

Quanto a sua estrutura física, o colégio é composto por nove salas de aula, todas equipadas com um aparelho de ar-condicionado⁵, um quadro branco e um quadro decorativo (cada sala com uma obra de arte diferente). Todas as salas assim como toda estrutura do colégio possuem câmeras de segurança.

No quadro A, trazemos imagens de algumas salas de aula da escola e a sala de vídeomonitoramento.

Quadro A – Fotos da estrutura das salas de aula.



Fonte: O pesquisador.

Uma sala de vídeo/informática, que possui um retroprojetor e cerca de 20 computadores montados. Neste espaço são realizadas apenas aulas com projeção de filmes – os alunos só fazem uso nestas ocasiões – a sala serve apenas para projeção de filmes. Uma

⁵ Jequié é uma cidade extremamente quente, por isso, a importância de ter salas climatizadas a fim de proporcionar aos alunos e professores melhores condições de partilhas de saberes.

sala de coordenação – com armários para funcionários, um televisor, três computadores, duas impressoras, um ar-condicionado. Uma sala para professores contendo armários para todos esses profissionais, um televisor, um ar-condicionado, mesa com cadeiras, sofá. Uma sala de mecanografia, uma cantina, uma sala de rádio escolar, uma sala de arquivos. Uma quadra poliesportiva não coberta, dois sanitários, sendo um feminino e outro masculino – cada sanitário contém três boxes, dois sanitários para professores (sendo um feminino e outro masculino).

No quadro B, trazemos fotos da sala de professores, informática e mecanografia.

Quadro B – Fotos da estrutura de outras salas da escola.



Fonte: O pesquisador.

Uma área para estacionamento interno; uma guarita na entrada; uma pequena área de lazer junto à guarita com três mesas de cimento e cadeiras; uma rampa e uma escada, vale salientar que toda estrutura do colégio possui acessibilidade a cadeirantes e deficientes visuais (a escola não tem nenhum aluno com essas especificidades).

No quadro C, trazemos fotos da entrada da escola, área de lazer, estacionamento.

Quadro C – Fotos da entrada da escola



Fonte: O pesquisador.

As turmas, em que realizamos a observação do/a trabalho/prática do professor, são as da 2ª série do ensino médio modalidade integral matutino (turmas A e B). A carga horária de Língua Portuguesa nessas séries é de seis horas aula semanal dividida em gramática, literatura e redação. Como o ensino é integral, essa divisão não é feita de modo documentado, a matriz curricular dessa modalidade vem descrita seis horas aula semanais de LP, essa divisão é feita internamente entre direção e professor. Na imagem 1, mostramos o horário de trabalho do professor Edival nas duas turmas acompanhadas.

Imagem 1 – Quadro geral de horários e disciplinas da 2ª série (A) e (B):

HORÁRIO GERAL - MATUTINO - 2019

H	9º - A	9º - C	9º - D	1º - A	1º - B	2º - A	2º - B	3º - A	3º - B
1ª	ARTES	INGL	ED.FIS	HIST	HIST	PORT	MAT	FISC	PORT
2ª	CIENC	ARTES	ED.FIS	HIST	HIST	PORT	MAT	FISC	PORT
3ª	HIST	ED.FIS	GEOG	FILOS	INGL	HIST	QUIM	PORT	MAT
4ª	ED.FIS	HIST	L.COM	INGL	QUIM	MAT	PORT	PORT	HIST
5ª	ED.FIS	L.COM	HIST	QUIM	FILOS	MAT	PORT	HIST	FISC
1ª	CIEN	MAT	PORT	MAT	L.ART	QUIM	PORT	PORT	MAT
2ª	PORT	L.COM	MAT	MAT	QUIM	MAT	PORT	QUIM	INGL
3ª	PORT	CIENC	MAT	MAT	INGL	MAT	ARTES	QUIM	PORT
4ª	L.COM	PORT	CIENC	ARTES	MAT	PORT	MAT	INGL	QUIM
5ª	L.COM	PORT	CIENC	ARTES	INGL	PORT	MAT	MAT	QUIM
1ª	MAT	GEOG	HIST	QUIM	MAT	QUIM	MAT	GEOG	BIOL
2ª	MAT	GEOG	CIENC	GEOG	MAT	QUIM	MAT	BIOL	FILO
3ª	CIENC	MAT	GEOG	MAT	L.CIEN	MAT	GEOG	FILOS	FISC
4ª	GEOG	CEINC	MAT	MAT	L.CIEN	MAT	QUIM	FILOS	GEOG
5ª	HIST	CIENC	MAT	I.CIEN	CIDAD	GEOG	QUIM	MAT	MAT
1ª	INGL	GEOG	HIST	L.ART	GEOG	ED.FIS	INGL	RED	HIST
2ª	HIST	ARTES	GEOG	L.ART	ED.FIS	INGL	HIST	RED	GEOG
3ª	GEOG	HIST	L.COM	ED.FIS	ARTES	INGL	HIST	GEOG	RED
4ª	GEOG	HIST	PORT	ED.FIS	ARTES	HIST	GEOG	SOCL	RED
5ª	ARTES	PORT	INGL	GEOG	CIDAD	ARTES	ED.FIS	HIST	FILOS
1ª	PORT	INGL	ARTES	MAT	L.ART	PORT	ED.FIS	SOCL	BIOL
2ª	PORT	MAT	ARTES	MAT	ED.FIS	PORT	ARTES	BIOL	INGL
3ª	INGL	MAT	PORT	CIDAD	GEOG	ARTES	INGL	MAT	ED.FIS
4ª	MAT	ED.FIS	PORT	CIDAD	MAT	ED.FIS	PORT	INGL	SOCL
5ª	MAT	PORT	INGL	I.CIEN	MAT	GEOG	PORT	ED.FIS	SOCL

Dias da Semana

Aula de língua portuguesa e literatura.

Aula de redação.

Aula de língua portuguesa e literatura.

O aspecto organizacional das salas tem o mesmo padrão, mesas e cadeiras enfileiradas uma ao lado da outra, que só muda quando o professor quer fazer algum trabalho em grupos maiores. O professor sempre chega de 15 a 20 minutos antes do horário à sala e a organiza sempre nesse formato. Todos os dias observados ele repetiu esse mesmo processo: adentra a sala e começa organizar mesa por mesa, cadeira por cadeira, na turma B, como suas aulas são sempre no 4º e 5º horário, depois do intervalo. Ele também sempre saiu da sala dos professores 5 minutos antes do sinal tocar, dirigia-se à sala de aula para organizar as cadeiras e mesas, quando alunos retornavam já estava tudo organizado no estilo padrão do professor ou de acordo com a atividade proposta para aquela aula. Na turma A, alguns alunos reclamavam da organização de atividade em grupo, eram sempre 4 mesas e cadeiras viradas umas para outras, quem fosse chegando deveria obrigatoriamente montar os quartetos (como se visualiza na imagem 2), um novo grupo só deveria ser montando quando o outro já estivesse pronto, por isso, havia resistência por parte de alguns alunos, mas a palavra do professor prevalecia. Na turma B, não havia esse tipo de problemas, pois ele montava o grupo de cadeiras próximas, ou seja, os alunos já estavam sentados próximos dos colegas com quem tinham afinidade.

Imagem 2 – Exemplo de sala aula organizada em grupo – 2ª série B.

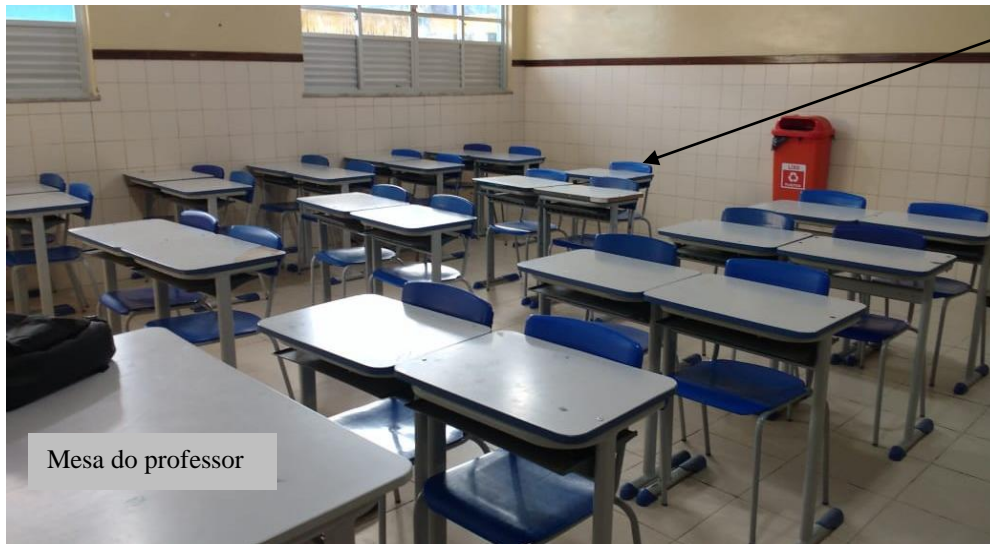


Fonte: O pesquisador.

Nas imagens 3 e 4, mostramos o lugar de observação do pesquisador nas turmas observadas. O professor sujeito da pesquisa deixou dois lugares reservados no primeiro dia de observação, um próximo a sua mesa e outro ao fundo da sala. Escolhemos o lugar que ficava

ao fundo da sala por acreditarmos que tal lugar proporcionaria uma visão geral e privilegiada da turma, além de manter um pouco de distância do professor Edival, pois a proximidade poderia interferir no desenvolvimento da aula.

Imagem 3 – Lugar assumido pelo pesquisador na 2ª série A.



Lugar assumido pelo pesquisador.

Fonte: O pesquisador.

Imagem 4 – Lugar assumido pelo pesquisador na 2ª série B.



Fonte: Professor sujeito da pesquisa.

A seguir, apresentamos um quadro com as nossas percepções sobre os perfis interacionais de cada turma, com base na experiência adquirida através da convivência em observação e diálogos isolados entre alunos e pesquisador, professor e pesquisador. Vale

ressaltar que esses momentos de interações transcorreram de maneira informal, fora do enquadre da pesquisa (aulas observadas), mas se revelaram importantes, por isso resolvemos incorporá-los à pesquisa. O parâmetro perfilático das turmas foi montado de acordo com a participação dos alunos nas aulas de LP, bem como com a interação no espaço discursivo sala de aula. De antemão, explicitamos que os perfis das turmas foram traçados com base no nosso objeto de estudo, para tanto, atentamo-nos às práticas específicas relacionadas à leitura crítica, discursiva e sociointeracionista (cf. capítulo 2) tanto do aluno, quanto do professor sujeito da pesquisa. O quadro (D) também ecoa possíveis representatividades sociais incumbidas no meio em que os sujeitos envolvidos na pesquisa estão inseridos, os efeitos extralinguísticos, bem como a disseminação da cultura escolar. O perfil interacional de cada turma não está centrado apenas na interação didática e, sim, em todos os tipos de interação existentes em sala, sejam elas simétricas ou assimétricas, microinterações ou dentro do enquadre principal.

Quadro D – Olhar do pesquisador: perfil interacional da 2ª série A.

TURMA A	PROFESSOR NA TURMA A
<p>A turma da 2ª série A é composta por 29 alunos, 9 do sexo masculino e 20 do feminino, durante o período de observação nunca todos estiveram presentes, sempre faltavam de 6 a 8. Houve aluno que não compareceu nenhum dia enquanto estávamos em campo.</p> <p>A turma é bastante agitada, alunos chegam atrasados e são barrados pelo professor, a escola não tem a política de intervir na questão, o aluno chega e adentra o espaço escolar como se não estivesse chegando atrasado.</p> <p>Durante a observação, notamos que existem 2 alunos que raramente falam, são alunos que se isolam e não são vistos nos momentos de interação, nem pelo professor nem pelos colegas. Dos 27 restantes, 15 são totalmente dispersos e falantes, se comportam muitas vezes como se não houvesse professor em sala dando aula. Dos outros 13, destacamos 2, sendo, um engajado, porém com certa dificuldade na oralização devido um problema de saúde e o outro não engajado, todavia com poder argumentativo coerente, este já está em seu 4º ano repetindo a 2ª série, sempre, desiste ou</p>	<p>O professor é extremamente motivador e sagaz, muitas vezes, tentou conduzir suas aulas de forma dinâmica e discursiva, por meio do lançamento de perguntas, muitas vezes mal interpretadas pelos alunos.</p> <p>Percebendo que não obteria a resposta esperada, começa a induzir a fala dos alunos de forma paciente, só assim os alunos conseguiam vislumbrar a magnitude do que estava sendo discutido através dos textos lidos em aula. Ficou bastante evidente a mudança de tática na execução do plano de aula, a todo o momento, o professor tentava driblar o descaso e/ou falta de interesse dos alunos a fim de conseguir alcançar os objetivos basilares de suas aulas.</p> <p>Devido ao perfil agitado da turma, ele chamava constantemente a atenção dos alunos pelo nome de cada um, vez ou outra usava da ironia para chamar a atenção daqueles que estavam atrapalhando o desenvolvimento da aula.</p> <p>Mas, independentemente desses fatores indiciadores de negatividade na execução das aulas, o professor se manteve incentivador e cauteloso na forma como</p>

muda de cidade e não a conclui.

Com relação às aulas que tiveram como objeto de ensino a leitura, notamos que a maioria da turma decodifica bem e com impostação de voz boa, quanto a oralização da leitura, mas quando instigados e/ou induzidos a vozearem o que o texto traz de relevante ou a importância dele, os alunos não conseguem emitir suas opiniões e, quando as emitem, as fazem de maneira confusa e/ou errônea. Raríssimas foram as contribuições coerentes com relação à interpretação de texto sem a indução do professor.

Foi possível notar o compromisso de uma pequena minoria com relação às atividades propostas em aula, tiravam dúvida, iam até a mesa do professor enquanto os outros conversam e brincavam.

A maioria da interação que correu em aula fora simétrica, aluno-aluno fora do enquadre didático. 44 das 47 interações feitas dentro do enquadre da aula, foram feitas de forma brusca sem o pedido de fala e inconsistente com relação ao pedido didático do professor. Apenas o aluno repetente conseguia fazer uma leve contextualização em suas participações. Todas as interações existentes em sala são permeadas por vários vícios de linguagem e gírias. Exemplo: “cara”, “véi”, “mano” para referir-se ao colega “to”, “tá” “vô” “pivete”, “maluco”, “se liga”, “quebrada” “bagulho” ...

De modo geral, é possível notar que a autonomia/interação da grande maioria dos alunos já foi construída, porém, falta amadurecimento com relação ao poder argumentativo na troca didática.

executava suas aulas.

Quadro E – Olhar do pesquisador: perfil interacional da 2ª série B

TURMA B

A turma da 2ª série B é composta por 25 alunos sendo 8 do sexo masculino e 17 do feminino. Durante o período de observação a sala nunca atingiu sua totalidade de alunos, sempre faltavam três, quatro.

A turma é bastante tranquila, totalmente o oposto da

PROFESSOR NA TURMA B

O professor sempre motivador, em todos os momentos de leituras, conduziu as discussões de forma perspicaz e sagaz, com o intuito de proporcionar uma aula interativa e discursivista, mas o que o professor Edival tinha: era apenas reações aos seus questionamentos.

turma A, os alunos são tranquilos e respeitosos, dificilmente atrapalham a aula do professor com microinterações, porém, a grande maioria é totalmente reativa, não participam de forma autônoma, respondem apenas o que o professor Edival pergunta.

Durantes os dias de observação, notamos que apenas uma aluna se sentava de forma isolada, os demais alunos se sentavam em grupinhos, procuramos saber o porquê só ela sentava de forma isolada, ela nos afirmou que se sentia bem, que preferia se sentar só. Além desse caso específico, notamos a presença de outro aluno que cultivava um hábito estranho, durante todo período de observação, ele assistia às aulas com um fone de ouvido em um ouvido e o outro sem, aparentemente o professor não se incomodava com aquilo ou não via.

Dos 25 alunos, nenhum tem a autonomia de interagir didaticamente sem a demanda de participação do professor, não expressam suas opiniões por espontânea vontade, a participação é sempre reativa. Mas quando instigados de forma clara, os alunos conseguem ser precisos nas respostas. Das participações mais espontâneas dos alunos, ocorridas dentro do enquadre principal das aulas, todas eram pedidas minimamente sinalizadas, seja com um abrir de boca silencioso, mostrando o desejo em falar ou pelo levantar mais tímido do dedo indicador.

27 das 32 interações realizadas dentro do enquadre didático foram desenvolvidas de forma consistente com pouco ou quase nenhuma margem de erro, mas vale recordar que essa turma era instigada de forma mais intensa do que a outra, devido a passividade dos alunos que integram a turma. Por isso, o professor era exigente no direcionamento de suas perguntas.

Nas aulas, que tiveram a leitura como objeto de ensino, os alunos precisavam ler em voz alta, notamos que a sala em quase sua totalidade lê bem, conseguindo interpretar mesmo de forma superficial o que o texto traz no implícito, embora com imprecisão da voz ruim, baixa, o que foi potencializado pela

Notamos, em todas as aulas do professor, que ele queria que a turma tivesse a autonomia para dialogar com os assuntos que estavam em discussão, afinal de contas eram temáticas que faziam parte do contexto sociocultural, histórico e político dos educandos.

O professor Edival, durante quase todas as aulas trouxe exemplo pessoal e de sua família, uma interação socioemocional não vista na turma A. O professor contava para a turma como conseguiu fazer com que suas filhas se tornassem leitoras críticas (contou que usou a técnica da proibição para desenvolver nas duas filhas o gosto pela leitura. Toda vez que saía de casa, proibia-as de ler tal livro, usando a desculpa de que não era apropriado para a idade delas, segundo ele, toda vez que chegava em casa havia indícios de que elas tinham lido o livro em questão. Foi assim que o professor Edival conseguiu inserir suas filhas no mundo da leitura) dava exemplo de sua trajetória pessoal e profissional (rememorando sua trajetória e associava a minha, falava que tanto ele como eu saímos da roça em busca de nossos sonhos, que lutamos para alcançarmos o lugar desejado, que nos dedicamos aos estudos...). Isso despertava sensibilidade nos alunos que ouviam com interesse.

acústica da sala.

A margem de microinteração é pouca, os alunos não costumam brincar em sala durante as aulas. Nos momentos vistos desse tipo de interação, notamos uma marca forte de gírias e marcas precisas da oralidade e desvios da norma. Exemplo: “Cara”, “mano”, “filho(a)” para referir-se ao colega, “as mina”, “o livro tá na onde?” “vamo fazer o quê?” “deixei minhas caneta em casa” ...

O que ficou claro é que alguns alunos têm dificuldade de se expressarem justamente por medo de errarem e serem corrigido verbalmente pelo professor.

De modo geral é possível notar que a autonomia, no que concerne a interação discursiva didática em sala de aula da grande maioria dos alunos ainda não fora construída totalmente, falta amadurecimento e coragem para se posicionarem criticamente ante as temáticas proporcionadas pelo professor, mesmo que essas façam parte de seus contextos sociais e/ou culturais, pois o poder argumentativo na troca didática eles já têm.

A impressão que tivemos é que pegaram todos os alunos agitados e colocaram na turma A e todos os tranquilos na B. É gritante a diferença como o professor conduziu as aulas na turma A e B mesmo seguindo um único plano de aula. Apesar de os planos de aula terem os mesmos objetivos para ambas as turmas, parece-nos que esses objetivos na prática eram bem distintos. Enquanto, na turma A, o professor trabalhava o comportamento, criticidade e maturidade dos alunos, na B, ele buscava autonomia e interação espontânea do aluno.

O professor, em seu planejar para as aulas observadas assumiu de forma implícita marcas teóricas que revelam seu posicionamento crítico com relação ao ensino de leitura em aulas de LP. Para melhor evidenciarmos essas marcas encontradas através dos objetivos projecturados em sua planificação, é que trazemos a imagem 5 do plano de aula dos dias 25 e 26/2019

Imagem 5 – Plano de aula do dia 25 e 26/02/19

Série: 2ª - Integral	Disciplina: <u>Língua Portuguesa, Literatura e Redação</u>		Docente: _____	
COLÉGIO ESTADUAL _____		Nº de aulas: 4	Data: 25 e 26/02/2019	
Eixo temático; <i>Eu e o mundo /Leitura, compreensão e produção de textos</i> Tema 1 – <i>Gêneros –Foco no texto – Romantismo</i> Tema 2 – <i>Produção de texto: os dez pecados na dissertação argumentativa</i>			Tempo de aula(s): <i>160 minutos.</i>	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	MÉTODO/ESTRATÉGIAS	RECURSOS UTILIZADOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar o estudante para o assunto a ser tratado no texto • Levar o discente à compreensão global do texto, pela reflexão sobre a mensagem e organização textual... • Expor o texto, aproximando-o da vivência pessoal do estudante; • Levar o discente a refletir sobre os pecados cometidos em textos dissertativo-argumentativos. • Entender as partes que compõem uma dissertação argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura (verbal) poema • Produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar com os estudantes sobre as sensações e sentimentos provocados por gestos ou expressões contidas no texto. • Conduzir o aluno para efetuar uma leitura silenciosa para conhecimento do texto e posteriormente fazer a leitura oral por alunos selecionados; • Fazer perguntas (oral) aos alunos sobre as situações vivenciadas pelos personagens mencionados no texto; • Refletir, junto com os alunos sobre a vivência dos personagens; • Apresentar as partes que compõem um texto dissertativo-argumentativo; • Analisar o uso inadequado de vocábulos em textos dissertativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Livro didático; • Papel; • Caderno • caneta • Notebook; • TV; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e participação; • Postura na sala de aula em quanto ler o texto; • Participação coletiva (oral e escrita)

Notamos que, o primeiro objetivo do professor é fazer com que o aluno se familiarize com as temáticas que serão discutidas em sala de aula. Esse processo de contextualização com finalidade de os alunos se sentirem à vontade para interagir ocorreu em praticamente todas as aulas observadas, em ambas as turmas. Logo, o professor Edival de forma implícita valia-se da corrente teórica pêcheuxiano e Ordandiana ao pressupor nesse 1º objetivo que todo enunciado é linguisticamente descritível e oferece proposições possíveis de interpretações. O segundo objetivo aliado ao primeiro movimento metodológico configura-se em uma visão crítica do ato de ensinar a ler, novamente, Edival, ancora seus atos pedagógicos e objetivos na ADF. No terceiro objetivo, o professor corporifica/assume a leitura como um ato social que são direcionados/conduzidos por objetivos e necessidades socialmente determinadas. (KLEIMAN, 2013), ou seja, o processo de leiturização assumida pelo professor ao deliberar o terceiro objetivo, traz a visão de que a leitura é congruente “a um uso e a um contexto e, por intermédio dela, o leitor recorre a distintos modos de processamento (habilidades, estratégias) para construir sentidos a partir do querer dizer do texto” (ROTTAVA, 2012, p. 164). Essa movimentação em prol de uma aprendizagem significativa requer do professor um planejamento detalhado (justamente como acontece com o sujeito da pesquisa) com relação às escolhas dos gêneros textuais que serão discursivizados em aula, atentando-se às características de cada turma a fim de ter uma efetiva participação por parte dos educandos.

É ímpar vermos essa movimentação teórica em campos práticos, em várias conversas informais e/ou formais o professor Edival negou que fazia uso explícito de alguma corrente teórica, no entanto podemos constatar que sua prática é norteada de vieses teóricos.

Evidenciamos esse posicionamento do sujeito da pesquisa nas cenas 8 e 9, nos turnos de fala de 25 a 30 da entrevista (CF. Capítulo – IV, p. 150, 152).

1.1. Dispositivos agenciativos de dados da pesquisa.

“A sabedoria não se transmite, é preciso que nós a descubramos fazendo uma caminhada que ninguém pode fazer em nosso lugar e que ninguém nos pode evitar, porque a sabedoria é uma maneira de ver as coisas.”

(Marcel Proust)

As conquistadas de nossas vidas só acontecem a partir do momento que saímos da inércia em que nos encontramos e partimos em busca dos nossos sonhos e objetivos, tudo começa quando decidimos lutar, correr atrás para realizar nossos planos (ALVES, 2015). As discussões acionadas nesta seção, reverberarão o (en)caminhar de agenciamentos dos dados da pesquisa e como transcorreram as etapas que subjazem a pesquisa.

O questionário discursivo fora o pontapé inicial da nossa pesquisa, que, elaborado de maneira estratégica, com objetivos bem delineados, buscou compreender ações particulares do fazer pedagógico do professor Edival, bem como a autopercepção de marcas interpessoais vozeadas no seu trabalho. Antes de o questionário ser enviado ao sujeito da pesquisa, fora feito um teste de sondagem para saber se as perguntas do questionário estavam coerentes e se essas levar-nos-iam a alcançarmos os objetivos ora previstos. Propomos o teste⁶ a 3 professoras de séries variadas, uma do ciclo I do fundamental, a segunda atuante no ciclo II do fundamental e a terceira no ensino médio. As respostas contemplaram os objetivos delineadores. Após isso, fora o momento de o enviarmos ao sujeito da pesquisa via e-mail, mediante acordo prévio entre as partes envolvidas na pesquisa. Dia 07/12/2018 enviamos o questionário, não foi apresentada nenhuma data para que o sujeito nos desse a devolutiva, deixamo-lo à vontade. Dia 12/12/2018, cinco dias após o envio recebemos as respostas ao questionário no nosso e-mail.

A segunda etapa de agenciamento de dados foi a observação direta, onde adentramos a campo para observarmos a prática pedagógica do professor sujeito da pesquisa. Essa fase

⁶ O processo de calibragem das perguntas que compuseram o questionário fez-se necessário, por acreditarmos que após esse processo eliminaríamos possíveis entraves na compreensão do sujeito da pesquisa e garantiríamos maior inteligibilidade ao instrumento.

transcorreu no período de 18/02 de 2019 a 25/03 do mesmo ano. As observações aconteciam sempre às segundas e sextas-feiras nos horários dispostos a seguir⁷:

Quadro F – Dias e horários de observação nas turmas A e B.

Dia	2ª série A. Horário de observação	2ª série B. Horário de observação
Segunda-feira	1º e 2º horário	4º e 5º horário
Sexta-feira	1º e 2º horário	4º e 5º horário

Totalizamos, assim, um número de dez horas aula em cada turma observada nessa fase. Fora esses momentos em sala de aula, houve outros momentos de interação informais entre as partes envolvidas na pesquisa. Vale salientarmos que, durante o período observado, a carga horária das disciplinas foi reduzida de 50 minutos para 40, devido à falta de merenda escolar, por ser período integral, é dever da escola oferecer merenda tanto no turno matutino quanto no vespertino e almoço meio dia, como esse dever não se efetivou no 1º mês de aula, optaram por essa redução, o horário⁸ das disciplinas só foram restabelecidos da última semana de observação.

A terceira e última etapa de agenciamento foi a entrevista, que aconteceu dia 21/05 de 2019, em uma terça-feira, no turno vespertino, das 14h às 17h15min, em conversa com o professor Edival, resolvemos realizar essa etapa em um local calmo, sem que fôssemos interrompidos por outras pessoas, por isso, decidimos que seria em minha casa. Essa foi a mais desafiadora, desde a elaboração do roteiro à sua aplicação, devido a um trauma de infância⁹, além de nos dedicarmos a realizarmos essa etapa com o mesmo empenho que desenvolvemos as outras, tínhamos que driblar as emoções psicológicas por conta da resistência em assumirmos o papel de entrevistador. Sabendo da importância dessa ferramenta no encorpamento dos dados já agenciados, esse foi o momento de confronto proporcionado ao pesquisador para tirar dúvidas, fazer agradecimentos, expressar-se enquanto

⁷ Como disposto na imagem 1 (cf. Capítulo I, seção 1. LUGAR DA PESQUISA – Escola e turmas observadas) os horários de aula do sujeito da pesquisa na 2ª série A e B do ensino médio modalidade integral – são organizados em 3 manhãs (segunda, terça e sexta-feira). As segundas e sextas-feiras eram os dias em que o pesquisador dispunha de tempo livre para ir a campo, devido seu trabalho.

⁸ Alguns alunos reclamavam dessa condição, pois moravam longe e tinham que ir para suas casas e retornarem às 13h para terem aula no turno vespertino. Isso, fazia com que o número de alunos frequentes no turno oposto caísse.

⁹ Tive uma experiência negativa (quando cursava a 8ª série) com um professor ao assumir o papel de entrevistador. O ocorrido gerou em mim traumas que reverberaram até o dia da entrevista. Não compete discorrermos sobre o caso aqui, mas sim, afirmarmos que a etapa aconteceu de forme limpa e positiva. Os traumas foram superados.

pesquisador em educação, traçar aproximações e afastamentos entre o obtido (resposta ao questionário) e o visto/vivenciado (percepções e assertivas do período de observação).

1.2 DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS – a pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada.

Metodologicamente, o trabalho que desenvolvemos enquadra-se na perspectiva qualitativa interpretativista, pelo fato de lidarmos com o uso da linguagem em prática social, pois “é a linguagem [que] possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista [...]”, é através da multiplicidade de sentidos interdiscursivos que atribuímos à linguagem em concomitância às questões concernentes às nossas histórias, experiências, ideologias e subjetividades que nos constituímos enquanto cidadãos: “os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331). A todo o momento, lemos e interpretamos o discurso outro. São essas possibilidades de (re)leituras dos enunciados que constituem o discurso significativo, entendível. Sobre essa transmutação enunciativa e a constituição de sentido, Pêcheux afirma que:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Pensando a língua por esse prisma, “palavra em movimento”, uso da linguagem e as pressuposições, em que o discurso é desvelado, carregam consigo marcas extralinguísticas que evidenciam os perfis identitários dos outros insertos na relação interativa. O ser humano não é uno quando visto pelo viés identitário, acreditamos que as particularidades dessa não unicidade, são reverberadas tanto em práticas sociais quanto profissionais, por isso, é válido pesquisar princípios teórico-metodológicos vozeados em/na prática de leitura (sentido *lato*) em aulas de LM (na figura do docente para discentes), para entendermos como gêneros textuais são acionados pelo sujeito da pesquisa e como tem sido ofertado o ensino de leitura para alunos dessa comunidade escolar.

Seguindo, então, essa perspectiva do fazer pesquisa em Ciências Sociais, especificamente em Linguística Aplicada e as particularidades do uso da linguagem é que optamos por trabalhar com a vertente da pesquisa qualitativa, que por sua vez é “capaz de

incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas". (MINAYO, 2001, p. 21).

Esse modelo de pesquisa traduz especificidades particulares no processo de pesquisa, como bem corrobora André (1995, p. 15) que a abordagem qualitativa defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. É através deste universo de significados que lidamos com nosso objetivo de pesquisa.

A natureza da pesquisa é discursiva, dessarte, é cabido salientarmos que o processo de significação por meio do texto leiturizado requer do etapa enunciador e receptor – percepções interativas capazes de romper as margens superficiais do dito, logo, ancoramos as discussões que subjazem o trabalho nas perspectivas assumidas de que i) “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2006, p. 29); ii) “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2015, p. 77); iii) “a linguagem não é usada em função de si mesma” (ANTUNES, 2004, p. 131); iv) “compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 2015, p. 116), sobre o processo de significação que se dá por equivalência à leitura, é preciso vi) “entender como alguém lê [para entender sobre os princípios acionados em efetivação do trabalho do docente de LM], é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo” (BOFF, 1998, p. 9).

Sustentados na perspectiva e princípios ora assumidos, desenvolvemos nosso trabalho sob a vertente do trabalho qualitativo, pois acreditamos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

Em consonância com as palavras acima, Flick (2009, p. 20) descreve que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”. Na realidade “o que a pesquisa qualitativa procura insistentemente é compreender e interpretar da forma mais fiel possível a lógica interna dos sujeitos que estuda e dar conhecimento de sua verdade” (MINAYO, 2012, p. 21-22).

A discursivização, acionada na pesquisa, além de assumir natureza qualitativa, dialoga com outros tipos de pesquisa, a saber, a pesquisa de natureza etnográfica da escola. Nossa pesquisa versa na perspectiva etnográfica no que refere à ferramenta de agenciamento de dados, a observação direta. O papel do pesquisador não é de atribuidor de valorização ou demérito ao que se pesquisa/observa. Assumindo tal discurso como panorama, podemos afirmar que “o observador não pretende comprovar teorias nem fazer ‘grandes’ generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Ou seja, a pesquisa interpretativista busca “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 17). Há uma preocupação com o processo, com seus significados e não simplesmente com os resultados, pois, segundo Minayo (2001), a pesquisa de abordagem qualitativa imerge no mundo de significados oriundos das (inter)relações humanas, algo que não é perceptível nem captável em equações, médias e estatísticas.

1.3. DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS – Instrumentos de pesquisa como mecanismos de investigação.

“O sujeito tem a ilusão de ser dono do seu discurso e de ter controle sobre ele, porém não percebe estar dentro de um contínuo, porque todo o discurso já foi dito antes”.

(Caregnato e Mutti)

Sabe-se que o trabalho com as ferramentas de pesquisa é basilar para a construção de uma pesquisa coerente, por isso, é que a demanda inicial do processo de pesquisa requer do pesquisador um olhar atento e preciso para escolhê-las, o uso dessas ferramentas orientam o fazer pesquisa. Para tanto, o (en)caminhar prático dessas ferramentas exigirá um olhar sensível e compreensivo do pesquisador, como aponta Minayo (2012, p. 623):

Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Como verbera a autora e, como já mencionamos anteriormente, nós enquanto seres ideológicos identitariamente falando, deixamos marcas evidentes nas nossas práticas profissionais, por isso, entendemos que o processo de engendramento de dados requer um olhar atencioso e preciso por parte do pesquisador, é preciso que ele si insira no cotidiano do

outro (sujeito da pesquisa), a fim de observar as circunstâncias que influenciam sua vida profissional. Esse conhecimento é construído por meio da interação entre sujeitos e consecutivamente por meio da interpretação:

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido. (MINAYO, 2011, p. 23).

Partindo das particularidades epistemológicas de cada uma das ferramentas que utilizamos na pesquisa, destacamos a importância da observação e da entrevista, colocamos em destaque essas duas ferramentas, por acreditarmos que essas, sejam capazes de despontar na interação professor - sala de aula - pesquisador implicitamente, que muitas vezes, não são reveladas nas respostas obtidas no questionário discursivo. A entrevista é mediatizada via uma breve comparação entre o visto em observação e respostas obtidas por meio do questionário.

Com relação ao grau de importância dada às três ferramentas utilizadas na composição da pesquisa, enfatizamos que a ferramenta agenciadora de dados entrevista, quando bem articulada/planejada, proporciona ao pesquisador o acesso a questões implícitas – “estritamente pessoal e íntima. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.” (LUDKE, 1986, p. 33).

As ferramentas de agenciamento de dados têm graus de complexidade e de informações diferentes, mas uma não exclui a importância da outra, são mecanismos que se completam e dão substancialização aos dados da pesquisa. Partindo dessa perspectiva é que direcionamos as nuances discursivas de cada um dos instrumentos mobilizados no fazer da pesquisa.

1.3.1. Questionário Discursivo

Coelho (2011, p. 91 - 92) verifica o questionário como sendo um “instrumento de trabalho-filtro [...] capaz de captar vozes relativas às representações que [...] o professor [faz] acerca de si mesmo [do trabalho que realiza] e do grupo do qual [faz] parte”. Na pesquisa, esse dispositivo é posto em evidência justamente para observarmos essas informações específicas que o sujeito da pesquisa discursiviza sobre si e sobre o desenvolvimento de seu trabalho como docente e não para apenas creditar conhecimento, ou seja, por meio dessa

ferramenta, buscamos agenciar informação tanto da prática profissional quanto identidade social/ideológica do sujeito da pesquisa e os princípios metodológicos, ideológicos, políticos, culturais e sociais que, na sua perspectiva, permeiam sua prática pedagógica.

Como alude Coelho (2011, p. 92), “o agenciamento do questionário [funciona] como um instrumento a mais para a busca de apreensão de pontos de vista que não emergiram de modo espontâneo no curso das interações entre os sujeitos observados”, portanto, o questionário é um mecanismo de sondagem capaz de apreender informações não obtidas nas demais etapas. Essa ferramenta de pesquisa é variacional, podendo sua organização estar vinculada a vários tipos, dentre eles, optamos por utilizar o discursivo, fundamentados nos princípios que substancializam a pesquisa.

Metodologicamente, o questionário é um dos dispositivos agenciativos de dados primário, ou seja, é a primeira etapa de obtenção de informação, metaforicamente falando, é o pontapé inicial para o longo percurso de agenciamentos dos dados. As informações apreendidas na etapa questionário trarão subsídios que direcionarão os resultados da pesquisa, a partir das respostas dadas ao instrumento, o pesquisador pode traçar seus objetivos de observação. Por isso, a necessidade de ordenar perguntas que estejam estritamente relacionadas ao objeto e objetivos de pesquisa, pois, cada etapa do encaminhamento agenciativo, os dados permanecem ligados, e dando base para o desdobramento da etapa seguinte, ou seja, as informações agenciadas no questionário direcionarão o olhar do pesquisador para a etapa de observação, os apreendidos corporificados através dessa, por sua vez, basilarão as discussões previstas para a entrevista, só assim o pesquisador será capaz de traçar as discussões triangulativas quando essas forem acionadas, as etapas de agenciativas de dados não funcionam de forma isolada, estabelecem conexão entre si. (MINAYO, 2009; FLICK, 2009; GIL, 1999).

Um aspecto bastante relevante na elaboração do questionário tem a ver com sua estilística, a forma como são organizadas as questões, um sequenciamento lógico, para isso, é preciso observar alguns cuidados que devem ser tomados, a fim de evitar impasses na compreensão de quem irá respondê-lo, o uso do vocabulário deve ser condizente com a realidade dos sujeitos que integram o processo de pesquisa (MINAYO, 2009; FLICK, 2009; GIL, 1999; LUDKE, 1986).

No quadro (G), mostramos as perguntas que basilarão o questionário discursivo da pesquisa, bem como os objetivos que foram traçados no momento de elaboração de cada pergunta.

Quadro G – Questionário discursivo.

Questão	Objetivo delineado
1. O que é leitura em sua concepção?	Identificar possíveis princípios teórico-metodológicos que orientam o trabalho do professor sujeito da pesquisa em suas aulas de LM.
2. Como você planeja aulas de leitura? Ou seja, o que você costuma levar em consideração no seu planejamento?	Verificar se as percepções sobre o ato de ler, que orientam o planejamento do professor, dialogam com as concepções que ele tem a respeito de leitura e saber se esses se solidarizam ou se sobrepõem ao seu trabalho em sala de aula.
3. Com qual frequência você lê fora do seu trabalho? Ou seja, leituras desvinculadas do seu trabalho de professor de língua materna? E, ainda, o que preferencialmente lê e com que frequência?	Acessar aspectos que informem sobre o universo da leitura vivido pelo professor.
4. Como você vê seu saber e fazer pedagógico? Dentre os diferentes objetos de ensino, qual percentual você arriscaria dizer que é dedicado à leitura em suas aulas?	Entender como o professor percebe certas nuances de seu trabalho e o lugar que ele atribui ao ensino-aprendizagem da leitura dentre os diferentes objetos de ensino.
5. Você concorda com o fato de que o tem passado por grandes transformações e que isso, de algum modo, também provoca efeitos na escola/sala de aula? E, ainda, essas alterações, de algum modo, se relacionariam ao modo como “lemos o mundo”? Por favor, explique sua posição.	Saber se os princípios teórico-metodológicos de trabalho do professor estão (ou não) relacionados a discussões mais atuais no campo da Linguística Aplicada.
6. Você costuma ler em voz alta para seus alunos? Por que você realiza essa escolha? Em caso positivo, quais tipos de leitura você costuma realizar ou priorizar?	Entender como o professor percebe a oralização da leitura.
7. Com que frequência e percentual aproximado o trabalho que você planeja tem se efetivado?	Identificar qual é a visão que o professor tem de seu fazer pedagógico, no que diz respeito à efetivação de seu trabalho.
8. Quantas vezes você teve que mudar sua metodologia concernente ao ensino de leitura para alcançar os objetivos didáticos previstos e/ou requeridos durante a sua didatização?	Entender como o profissional percebe a relação entre o planejado e demandas do aluno explicitadas durante as aulas em sala de aula
9. Traçando um perfil de suas turmas, como você vê a maioria de seus alunos em aulas de leitura? () reativos () passivos () indiferentes () Outro: Especificar, por favor.	Compreender a visão que o professor tem das turmas, com base no entrosamento dos alunos com relação a leitura disposta em sala de aula.

Que ações o levam a essa generalização?	
10. Seus alunos gostam de ler? Quais tipos de leituras?	Identificar o perfil que o professor tem traçado de si mesmo e de suas turmas. O que, conseqüentemente, influencia no seu planejar.
11. Você gosta de ler?	

Como já mencionado, as respostas obtidas através do questionário serviram de base para que pudéssemos traçar os aspectos norteadores da observação, por meio da leitura crítica das respostas dadas pelo sujeito da pesquisa, buscamos traçar uma possível estratégia de direcionamento para a etapa de observação a fim de validarmos alguns indícios de princípios teórico-metodológicos que margearam as respostas discursivas dadas ao questionário.

1.3.2 Observação/Diário de campo

A observação, como estratégia de agenciamento de dados, está ligada a várias outras situacionalidades que circundam o pesquisador, ou seja, esse método vai além do ver e ouvir pedagógico (LUDKE, 1986; ANDRÉ, 1995; FLICK, 2009, MACEDO, 2010; MINAYO, 2011), já que a observação ajuda o pesquisador a identificar e a acessar aspectos que muitas vezes, são ocultados intencionalmente ou não em respostas ao questionário.

Em consonância às palavras acima, assumimos a assertiva disposta por Flick (2007) quando vozeia que:

A prática da observação participante traz um processo de investigação ilimitado, flexível, oportunista e que requer uma redefinição, constante, daquilo que seja problemático, pois afinal, está inserido em ambientes concretos da existência humana (FLICK, 2009, p. 207).

Essa ferramenta requer do observador um olhar perspicaz, uma organização que seja capaz de dar conta de agenciar diversas informações apreendidas, nesse caso, o diário de campo é uma possibilidade de o observador registrar tudo que ocorrer no ambiente observado, esse se configura como sendo um auxiliar na etapa de observação, é a partir dele que podemos retrabalhar as informações engendradas *in loco*. Sobre esse mecanismo de registro de dados, Minayo (2001) valida:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado (MINAYO, 2001, p. 25-26).

Aquiescendo as ideias reverberadas por Minayo, podemos atribuir, então, que a ferramenta observação é uma via em mão única com vários direcionamentos, e funciona páreo com o diário de campo, esse é o meio de assegurar mais integridade às informações agenciadas, nesse dispositivo de alocação de dados, o observador deve registrar o maior número de informações que ocorrer no período de observação, mesmo as que considere inapropriadas ao tema de sua pesquisa, pois, tais informações podem abarcar nuances que ainda poderão se revelar importantes/funcionais ao longo da pesquisa. Por isso, a relevância do diário de campo na pesquisa, pois, segundos os estudos de Macedo (2010), além do seu teor reflexivo, o diário de campo é uma forma de registrar “o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.” (MACEDO, 2010, p. 134).

O processo de observação é mais uma etapa da pesquisa que requer entrega por parte do pesquisador, agilidade e destreza ao observar e registrar as informações, pois, ambas ocorrem concomitantemente, por isso, antes de tudo, a etapa de observação tem a necessidade de ser organizada e bem articulada, tem que estar em conformidade ao objeto de pesquisa, é necessário que o direcionamento do olhar do pesquisador esteja em dialogia ao que se pretende agenciar sem excluir as demais informações observadas ao longo do encaminhamento prático dessa ferramenta, mesmo sendo aquelas que naquele dado momento, aparentemente não têm importância para a pesquisa (LUDKE, 1986).

Em conformidade às assertivas expostas, nesta seção, sobre o papel da observação na pesquisa, optamos por trabalhar com a observação do tipo direta, por acreditarmos que essa seja capaz de auxiliar ao pesquisador na construção de um olhar específico sobre a transitividade teórico-metodológica existente em aulas de LM, pois esse tipo de observação oportuniza o contato de forma direta entre pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (LUDKE, 1986, p. 26).

Conforme as prerrogativas discutidas sobre a ferramenta de agenciamento de dados e os dados obtidos através do questionário, traçamos uma exequível estratégia de observação com a objetivação de identificarmos possíveis princípios teórico-metodológicos vozeados pelo professor sujeito de nossa pesquisa e de alguma forma poder validar os indícios já percebidos através das respostas dadas ao questionário discursivo.

Quadro H – Aspectos norteadores da observação em campo.

Aspectos das turmas:	<p>Número de alunos matriculados.</p> <p>Número de falta por aula</p> <p>Horário de início das aulas</p> <p>Alunos se atrasam?</p>
Aspecto sala de aula:	<p>Como é a organização do espaço físico da sala de aula?</p> <p>Todos os recursos existentes na sala de aula são utilizados?</p>
Perfil do Aluno	<p>Como os alunos se comportam durante as aulas de LP?</p> <p>Como os alunos usam o espaço físico da sala de aula durante as aulas observadas?</p> <p>Como os alunos interagem em sala tanto com os colegas quanto com o professor durante as aulas observadas.</p>
Perfil do Professor	<p>O professor faz planejamento de suas aulas?</p> <p>Quais aspectos teóricos e metodológicos direcionam a planificação e trabalho prático do professor?</p> <p>Como o docente se porta face às particularidades de cada turma?</p>
Aspecto das aulas:	<p>De qual maneira o assunto é trabalhado nas aulas de LP, quais são os encaminhamentos metodológicos usados pelo sujeito da pesquisa nas turmas observadas?</p> <p>Quais tipos de interações existem em sala de aula e como os alunos interagem entre si e com o professor e qual a consequência desses atos interativos no processo de agenciamento de saberes desses alunos.</p> <p>Nas aulas de leitura, como se dá a participação dos alunos e sua eficácia no percurso de efetivação das aulas planejadas?</p>
Aspecto aula/ trabalho do professor em relação ao planejado e o posto em prática:	<p>O professor trabalha com leitura em sala de aula? Qual tipo leitura?</p> <p>Há uma contextualização das leituras trabalhadas em aula e a cultura local é considerada?</p> <p>Quais gêneros textuais são recorrentes e/ou esporádicos nas aulas?</p> <p>Qual gênero textual facilita a efetivação do que foi planejado pelo professor e como isso influencia em seu trabalho/planejar?</p> <p>O docente consegue cumprir com o que foi planejado, concernente aos objetivos delineados para aula, há solidarização e/ou sobreposição?</p> <p>Quais são as iniciativas tomadas pelo professor para que os alunos interajam/participem de forma efetiva na tematização/didatização do conteúdo trabalhado na aula?</p> <p>Quais as concepções de leitura trabalhadas pelo professor nas aulas, o que é recorrente e o que é esporádico?</p> <p>Há diálogo explícito entre o prescrito e planejado no fazer pedagógico do professor?</p> <p>Com que frequência, em aula, o professor recorre a aportes teóricos para fundamentar sua fala sobre leitura?</p> <p>Como a noção de leitura é trabalhada em sala de aula e quais recursos são utilizados?</p>

	<p>O que o modo como o professor trabalha leitura em sala de aula deixa entrever? Qual(is) princípio(s) teórico-metodológico(s) foi/foram possível/is encontrar nas aulas observadas, há predominância de algum de qual ou de quais? Com base em quê, chegamos generalização?</p>
--	---

A elaboração de estratégias de observação foi imprescindível nesta etapa, pois direcionou o olhar do pesquisador aos objetivos da pesquisa. Tendo em vista que, há uma grande variedade de informações em campo, isso fará com que o observador não se perca e centre seu olhar de forma mais precisa no(s) seu(s) objeto(s). A elaboração de possíveis estratégias de observação não impede que o executor se atente a outros fatores importantes *in loco*. As estratégias são perguntas direcionais que estão associadas aos objetivos do estudo, por isso, são abrangentes e passíveis de ajustes.

1.3.3. Entrevista Semiestruturada.

Escolhemos como mais uma das ferramentas de gerenciamento de dados a entrevista. Entrevista é “como uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p. 160), nela, os sujeitos expõem suas opiniões e deixam suas percepções sobre o que se discute, essa interação que se constitui através de quem pergunta e quem responde, é capaz de evidenciar ao pesquisador informações relevantes para a construção dos dados finais da pesquisa. Essa ferramenta se distingue do questionário dado seu caráter presencial, o questionário pode seguir uma política de ser respondido fora da presença do pesquisador, por isso não há possibilidade de ser (re)questionado de imediato. Daí a importância da entrevista para o pesquisador, nesse momento, ele pode confrontar e validar os dados já agenciados na presença do(s) sujeito(s) que compõe(m) a pesquisa por meio de uma situação interativa face a face mais colaborativa.

Coelho (2005) reverbera que o lugar argumentativo da entrevista possibilita que se levante prognose acerca das representatividades sociais, que orientam o dizer do outro, a entrevista carrega consigo “posicionamento identitário, que prevê um jogo de imagens entre interlocutores, troca social” (COELHO, 2005 p. 130 - 132). Esse jogo de imagens envolvidas na entrevista só é possível quando confrontamos as palavras do(s) sujeito(s), no caso da pesquisa, o professor Edival, através desse confronto que as possíveis lacunas que

surgiram no percurso de agenciamentos dos dados são passíveis de serem sanadas. Minayo (2011) assevera que:

Entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (MINAYO, 2011, p. 57).

Esse processo de interação, por meio do diálogo que se pressupõe através da entrevista é capaz de fornecer pistas ao investigador e, muitas vezes, essas pistas estão implícitas nos textos, ou seja, “podemos obter dados objetivos e subjetivos” nas narrativas desenvolvidas ao longo da entrevista. Sobre essa interação dialógica entre sujeitos, Romanelli (1998) afirma:

A subjetividade [é], elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo. (ROMANELLI, 1998, p. 128)

São essas subjetividades que sempre trazem consigo marcas ideológicas do outro, com significados e informações substanciais que levam ao desenvolvimento da conclusão da pesquisa. Flick (2009) afirma que a entrevista deve conter norteadores, “pergunta gerativa de narrativa”, pois, as narrativas revelam marcas íntimas do sujeito, somos sujeitos imersos num contexto histórico, por isso, o lugar de onde falamos elucidará marcas e subjetividades implícitas. Nessa relação norteada por interesses e objetivos a serem alcançados, cabe ao pesquisador envolver o pesquisado/entrevistado e dar-lhe atenção como afirma Thompson (2002):

[...]. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discutir. Por baixo de tudo isso está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos (THOMPSON 2002, p. 271).

Em alusão às ideias expostas por Thompson (2002), o entrevistador durante a entrevista deve amparar-se em perguntas que sejam capazes de atingir os objetivos propostos na pesquisa. Partindo desse pressuposto organizacional desse tipo de ferramenta é que optamos por trabalhar na pesquisa com a entrevista semiestruturadas. Flick (2009, p. 164) corrobora que este tipo de entrevista “permite ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente”.

Sob essas particularidades, que trabalhamos com a entrevista semiestruturada na execução da pesquisa, partindo do pressuposto que essa ferramenta sirva como guisa para mapearmos “práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais

específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados" (DUARTE, 2004, p. 215). Essa ferramenta se torna distinta das demais, justamente por proporcionar esse momento dialógico entre o pesquisador e o sujeito, esse momento de interação de (re)memorização é empático, por isso, a assertiva trazida por Duarte (2004) é tão característico da entrevista. Nas outras ferramentas de agenciamentos, os dados são postos e não há possibilidade de serem confrontados, pois a natureza das ferramentas não permite esse envolvimento, diferente da entrevista, onde os laços de afetividade e outros fatores socioemocionais são postos em evidência se traduzindo em dados essenciais para o resultado da pesquisa.

Quadro I – Perguntas direcionais da entrevista.

QUESTÃO	OBJETIVO DELINEADOR
<p>1. Professor, gostaria de agradecê-lo por permitir que eu entrasse em sua sala de aula para observar sua prática, muitíssimo obrigado pela forma acolhedora que me recebeu, pela atenção e disponibilidade de tempo para responder às minhas indagações durante esse período em campo. Sempre admirei e admiro o profissionalismo e dedicação como você executa seu professorado, mais uma vez, obrigado!</p> <p>Para início de nossa entrevista, gostaria que você me contasse, por favor, sobre a sua trajetória como profissional da docência até os dias de hoje.</p> <p>2. Esses seus 29 anos de experiência com inúmeras turmas e alunos ((Você se arriscaria a chutar quantas turmas e quantos alunos muito por alto, professor?))</p> <p>3. ((As suas facilidades e dificuldades são as mesmas desde o início da sua carreira?))</p> <p>((A que você atribui essas dificuldades?))</p>	<p>Levar o sujeito a um processo de rememoração das suas experiências enquanto professor de LM, bem como visualizar características que compuseram e compõem a constituição do seu trabalho e perceber como o sujeito tem visto seu trabalho e conseqüentemente como tem agido face aos obstáculos encontrados na tarefa de lecionar.</p>
<p>4. Durante o período de observação muitas coisas me chamaram a atenção. Entre essas coisas, a forma como planeja suas aulas, preocupação em organizar e personalizar os textos para momentos de leitura em aulas, leitura silenciosa, em grupo, em dupla, coletiva, sempre instigando que os alunos fizessem uma leitura crítica dos variados textos trabalhos nas aulas, esses momentos aconteceram nos dias (18/02, 15, 18 e 22 e 24/03), o ensino da classe gramatical Substantivo totalmente imerso na leitura. A leitura do texto Circuito Fechado do autor Ricardo Ramos realizada na aula do dia 18/03/19, A moça Tecelã dia 15/03/19 ((lembra?)).</p> <p>Você fez toda uma contextualização a fim dos alunos conseguirem ver coesão em um texto que aparentemente não tinha para eles.</p> <p>Com base no que acabei de relatar que vi em campo no período de</p>	

<p>observação, sinto a necessidade de fazer-lhe uma pergunta com relação à resposta dada à pergunta 04 do questionário. ((entregar ao professor o questionário respondido por ele, essa resposta estará marcada com marcador de texto amarelo – sinalizar ao professor))</p> <p>Aí eu te pergunto: Como você vê seu saber e fazer pedagógico? Dentre os diferentes objetos de ensino, qual percentual você arriscaria dizer que é dedicado à leitura em suas aulas?</p> <p>Parte de sua resposta fora a seguinte: “Quanto à leitura em sala de aula, geralmente ficamos presos nos excertos dos livros didáticos, uma vez que o educando não dispõe de recursos financeiros para comprar um livro solicitado pelo professor”.</p> <p>Durante a etapa de observação, pude perceber que suas práticas divergem da resposta dada à questão 04 do questionário, Você durante as aulas trabalha com os mais variados textos que o livro não traz, Exemplo no dia 18/02/2019, você levou variados textos para seus alunos, música, poemas, poesias fragmentos de clássicos da nossa literatura, textos de redes sociais, além disso, você criou um grupo no aplicativo WhatsApp para disponibilizar aos alunos livros paradidáticos (me recordo que o primeiro livro foi: Emília no País da Gramática de Monteiro Lobato), uma vez por semana você perguntava aos alunos em que capítulo eles estavam. Já no dia 15/03/2019, você trabalhou com o conto moderno: A Moça Tecelã de Marina Colasanti, Recorda?</p> <p>Isso mostra uma prática diferente da resposta dada ao questionário. Sabendo que o fazer docente é uma fonte inesgotável de (re)criação de métodos de ensino e isso é inegável ao observar sua prática. Estou encantado com a leveza que conduziu esses momentos de leitura.</p> <p>Sobre essa resposta, você manteria ou mudaria alguma coisa? Contextualize por favor.</p> <p>((Você pode justificar, por favor?))</p>	
<p>5. Durante o período de observação e as conversas informais na sala de professores, você sempre se mostrou preocupado com relação ao que foi planejado (planos de aula). Foram inúmeras as vezes que você me perguntou se você havia efetivado ou realizado suas aulas com relação ao planejamento. Em alguns momentos você contrapôs minha resposta baseado nos perfis das turmas A e B, como uma tentativa de se justificar (preocupação).</p> <p>Seus contrapostos fundavam-se em: Os alunos da Turma A conseguiam de forma superficial chegar mais perto do que você planejou sem muita instigação de sua parte. Já o B conseguia de forma mais consistente chegar bem mais perto ao planejado. Só que com várias mediações suas.</p>	<p>Acessar representações do professor sobre o ato de planejar.</p>

<p>Isso, aos seus olhos parecia não haver uma eficácia na efetivação de suas aulas.</p> <p>Afirmo, justamente aí, que houve maior aproveitamento e consistência em suas aulas em relação ao planejado.</p> <p>Ao observar esses momentos totalmente enriquecedores, minha memória os associa às respostas ao questionário: Aí, no questionário que está em suas mãos você afirma convictamente que suas aulas são planejadas baseadas no livro didático dos alunos. ((sinalizar ao professor onde no questionário ele afirma isso))</p> <p>Na prática observada, além do livro, muitos outros materiais são usados. Exemplo: excertos não contidos nos livros, textos totalmente customizados por você. Isso me chamou a atenção, vejo como um método para chamar a atenção dos alunos, o uso de ferramentas tecnológicas como: televisão, notebook, celulares (a meu ver, foram usados em algumas aulas como recursos de ressignificação do assunto/conteúdo que você já havia trabalhado), esses recursos foram utilizados dia 22/02, 15/03 e 24/03, apesar de não orientados pelo livro didático que a turma usa.</p> <p>Ao observar esses riquíssimos detalhes, vejo que há um cuidado especial seu ao planejar suas aulas. Como você planeja as suas aulas hoje? Foi sempre assim? O que lhe motiva a ter esse cuidado?</p>	
<p>6. Professor, no dia 24/03 na turma B, assim como na turma A, você tematizou sua aula em “Ler para alguém: A leitura em voz alta.”. Na turma A, você chegou cedo e colocou no quadro, na turma B, me prontifiquei a colocar, enquanto você organizava a sala em grupo de 04 alunos, cadeiras e mesas uma virada para outra, os alunos ficaram sentados uns de frente para os outros, nas mesas dos alunos, de cada grupo, você colocou em média 04 textos e 03 imagens para que os eles pudessem escolher um texto e uma imagem. Na turma A, quase todos os alunos escolheram a mesma imagem, se recorda? Na B, sugeri que você desse alguns direcionamentos aos alunos a fim de fluir melhor a discussão, sugeri que pusesse como regra não escolher a mesma imagem, assim você fez, e a discussão fluiu mais que na turma A, teve um rendimento bastante positivo.</p> <p>Abro parêntese para confessar que: fora uma das aulas mais enriquecedora. Saí de campo imensamente feliz com as coisas que lá ouvi.</p> <p>Alguns questionamentos foram levantados por você.</p> <p>Exemplo:</p> <p>Na análise da imagem escolhida pelo 1º grupo, foi levantada a hipótese</p>	<p>Identificar na fala do sujeito e os possíveis sentimentos reverberados, como tem ocorrido a troca didática em aulas de LM, consequentemente traçar um retrato de princípios metodológicos acionados em face a diferentes momentos de sua carreira docente, enfatizando a leitura.</p>

<p>de uma possível crise na educação, você questionou aos alunos se eles estavam em crise com a disciplina LP, houve muitos tangenciamentos, mas, apenas uma aluna de forma dúbia teve a coragem de afirmar que a turma estava em crise com sua disciplina, “não só com sua disciplina, mas com todas, mas em português a coisa é mais séria”. Não contente, você fez uma leve comparação entre a professora de LP dos alunos do ano anterior e perguntou se eles a resgataria. A mesma aluna disse que resgataria a professora, pois ela só trabalhava com aqueles que queriam alguma coisa, quem não queria que ficasse lá. Percebi que você ficou desconsertado com a resposta da aluna. Mas, não me atentarei a essa resposta.</p> <p>Entre as poucas obtidas, houve uma que me chamou atenção a ponto de eu me emocionar e lágrimas virem aos meus olhos. Um aluno X, que estava sentado à sua direita responde: “Não resgataria, o professor pensa na gente ao planejar sua aula, eu acho que senhor pensa se nós estamos aprendendo ou não”.</p> <p>O que você sentiu ao ouvir isso?</p> <p>7. Qual sentimento surge ao fazer um link com os resultados obtidos em relação ao planejado?</p> <p>Ainda lhe pergunto:</p> <p>8. Algum outro aluno seu, ao longo desses anos como docente reconheceu isso e verbalizou em sua presença?</p>	
<p>9. Em sala de aula é possível que haja os mais variados tipos de leitura: Leitura decodificativa; discursivista; interacionista; sociointeracionista; crítica entre outras. Para que essa última ocorra, é necessário que os alunos compreendam e interpretem o que está no implícito do texto e sejam capazes de estabelecer os mais diversos links com textos outros. Com base nas experiências adquiridas nesses 29 anos de docência, você compactua dessa minha visão?</p> <p>Professor, creio que através do processo de leiturização o sujeito aluno apropria-se das mais variadas informações e posiciona-se das mais variadas formas, é por meio e através das mais variadas leituras que se constitui um leitor crítico, proficiente perspicaz, além de ser, inclusive, sempre um indicador sobre a escolarização de um determinado grupo. Baseado na sua visão de mundo, enquanto formador de língua materna, que/quais concepção(ões) você tem hoje de leitura, sempre foi essa a orientar o seu trabalho em sala de aula? Contextualize por favor, sua resposta para que eu possa entender esse processo de compreensão da sua prática docente.</p> <p>((Quais as motivações você atribui para tal mudança? O que causou</p>	<p>Saber qual concepção de leitura o professor tem, se essa mesma concepção tem sido revozeada em seu trabalho.</p>

<p>isso?))</p> <p>Professor, como é sabido. A temática central de minha pesquisa gira em torno da prática de leitura, pois, considero-a como um divisor de águas no processo ensino-aprendizagem. Discuto a leitura numa visão interpretativista que advém da análise do discurso francesa e Compreensivista, teoria da psicolinguística. Defendemos que a leitura no sentido mais profundo deve ser compreendida e interpretada de forma crítica e intertextualizada. Só assim, formaremos sujeitos leitores críticos e perspicazes.</p> <p>10. O que eu acabei de dizer faz algum sentido para você. Essa teoria pode ser didatizada em aula? O que você pensa sobre isso?</p>	
<p>11. Professor, na questão 08 do questionário, em que lhe faço a seguinte pergunta: Quantas vezes você teve que mudar sua metodologia concernente ao ensino de leitura para alcançar os objetivos didáticos previstos e/ou requeridos durante a sua didatização?</p> <p>Você me responde: “Precisar o número de vezes, não consigo, mas foram inúmeras, a escola não dispõe de uma biblioteca, ficamos alheio sempre aos excertos dos livros didáticos, mesmo assim é muito difícil fazer com que este aluno leia oralmente para toda a classe, talvez pela precariedade de seu grau de leitura, ou por timidez na oralidade em público”.</p> <p>Nas 10 aulas observadas entre o período de 18/02/2019 a 25/03/2019 pude perceber que mesmo aqueles alunos que tinham sérias fragilidades com relação à apropriação da leitura (decodificação) a fazia de forma não temerosa. Abro parêntese para enfatizar/evidenciar o caso de uma aluna da turma A que tem dificuldade com a fala, no entanto era uma das aulas que mais interagiu em suas aulas e por sinal era uma das poucas que faziam contribuições relevantes/pertinentes. Esses tipos de fragilidades são previstas em ambas as turmas, porém os alunos respondiam aos seus pedidos, liam.</p> <p>Com base no que relato, gostaria de saber se você tiraria ou acrescentaria alguma coisa na resposta ao questionário?</p>	<p>Confrontar a resposta obtida no instrumento questionário com a real prática do docente observada em sala de aula.</p>

A entrevista¹⁰ seguiu o sequenciamento de perguntas estabelecidas no roteiro, não houve necessidade de acréscimos de perguntas, o sujeito tentou responder nossas indagações da melhor e mais clara forma possível. Durante a entrevista, algumas pausas foram feitas com o intuito de descontraírmolos, pois mesmo tudo ocorrendo de forma positiva, era inegável o

¹⁰ Local, hora e dia que aconteceu, está descrito na seção 1.1 (cf. 1.1. Dispositivos agenciativos de dados da pesquisa).

clima de tensão. Outro elemento que ocasionou as pausas foi o emocional, durante algumas narrativas o sujeito da pesquisa se emocionou ao falar de seu trabalho e mencionou o seu orgulho em me ver cursando um mestrado. Ele narrava com sinceridade e encantamento por ver um ex-aluno no mestrado e além de tudo observando as práticas dele, se sente honrado, e ver minha escolha de sujeito como um elogio, reconhecimento. Foi um momento incrivelmente emocionante como a transcrição da entrevista registrou.

As transcrições, tanto das aulas observadas quanto da entrevista obedeceram aos aspectos conjecturados por Coelho (2006) como mostra o quadro abaixo.

Quadro J – Aspectos direcionais da transcrição.

Aspectos Escolhidos	Sistema Notacional	Relevância do Aspecto
Pausas	Curta ... Média Longa (Tempo) Ex.: “Elizeu... no início [...]”	Dão pistas sobre o processo de planejamento do dizer, podendo informar como alguém reage ao dizer (ou silêncio) do outro.
Alongamento de vogal	:: podendo aumentar ::: Ex.: “pois desde o início do ano... é::: eu havia percebido”	
Entonação enfática Aumento do tom da voz	MAIÚSCULAS Ex.: “Hum... ÓBVIO QUE NÃO... NÉ?”	Fornece subsídios para se acessar aquilo que parece ser central em um dado dizer em termos temáticos ou atualiza reações frente a estímulos externos [...]
Silabação	Sabendo que o fazer docente é uma fonte ines-go-tá-vel de (re)criação	
Entonação interrogativa	?	Contribui para a produção de sentido do leitor, podendo, por vezes, indicar intenções ou mesmo a força interlocutória que o sujeito que diz confere ao seu dito
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto (não no seu início)	(...) Ex.: ... “caixa de fósforos... jo::rnal... (...) ((Professor pede para aluno 03 ler))”	Aspectos centrais tendo em vista o lugar que os padrões interacionais assumem neste estudo.
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	
Leitura de textos durante a gravação	* *	Informa sobre o agenciamento de vozes realizado pelos sujeitos
Incompreensão de falas ou segmentos	()	Propicia o acesso à qualidade do áudio e informam sobre hipóteses do transcritor/pesquisador.
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	

Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas)) Ex.: ((Aluno cá no fundo grita, TOMA))	Exemplos de índices de contextualização considerados relevantes pelo transcritor.
Descrição de ações não verbais de um mesmo sujeito, quanto fala, sem interrupção no fluxo conversacional	((<i>minúsculas itálico</i>)) Ex.: ... ((<i>Professor Edival se ajeita</i>))	

O processo de transcrição de dados de textos orais em documento escritos é de extrema relevância no percurso da pesquisa como afirma Coelho (2006) é um momento de genuíno que indica múltiplos aspectos de uma conversação, por exemplo, pausa, alongamentos de vogais e consoantes, entonação ascendente ou descendente, silabação lexical, o que confere ênfase à palavra, sobreposição de falas, gestos sinestésicos que demonstram traços do perfil(is)-interacional(is) do(s) entrevistado(s).

1.4. Categorias mobilizadoras de análise – dispositivos para enquadramento da dimensão discursiva.

“Uma boa análise qualitativa deve explicitar suas ações no campo, assim como seus interesses e dificuldades na construção do objeto”.

(Minayo)

Anuindo os princípios técnico-teóricos de Minayo (2012), partimos da gênese de que as categorias de análise são de extrema relevância para a construção de uma pesquisa, por isso é que a demanda inicial do processo de pesquisa requer do pesquisador um olhar atento e preciso para escolhê-las. Essa, sem dúvida é, a etapa que exige maior destreza do pesquisador, cabendo a ele um olhar atento e perspicaz para o trabalho com os dispositivos geradores de dados, bem como com as informações deles provenientes. Portanto, para compor a alíquota epistemológica que fundamenta as discussões teóricas da pesquisa; escolhemos como categoria de análise: o **léxico** (POSSENTI, 2009; MARCUSCHI, 2004; ANTUNES, 2004) e a **pressuposição** (SOARES, 2012; COELHO, 2011, 2006; MOURA, 2006; DUCROT, 1987, 1981, 1977).

Ambas as categorias servem de base para a consistência dos resultados da pesquisa, por acreditarmos que o processo de fechamento, de conclusão do estudo deve apresentar argumentações e proposições capazes de abarcar de forma geral os objetivos conjecturados para a/na pesquisa, ou seja, “uma síntese na qual o objeto de estudo reveste, impregna e entranha todo o texto” (MINAYO, 2012).

1.4.1. Léxico: Como categoria de análise.

"Seja como for o que penses, creio que é melhor dizê-lo com boas palavras."

(Shakespeare)

“Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 2006, p.115). Partindo da pressuposição das ideias bakhtiniana sobre o uso da palavra no discurso para construção de sentido é que fundamentamos essa categoria lexical como fomentadora dos resultados empíricos da pesquisa, através dos dados obtidos com as ferramentas engendradoras (questionário, observação e entrevista).

O texto é carregado de marcas (im)pessoais e intrapessoais, na construção dessa discursividade, a escolha do/no léxico deixa pistas do lugar social e ideológico do enunciador (BAKHTIN, 2006). A palavra também traz consigo particularidades de cada sujeito, anuindo às ideias defendidas por Bakhtin (2006) é que acreditamos que as escolhas lexicais acionadas pelo sujeito da pesquisa, seja no momento de responder ao questionário e na interação ou no momento da entrevista, deixam pegadas eminentes do seu trabalho quanto professor e, conseqüentemente, como tem se posicionado ante às situações ocasionais em sala de aula.

Antunes (2004, p. 131) elucida que uma situação de interação entre sujeitos comporta relevâncias e marcas extra discursivas capazes de extrapolar a margem de significação do que é dito explicitamente, ou seja, “além da propriedade linguística do que é dito, existe a relevância sociocomunicativa do que é dito. A linguagem não é usada em função de si mesma”.

Nessa vertente aludida por Antunes (2004), podemos imbuir que as escolhas lexicais acionadas no discurso têm a função de criar e sinalizar a expressão de sentidos para além do que é dito sob aspectos específicos, como afirma Marcuschi (2016, p.6) que operacionalização lexical não é a “de produção de sentido e sim qual a nossa forma de operar com o léxico para produzir sentido”. Então, a escolha lexical no discurso de início serviria apenas como indício para o que se quer externar ao outro.

Em congruência às funções lexicais na construção de sentido do discurso e ao “estoque de conhecimento” pulverizado por Coelho (2006) é que atestamos que o conhecimento emerge face às particularidades individuais em momentos persuasivos, o léxico serve apenas como uma base mínima na construção de sentido (MARCUSCHI 2016), por

meio da escolha léxica da qual o sujeito se apropria – acessamos da posição do outro, pistas. Neste sentido, segundo Pêcheux (1995, p. 160), [...] as palavras, expressões, proposições [...] mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas. É nessa levada que optamos por escolher o léxico como categoria mobilizadora de análise de nossa pesquisa.

1.4.2. Pressuposição

“O olho do homem serve de fotografia ao invisível, como o ouvido serve de eco ao silêncio.”

(Machado de Assis)

Boff (1998, p. 9) corrobora que “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo”. Partindo dessa afirmativa, podemos anuir que os discursos são carregados de marcas ideológicas, culturais e sociais. Bakhtin (2006) esclarece que:

A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra. [...] Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. À medida que [o discurso] se desenvolve, que o seu estoque de complexos sonoros aumenta, as significações começam a estabilizar-se segundo as linhas que [são] básicas e mais frequentes na vida [dos interlocutores] para a utilização temática dessa ou daquela palavra. (BAKHTIN, 2006, p.133-134).

De acordo com as percepções aludidas por Bakhtin, o discurso é carregado de palavras imersas em um mar de significados, por isso, são capazes de recriar e renovar ilimitadamente o sistema de significação. Portanto, se o campo da significação está direcionado para o signo com a intencionalidade de atribuir sentido à língua, o discurso estaria voltado para uma concepção restrita, marcado por interesses individuais e/ou coletivo, pois “a significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto [...] Compreender a enunciação de outrem, significa orientar se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. (BAKHTIN, 2006, p.134). Nessa prerrogativa, Pêcheux salienta que:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Em consonância às palavras de Boff, Pêcheux e o estruturalismo discursivo bakhtiniano, podemos aludir que o processo de significação não está na palavra, está para além dela (ORLANDI, 2015) e “pensar no que há detrás das palavras é um exercício para construção de um saber crítico e ampliação do conhecimento de mundo” (SOARES, 2012, p. 27). Esse pensar pode ser também vislumbrado pelo trabalho com a pressuposição, “Ducrot (1977), defende a pressuposição como um tipo de implícito que pode tanto estar inscrito na língua, relacionando-se ao enunciado, quanto pode estar subentendido, relacionando-se ao discurso.” (SOARES, 2012, p. 17). Ducrot salienta que:

[...] No que diz respeito à pressuposição, é preciso dar-lhe o estatuto geral do ilocutório. Ela pode ser marcada no enunciado [...] mas pode também não aparecer senão numa interpretação fundada nas condições de enunciação. Isto permite reconhecer como pressuposto um grande número de indicações [...] (DUCROT, 1987, p.86).

São as marcas deixadas, no dizer, numa (inter)relação semântica e pragmática que revelam as implicitudes imbricadas à linguagem e ao discurso, que emergirão seu significado:

A pressuposição semântica, por sua vez, está relacionada ao sentido estabelecido entre o que se diz em um enunciado e o que esse mesmo enunciado deixa dizer. É uma relação de sentido que não pode ser contestada, pois o pressuposto de um enunciado continua evidente mesmo após a negação da sentença. (SOARES, 2012, p. 16).

O enunciado do locutor carrega consigo particularidades persuasivas, a fim de convencer o interlocutor sobre um ponto de vista ou uma situação, para isto, dispõe-se de sentenças lexicais/semântica capazes de envolver o outro em um jogo de sentidos explícitos e implícitos:

[...] Direi que o enunciadador está para o locutor assim como a personagem está para o autor [...] De uma maneira análoga, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes (DUCROT, 1987, p. 192 - 193).

Nesse processo interacionista intradiscursivo, os sujeitos, segundo os pressupostos defendidos por Coelho (2006, p. 46) valem-se de “uma espécie de estoque de conhecimento que se mostr[a] de algum modo e em um determinado momento disponível para aquele(s) que interagem de forma a acionar um dado significado ou um significado dado”.

Corroborando com as nuances epistemológicas defendidas por Coelho (2006), em alusão aos estudos de Ducrot (1972) e as discussões mobilizadas até aqui sobre as implicitudes da pressuposição é que dispomos trabalhar com essa ferramenta no processo de análise dos dados gerenciados no desenrolar da pesquisa.

1. 5. Engendramento do *corpus* do trabalho

"Aprender não é somente reconhecer o que, virtualmente, já era conhecido; não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido."

(Morin)

"Devemos construir diques de coragem para conter a correnteza do medo."
(Martin Luther King)

O processo de construção do *corpus* da pesquisa assume sua centralidade no capítulo IV. Por ora, trataremos apenas do caminho discursivo metodológico-teórico que conduziu o engendramento desse *corpus* na pesquisa. Direcionados pelas especificidades dos objetivos conjecturados na pesquisa – faremos a triangulação dos dados agenciados via os instrumentos que compõem o trabalho. Cabe ressaltarmos aqui, que além dos instrumentos ora citados, que durante o percurso da pesquisa em campo os planos das aulas observadas se configuraram substanciais para a construção do *corpus*, por isso, inserimos-os como um dos dispositivos agenciadores de dados da pesquisa.

Essa é mais uma etapa que se concretiza na pesquisa de forma ímpar para o tratamento dos dados agenciados durante o seu percurso. Minayo (2012) compreende o ato de triangular como sendo “interno à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação, por exemplo.” (MINAYO, 2012, p. 625). Conforme as premissas da autora é possível assumirmos a triangulação como algo essencial no fazer da pesquisa, a fim de deliberarmos o seu *corpus* e explicitarmos de forma clara e precisa os resultados que basilarão o estudo.

Seguindo por esse viés, arrogamos as concepções teóricas de Triviños (1987, p. 43), quando ele assegura que “a técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo.” Ou seja, o ato de triangular dará direcionamentos ao pesquisador com base nos diversos dados agrupados através dos entreatos das cenas agenciadas da pesquisa.

Retomando as premissas dispostas nos estudos de Minayo (2012) em que a pesquisadora afirma que: “a validação dos relatos [acontece] comparando as falas com as observações de campo”. (MINAYO, 2012, p. 625), logo, o processo de triangulação pode ser

entendido como uma forma de creditarmos inteligibilidade e credibilidade aos resultados do estudo.

Nessa direção, a autora assevera que

Por exigir presença, envolvimento pessoal e interação do pesquisador em todo o processo, uma boa análise qualitativa deve explicitar suas ações no campo, assim como seus interesses e dificuldades na construção do objeto. Existem ainda alguns cuidados possíveis de serem realizados durante o processo de realização da investigação que lhe asseguram maior grau de validade. (MINAYO, 2012, p. 625)

Por isso, tomamos como princípio de validação, não apenas os dados decorrentes de um único instrumento engendrador e sim, de todos que proporcionaram chegarmos à nuances representativas relevantes para os resultados que interessam à pesquisa. Nesse sentido, Flick (2005) corrobora que “(...) Os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto de cada resposta, o que só pode ser conseguido pela utilização explícita de métodos adicionais, como entrevistas complementares a uma parte da amostra” (Flick, 2005, p. 272). O questionário de fato de forma isolada não se configura como uma ferramenta tão precisa e eficaz devido, muitas vezes, as respostas dadas. Daí, a necessidade de confrontarmos os dados advindos de instrumentos outros. Cabe ressaltarmos aqui, que o questionário nessa pesquisa assumiu um papel central com relação aos olhares direcionais dos demais instrumentos. Através deste, mapeamos possíveis aspectos que foram substanciais no desenvolvimento das outras ferramentas de agenciamentos de dados e no fazer da pesquisa.

Tomando como premissa as discursivizações epistemológicas recrutadas nessa seção, inferimos que a melhor maneira de chegarmos aos objetivos que tracejam esse estudo é por meio da triangulação, pois através dela buscamos compreender e confrontar cenas e atos que refletem realidades múltiplas sobre o fazer docente do professor sujeito da pesquisa na empreitada de apontarmos possíveis princípios teórico-metodológicos (não)validados por ele em aulas de LP.

No capítulo a seguir, discutiremos o conceito de leitura sob os vieses da ADF, Psicolinguística e das prescrições que basilam o trabalho do professor, do mesmo modo, mostraremos a relevância dessa prática (leitura) no processo de emancipação do aluno e, suas contribuições na formação crítica do sujeito escolarizado.

CAPÍTULO II – O CONCEITO DE LEITURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO ESCOLARIZADO.

A discursivização acionada neste capítulo tem por objetivo trabalhar a conceituação de leitura e a sua construção de sentido, bem como discorrer sobre o (per)curso formativo e emancipatório do sujeito aluno. Deste modo, o capítulo encontra-se estruturado da seguinte forma i) concepções: (re)pensando o que é leitura; ii) a noção de leitura (entre)vista em documentos prescritos do/para o trabalho do professor; iii) o leitor e a relação de sentido frente à leitura; iv) noção de leitura: uma interface Psicolinguística; e v) perspectivas sobre leitura na teoria da Análise do Discurso Francesa.

2. Concepções: (re)pensando o que é leitura

“Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”

(Lajolo).

Haurindo as concepções acionadas por Lajolo, destarte, apresentamos a conceituação do que seja leitura. A leitura extrapola os limites do visível, do exposto (LAJOLO, 1993; ORLANDI, 2008; PÊCHEUX, 2012). Baseado na perspectiva sociointeracionista de Chartier (2001 p. 101), ler é “reconstruir normas e regras, costumes em que todos estes milhões de atos singulares se situam e encontram seu sentido”. Ou seja, o ato de ler é constituído “[...] como uma prática criadora, uma atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum completamente redutíveis”. Dessarte, o processo de leitura é compreendido como uma tarefa contínua e permanente, nunca inesgotável em significação, a leitura vista por esse prisma, rompe os limites da subjetividade, é dialógica, ideológica, ou seja:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos, para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1988, p. 59).

O processo de leitura nada mais é que a tessitura de concepções ideológicas e sócio-históricas, “é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2008, p. 35). Isso posto, ao conceber leitura sob o prisma histórico social, cultural, podemos afirmar que “a leitura está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos,

capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente”. (BECALLI e SCHWARTZ, 2015, p.28).

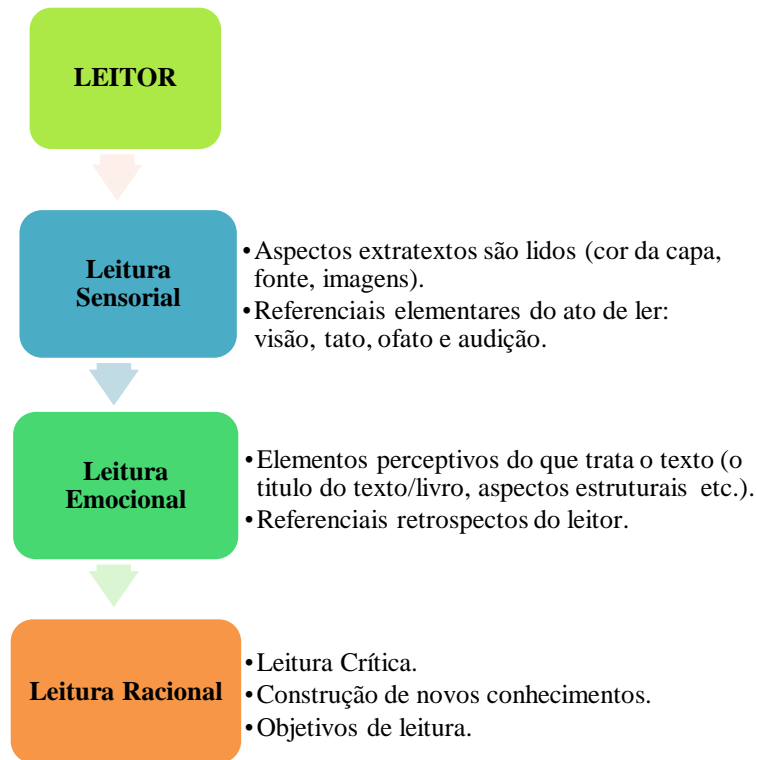
Consoante às ideias corroboradas por Orlandi (2008), Becalli e Schwartz (2015), podemos afirmar que há um processo de dialogicidade entre texto, discurso e sujeito. Portanto, “ler é muito mais do que passar do código escrito para o código oral” (LEFFA, 1999, p. 22). O processo de leitura está intrinsecamente ligado às práticas sociais que o indivíduo realiza, a linguagem é ideológica, heterogênea (BAKHTIN, 2006) e o discurso é (inter)subjetivo. Nessa perspectiva, Kleiman (2009, p.10) acede a leitura como sendo “um ato social entre dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”.

Pensar a leitura do ponto de vista sociointeracionista é assumir que ela é produção do meio onde os sujeitos leitores se encontram inseridos, que as marcas sócio-históricas e ideológicas as influenciam e, o agente basilar dessa confluência de vozes (co)existentes em um escrito seria a linguagem que, por sua vez, é (res)significada pelo sujeito leitor quando posta em evidência ao meio, ou seja, quando é contextualizada com os diversos saberes já agenciados por este leitor. Para Soares (2004, p. 19), ler é uma forma de “aquisição de conhecimentos e de enriquecimento pro cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”.

A dialogia entre o semiótico/lível¹¹ e o leitor é permeada por fatores interleitura, isto é, “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos (...), mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento” (KOCH, 2008, p. 11). A leitura sobre-excede as margens do pré-construído, isso é, o processo de compreensão e interpretação textual estão para além do escrito. Segundo Paulino (2001, p.156), “as leituras, em sua diversidade, mobilizam emoções, incitam reflexões, transmitem conhecimentos, envolvendo, como se viu, diferentes saberes. Se os textos se diversificam, também as leituras devem ser diferentes” nessa vertente, Martins (1994) afirma que é possível haver leitura em três níveis:

Diagrama 1 – Níveis de leitura.

¹¹ Na nossa concepção, tudo aquilo que é capaz de ser lido, que pode ser compreendido, interpretado.



Fonte: O pesquisador. Elaborado com base nos estudos de (MARTINS, 1994).

Leitura sensorial perpassa a ideia de que “um livro é um objeto; tem forma, uma cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos, essa é a leitura que conta”. (MARTINS, 1994, p.42). Nesse tipo de leitura, aspectos extratextos são lidos (capa, cor da capa, fonte, imagens, cheiro), essa leitura é iniciada desde muito cedo e a trazemos conosco por toda vida, segundo a autora, após essa primeira leitura, tem-se uma segunda, a de informações específicas.

Já na leitura emocional, “emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção”. (MARTINS, 1994, p.52). A vertente proposta por esse tipo de leitura faz aflorar as emoções, percepções e sentimentos que são ativados ao ter-se contato com elementos perceptivos do que trata o texto (exemplo: o título do texto, do livro etc.). “O leitor se deixa envolver pelos sentimentos que o texto desperta” (idem, p.71).

Por fim, a leitura racional que estabelece “[...] uma ponte entre o leitor e o conhecimento [...], [isso gera] reflexão, reordenação, [faz com que o sujeito leitor seja capaz de] dar sentido ao texto [atribuindo-lhe significado(s)], [de] questionar tanto a própria

individualidade como o universo das relações sociais”. (MARTINS, 1994, p.66). Isto é, a leitura racional estaria ligada diretamente ao real do texto, à sua estrutura, sua narrativa, aos seus argumentos, ao contexto em que fora escrito etc. Daí, informações são cruzadas a fim de se ter uma compreensão do lido, ou seja, a leitura racional “é algo exigente, pois as disponibilidades emocionais, o processo de identificação, agora, se transforma em despreendimento do leitor em vontade do leitor, em vontade de apreender um processo de criação”. (MARTINS, 1994, p.71).

Supomos que geralmente, no cotidiano escolar, esses níveis de leitura raramente são percebidos, estamos acostumados a desenvolver o processo sempre de forma integral e não por partes, dessa forma, a leitura requerida no ambiente escolar é sempre a do nível racional, muitos alunos nem sabem da existência desses níveis. No entanto, defendemos a necessidade de o aluno leitor tenha convicção da existência desses níveis, o nível da leitura está ligado diretamente ao processo de amadurecimento e construção identitária do sujeito leitor crítico. A criticidade do leitor começa lá no nível sensorial, quando os elementos visuais despertam sentimentos de interesse e/ou afastamento devido a seus aspectos visuais estilísticos, aqui, esse leitor está ancorado em preferências de leituras e gêneros textuais.

A criticidade aumenta no nível emocional, neste nível, o leitor está imerso na narrativa ou não, às escolhas lexicais, gramaticais, sentenças e justaposição de elementos da narrativa e estilística do texto são elementos agenciativos de sentimentos. Ou seja, o leitor tece crítica baseada nas emoções geradas pelo ato de ler. É comum ouvirmos de nossos alunos, “professor, eu não gostei desse texto, desse livro”, esse envolvimento gerativo de sentimentos positivos e/ou negativos com relação à leitura está também diretamente ligado às escolhas lexicais acionadas pelo autor. Já o nível racional é o leitor em seu nível crítico, ele é capaz de estabelecer a relação entre os sentimentos gerados e o texto, é capaz de entender os porquês desses sentimentos e, construir uma opinião crítica baseando-se nisso, gerando novos conhecimentos.

Talvez esse seja um dos maiores problemas com relação ao ensino de leitura, o nível racional, no (per)curso formativo do sujeito aluno escolarizado, nos primeiros ciclos da educação básica não são apresentados aos alunos esses níveis separadamente, já é exigida uma leitura racional, o que gera fragilidades na construção identitária desse leitor, a criticidade só é alcançada mediante um trabalho árduo de leituras e discussões, o leitor tem que compreender o que está subjacente ao texto. Para que isso aconteça, é preciso que ele

esteja atento aos elementos essenciais que os compõem, por isso, a necessidade de o aluno saber da existência e de serem trabalhados os níveis de leitura em sala de aula.

São vários os fatores que influenciam o desempenho da leitura no percurso formativo do sujeito escolarizado, dentro do contexto escolar um possível fator negativo é a obrigatoriedade e a mecanização da leitura, uma leitura com apenas o objetivo de responder questionário com respostas postas, prontas e, muitas vezes, descontextualizadas no que diz respeito ao meio social em que vivem os alunos.

Outro fator que implica no mau desenvolvimento da leitura são as redes sociais, não a tecnologia, muito pelo contrário, essa tem sido uma grande aliada no processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade. A integração disposta nessas plataformas de relação virtual, muitas vezes, desconsideram as exigências previstas no espaço escolar, por isso, os alunos preferem a interação nas redes sociais, do que a da sala de aula. Não adentraremos às discussões pertinentes ao meio tecnológico, o ensino de leitura que norteia essa pesquisa está ligado diretamente com o percurso de escolarização do sujeito e a formação do leitor crítico através dos gêneros textuais acionados em sala de aula.

Em alusão aos níveis de leitura mobilizados por Martins (1994), e as discussões verberadas sobre eles, é pertinente afirmar que a leitura ocorre em estágios, nos quais, o racional é o esperado do sujeito escolarizado, logo:

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. [...] ler não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas. (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

O processo de leitura assumido por Marcuschi (2008) evidencia a interação entre sujeitos como sendo constitutiva da formação identitária do sujeito (MODL, 2015). Nesse sentido, assumimos o sujeito como SER ideológico (BAKHTIN, 2006), com práticas substancializadas em (con)vivências, crenças e políticas sociais. À vista disso, portanto, podemos afirmar que a leitura é basilada por esses fatores interleitura e que é o alicerce na construção da identidade do sujeito escolarizado, por intermédio dela o indivíduo é capaz de “construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso a informação, facilita a autonomia [...], permite a reflexão crítica [...]” (BORTONI-RICARDO et al 2012, p.87).

Por isso a necessidade de o professor atentar-se à maneira como o ensino de leitura vem sendo realizado, a leitura racional é imprescindível na formação do sujeito escolarizado,

ela servirá de alicerce no processo de construção da autonomia e identidade desse sujeito. Por isso, esse nível de leitura é crucial na constituição da criticidade do leitor, todavia não devemos desprezar ou expelir os outros níveis da nossa prática de ensino.

2.1. A noção de leitura (entre)vista em documentos prescritos do/para o trabalho do professor.

“Transportai um punhado de terra todos os dias e fareis uma montanha.”
(Confúcio)

A prática docente é regida por prescrições que parametrizam tanto o ensino público, quanto o privado em todo território nacional. Sejam documentos modelos ou diretrizes, ambos substancializam o ensinar e unificam a grade curricular das instituições de ensino básico brasileiro. Dentre esses documentos, selecionamos aqueles que tematizam o ensino de leitura, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Pró-leitura na Formação de Professores¹².

Assumindo as concepções prescritas nos documentos susoditos, leitura é:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (PNC, 1998, p. 41).

Em dialogia às concepções de leitura já desveladas neste capítulo, inteiramos a percepção de proficiência dada à leitura, em que o sujeito leitor deve ser capaz de estabelecer as mais diversificadas relações entre texto e contexto. Nessa vertente, os PCN-LP trazem a leitura numa noção (socio)interacionista, de modo que o indivíduo que a pratica, seja capaz de

¹² Em vigência desde 1992, “o Projeto resulta de uma iniciativa conjunta da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, as Universidades e o Departamento de Cooperação Linguística e Educativa do Serviço Cultural da Embaixada da França em Brasília” e tem por finalidade amplificar as competências e atuações dos alunos em leitura para que assim os tornem leitores. Dentro desta perspectiva, o objetivo principal é melhorar a formação dos professores, essencialmente na área da aprendizagem da leitura, o que implica uma renovação tanto da formação inicial quanto da formação continuada, tanto da formação teórica quanto da formação prática. (MEC, 1996, p. 13).

relacionar/contextualizar, de mobilizar conhecimentos constituintes do seu pensar, da sua ideologia e concepção de vida com as mais variadas vozes existentes inter e intradiscursos¹³

Nesse panorama conceitual do que seja a leitura nas prescrições do trabalho docente, além dos fatores pragmáticos sociointeracionais, esses, admitem a leitura numa nuance cognitiva, como sendo um conjunto de habilidades que cingem não só conhecimentos linguísticos, mas também psicológicos, quando as caracterizam como sendo:

Um processo de compreensão que começa no momento em que o cérebro recebe a informação visual que está diante dos olhos e termina quando esta informação é associada à informação não-visual, isto é, aos conhecimentos prévios que o leitor possui. E neste momento que ocorre integração entre o leitor (com seus conhecimentos) e o texto, no processo ativo de atribuição de significações. A Psicolinguística permite, portanto, reconhecer que a leitura é uma atividade que se baseia na compreensão e está condicionada aos conhecimentos prévios do leitor. A questão que se coloca é: de que conhecimento lança mão o leitor no processo de atribuição de significações? (MEC, 1996, p. 24, 25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Projeto Pró-leitura trazem a leitura nas perspectivas: i) interacionista: leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e textos diversos e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (PCN, 1998, p. 33), daí a necessidade de o professor planejar suas aulas e mostrar aos seus alunos a importância da leitura e fazer com que eles compreendam os objetivos previstos nas diversas leituras de variados gêneros textuais; ii) sociointeracionista: leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal (PCN, 1998, p. 43), o sujeito/leitor é capaz de atribuir significação ao que lê, ao relacionar suas (con)vivências, suas experiências de vida com o texto (o que se lê), isso, só é possível quando o aluno está habituado a fazer esse tipo de leitura, por isso a importância da figura do professor no espaço discursivo sala de aula, o processo de mediação e condução de discussões inerentes ao lido são basilares ao processo de construção identitária do sujeito escolarizado crítico; iii) cognitivista: ao decodificar os signos linguísticos, o leitor deve ser capaz de romper os limites lexicais, assim, atribuir-lhes sentidos, elaboração sintática e semântica, onde essa última é responsável pela semioticidade das palavras. Nesta perspectiva, espera-se que o leitor consiga utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (PCN, 1998) e iv) discursiva: leitura como processo

¹³ As vozes interdiscursos são as vozes extras, aquelas que não estão imersas no discurso, ou seja, as vozes implícitas ao discurso, mas que podem estabelecer relação e ampliar as o nível de discussão e interpretação do sujeito do/no discurso, já as vozes intradiscursos são aquelas postas, explícitas na relação dialógica.

dialogicizado entre leitor/autor/texto, construção de sentido face às práticas históricas e socioculturais.

Nessa vertente, em consonância ao dito e ao processo de desenvolvimento e grandes transformações quem vêm sofrendo a educação¹⁴, a BNCC parametriza a leitura sob o conceito de multiletramentos¹⁵, logo:

A leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...] (BNCC, 2017, p. 70).

A 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, 2017, p. 69).

O juízo mobilizado pela BNCC sobre leitura fundamenta-se na multiplicidade semiótica do que é lido, projetando-se o leitor em um mais profundo grau de relação com o que se lê. Leitura em seu sentido mais amplo, *lato*.

Aquiescendo os conceitos de leitura vistos até aqui, evidenciamos na seção seguinte os sentidos estabelecidos com a dialogia texto-leitor.

2.2. O leitor e a relação de sentido frente à leitura.

“Compreender inclui um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.”

(Morin).

O ato de ler é um jogo de pressuposições, por meio de (cor)relação entre o escrito e a semioticidade constituídas ao longo da leitura, o que exige do leitor particularidades e perspicácia ao tecer relação de sentido entre o que se lê e suas práticas enquanto cidadão. O

¹⁴ A educação ao longo dos anos sofreu inúmeras transformações, sejam elas, na forma como são executadas nas culturas escolares ou nos parâmetros e diretrizes que a basilar.

¹⁵ O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13). Neste sentido, os multiletramentos trabalham com a noção de “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67).

ato de ler só se torna significativo à medida que seu agente começa a *linkar* o que se lê às mais diversas situações por ele vividas ou vivenciadas, o processo de significação do texto começa exatamente a partir do momento em que o leitor se predispõe a intertextualizar o que lê aos demais textos já lidos.

Segundo os estudos de Vieira (2007, p. 02), a “compreensão é um processo dinâmico de interação e criação, em que o leitor faz uso de suas habilidades de raciocínio e explora, articuladamente, o seu conjunto de conhecimentos prévios, para, [interagir] com as pistas fornecidas pelo texto, construir seu sentido global”. Lajolo (1988) afina que o sentido do que lemos é processual e se dá por meio da percepção que se tem do que está escrito com a visão e conhecimento de mundo que o indivíduo carrega consigo. Ou seja, o processo de significação da leitura depende de fatores intra e intertexto que emergem do uso das múltiplas linguagens. Nessa lógica, segundo os estudos bakhtinianos, a “[...] palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. (BAKHTIN, 2006, p. 66).

É na relação estabelecida entre os pares do discurso e o posicionamento dos indivíduos que a significação lexical assume suas formas, “sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam” (FERNANDES, 2005, p. 23) e o objetivo de leitura acionado pelo leitor.

A noção de sentido atribuído ao que se lê só é possível se houver compreensão do que é lido, destarte, Giasson (1993, p. 21) assevera que, para que haja compreensão é necessário existir (inter)relação entre **o leitor, o texto e o contexto**, norteado pelo objetivo de leitura:

O leitor: variável mais complexa do modelo de compreensão, compreende as estruturas do sujeito bem como os processos de leitura que ele utiliza. O leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura.

O texto: constitui o material a ler e que pode ser considerado sob três aspectos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo.

O contexto: compreende os elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito, de forma direta, às estruturas ou processos de leitura. Segundo a autora, podemos distinguir três contextos: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...). (GIASSON, 1993 p. 19).

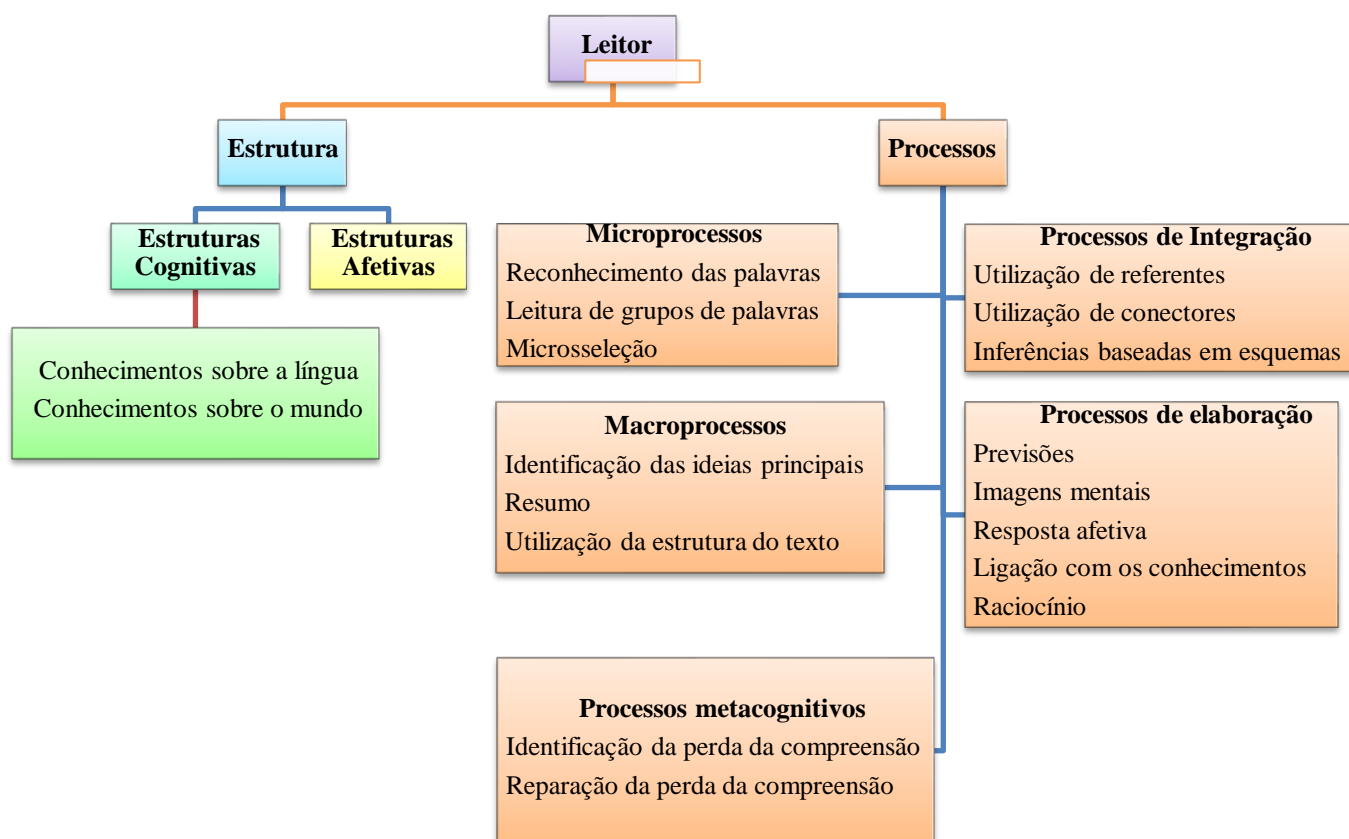
A leitura ocorre dentro de um quadro dialético entre as variáveis ora verberadas por Giasson (1993). Ou seja, só há leitura porque existe o leitor, que conseqüentemente é

constituído por haver existência de elementos passíveis de leituras, já o contexto é o agente substancial no processo de compreensão e interpretação do que se lê. A proficiência prevista nos PCN-LP (1998) só é possível quando a leitura é feita considerando o enquadre social, político e cultural do sujeito leitor, isso é, a emancipação desse sujeito só possível quando imersa em sua realidade de vida.

Além dessas variáveis verberadas pelo autor, ele apresenta o contexto da leitura sob diferentes perspectivas: i) o psicológico, que está relacionado ao processo de autonomia desenvolvido no sujeito leitor, ou seja, os agentes motivacionais que conduziram a leitura, qual a finalidade da leitura? Quais objetivos foram traçados para a realização do que será lido? Quais gêneros textuais são preferidos e o porquê? ii) O social, que se integra em espaços interacionais como sala de aula e outros ambientes discursivos. Nesse contexto, há partilha de informações e o conhecimento é constituído de forma coletiva e contextualizada e iii) o contexto físico, que está dentro do enquadre sensorial, isso é, envolve os quadros de elementos sensoriais do ser humano, bem como a disponibilidade de tempo investido na prática leitora.

No diagrama 2, mostramos o modelo consensual de leitura e as suas variáveis. Como se dá a leitura? Quais mecanismos são acionados? Qual caminho é necessário para chegar à leitura crítica? É possível haver compreensão e interpretação do que é lido de forma descontextualizada? É possível agenciar um novo conhecimento sem haver confronto entre os já adquiridos?

Diagrama 2 – Modelo consensual de leitura e suas variáveis.



Fonte: O pesquisador. Elaboração com base em (GIASSON, 1993, 25 - 32; MENDES, 2011, p. 13 - 16).

Com base no diagrama ora apresentado, podemos concluir que o processo de compreensão e construção de sentidos do que é lido passa por um percurso de interação com os diversos conhecimentos acumulados durante a vida do ser humano. Para que isso aconteça o leitor deve ser capaz de (cor)relacionar suas experiências e vivências ao que se pretende atribuir sentido(s). “Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. (MARCUSCHI 2008, p. 230).

Segundo as ideias mobilizadas por Marcuschi (2008), a compreensão do lido é interativa e processual, decorrente de diversas outras práticas de leitura. Nessa vertente, Lombardi e Arbolea, (2006) e Vieira (2007) asseveram que, para constituir sentido ao que se ler é preciso haver informação sobre o tema. As informações adicionadas à memória, após as leituras realizadas, ampliam as margens interpretativas do leitor e correlacionam-se com as

futuras leituras. Esse dialogismo entre o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo oferecem pistas e possibilita a compreensão e interpretação do lido.

Dessa forma:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 15):

Em consonância com as concepções sobre os processos de construção de sentido, compreensão e interpretação do que se lê – assumidas nesta seção, é possível afirmar que isso só é possível no curso da interação entre fatores externos e lidos, já que “[...] para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. (KOCH 2013, p. 30).

A interação é essencial, no processo de compreensão e interpretação é preciso que sujeito leitor estabeleça as mais variadas conexões entre o conhecimento novo, suas experiências de vida e com outros sujeitos. O agenciamento de um novo conhecimento só é possível com a desconstrução de outros, é assim que o perfil identitário do sujeito leitor escolarizado é, aqui, concebido.

2.3. Noção de leitura: uma interface psicolinguística.

“Leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.”

(Freire)

Para Kleiman (2012) leitura “[...] é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]” (KLEIMAN, 2012, p. 73). A leitura envolve processos complexos que transcendem os limites impostos pelo simples decodificar, está além, a construção de sentido do que se lê, só é possível devido à capacidade que temos de armazenar informações a longo prazo, essas informações são acionadas sempre que expostas a situações que as fazem

referência, a fim de gerar novos conhecimentos, novos pensamentos. Smith (2003, p.36), afirma que:

[...] a leitura não pode ser separada do pensamento. A leitura é uma atividade carregada de pensamentos. Não existe diferença entre ler e qualquer outro tipo de pensamento, exceto que, com a leitura, o pensamento focaliza-se em um texto escrito. A leitura pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita.

A construção desses pensamentos só é possível por meio do uso da memória, a saber, memória sensorial, que engendra informações por intermédio dos sentidos (visão, tato, olfato, audição), memória de curto prazo, onde ocorre de forma breve o armazenamento de informações e memória de longo prazo, armazenamentos duráveis de informações, base para o conhecimento humano (SMITH, 2003). “Conforme Sternberg (2010), a memória é a maneira pela qual se retém e se vale de experiências passadas – informações – para utilizá-las no presente. Dessa forma, a base da formação de memórias são experiências.” (GIRALDELLO, 2016, p. 25).

Na Psicolinguística, a compreensão e atribuição de sentidos referenciados ao que se lê, são estudadas a partir do processo de cognição do indivíduo, os fatores intra e interleituras só são passíveis de acionamentos, devido, ao seu armazenamento em memórias. Nesse direcionamento, podemos afirmar que:

[...] “a memória é um componente essencial na compreensão, visto que é por meio dela que se manipulam informações. Igualmente, porque o conhecimento que ela já tem armazenado influencia tanto a aquisição de novas informações (nesse caso, aprendizagem) quanto a organização delas e sua evocação posterior.” (GIRALDELLO, 2016, p. 25).

A memória de longo prazo ou permanente é a responsável por possibilitar essa inter-relação entre o que lê e o que se constrói a partir da leitura, devido à sua vasta capacidade de armazenamento de informações. Segundo Smith (2003, p. 119), para que essa memória funcione de maneira eficiente, é necessário que a aquisição e a organização do(a) novo(a) material/informação sejam dirigidos/conduzidos/direcionados por aquilo que já sabemos, uma vez que, é o que sabemos que mantém o equilíbrio e, que torna a leitura possível. Nessa vertente, Giraldello (2016) corrobora que:

Durante a leitura, o leitor lança mão significativa e substancialmente de conhecimentos prévios – informação não visual – para interpretar a linguagem escrita e construir uma coerência do que se lê, ou seja, reconstruindo o sentido do texto. Por conseguinte, o leitor vale-se de informações prévias que recupera da memória. Para isso, ele dispõe de sua memória de trabalho, que tem como uma de suas funções gerenciar a realidade, possibilitando a concretização do processamento de algo por meio da ativação de informações disponíveis na memória de longo prazo. (GIRALDELLO, 2016, p. 27).

A construção de sentido do que se lê se dá imerso na relação interativa entre percepção, cognição e linguagem (SMITH, 2003; GIRALDELLO, 2016) e isso só possível devido ao banco de informações que é constituído ao longo da vida do ser humano. “Na leitura, é a capacidade mnemônica que propicia a manipulação de[ssas] informações utilizadas na reconstrução do sentido de um texto [do lido], ou seja, na compreensão verbal” (GIRALDELLO, 2016, p. 27 - 28).

Destarte, leitura, na vertente da Psicolinguística, pode ser entendida com: i) [...] “uma tarefa complexa de (re)construção da significação de um texto. Nesse processo, estão envolvidos aspectos das mais diversas ordens; significativamente, os do nível linguístico e cognitivo” (GIRALDELLO, 2016, p. 23). A complexidade do processo de compreensão e construção de significados da leitura se dá justamente por o leitor ter que estabelecer uma relação dialógica entre o lido e os diversos fatores extralinguísticos compenetrado no e em seu contexto social. ii) “um processo de criação visto que insurge da interação de processos (extra)linguísticos, (meta)cognitivos, (inter)discursivos. Dito de outra maneira, da inter-relação não hierárquica de distintos níveis de saberes do leitor é que emerge a leitura” (GIRALDELLO e LORENSET, 2015, p. 135). A crítica só é possível dentro de um enquadre interacional discursivo, isso é, a mobilização de saberes já agenciados sendo postos em confronto com o novo. Por isso, a leitura pode ser compreendida como [...] “uma atividade plural, que se desenvolve em várias direções [...] operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p. 17). Plural, pois não é constituída de forma isolada, nem, muito menos, apenas pelo que está explícito no texto. Até agora, vimos que a leitura é composta por um longo e inesgotável processo de interação entre os mais variados contextos.

2.4. Perspectivas sobre leitura na teoria da Análise do Discurso Francesa

“A leitura engrandece a alma.”

(Voltaire)

“A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita precisão.”

(Francis Bacon)

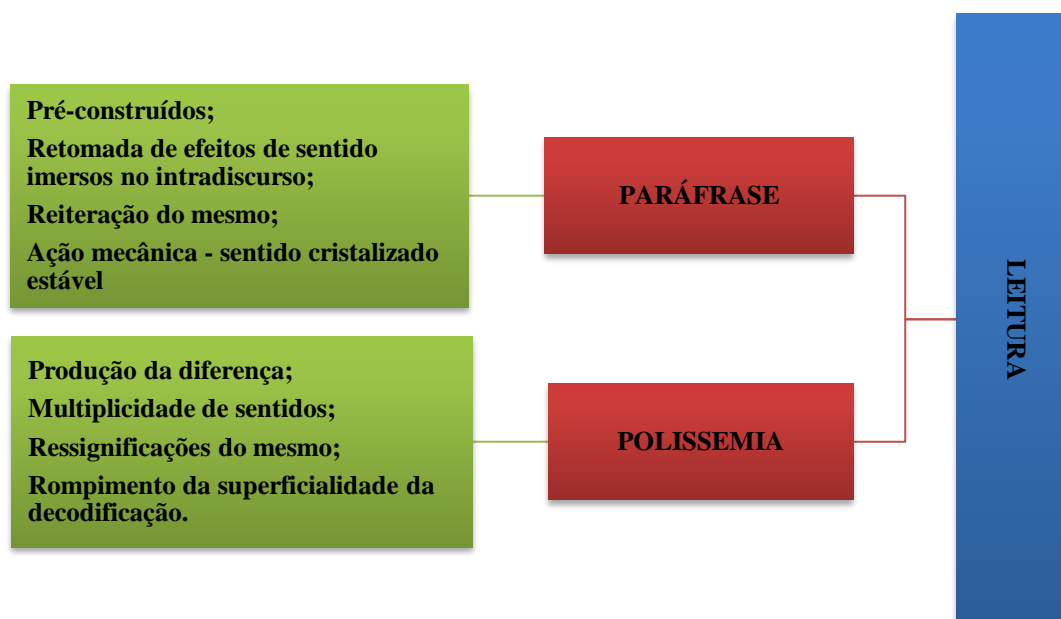
Haurindo as palavras e concepções acionadas por Orlandi (2008), podemos afirmar que a leitura é constituída de forma gradativa, está relativamente ligada às leituras já feitas e ao conhecimento de mundo que o indivíduo carrega consigo o que já discutimos nas abordagens conceituais das seções anteriores. Nessa perspectiva, podemos assumir o ato de

leitura como sendo uma prática ao mesmo tempo “individual e social. É individual, porque nela se manifesta particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história e é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política”. (NUNES, 1994, p. 14). Ou seja, o arranjo ideológico constituinte de cada sujeito é primígeno no processo de construção da leitura, por tanto, é mister abonar leitura como sendo uma prática plural, que perpassa os limites da explicitude do código linguístico, mas não se detém a eles. Nessa vertente, evidenciamos as duas concepções do processo de leitura arroladas por Orlandi (2008): leitura parafrástica e leitura polissêmica.

A parafrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2015, p. 36).

No diagrama 3, apresentamos a parafrase e a polissemia aplicada à leitura de acordo com as prerrogativas da linha Análise do Discurso Francesa. Nesse diagrama, buscamos evidenciar as especificidades de cada tipo de leitura com o intuito de discutirmos a realidade prognosticada na esfera pública de ensino.

Diagrama 3 - Parafrase e polissemia aplicada à leitura.



Fonte: O pesquisador. Elaborado com base nos estudos de (ORLANDI, 2012, 2015).

Com base nos estudos de Orlandi (2012, 2015) sobre o processo de leiturização da formação do sujeito leitor, é possível classificarmos dois tipos de leitura. Como exposto no diagrama acima. Com base nas experiências agenciadas ao longo de alguns anos atuando

como profissionais da docência, podemos assegurar que muitos alunos saem do ensino médio apenas executando a leitura no nível parafrástico, ou seja, esses alunos não conseguem extrapolar as margens dos textos, ficam limitados ao escrito, leitura rasa, interpretação superficial, pois esses leitores só são capazes de interpretar o que está exposto, o que está escrito.

Nosso desejo enquanto formadores, é que os nossos alunos sejam capazes de realizar a leitura polissêmica, como o próprio nome sugere, uma leitura que ultrapasse os explícitos do texto, que mantenha relação de forma natural com os mais diversos contextos que os cerca, que sejam proficientes e autônomos na iniciativa discursiva.

Diante do exposto, podemos anuir que o processo de leitura é adstrito à diversa situacionalidade e intencionalidade, consoante aos objetivos de leitura dos sujeitos. Essas múltiplas leituras só são permitidas devido à profundidade discursiva que emerge do uso da linguagem e o juízo que é feito dela:

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2015, p. 34).

Aquiescendo o processo de leiturização pulverizado por Orlandi (2015), assumimos, na pesquisa, a leitura sob o prisma da polissemia, mas não desprezamos a parafrástica, afinal, ela faz parte das atividades leitoras da grande maioria dos indivíduos. A polissemia é acionada quando partimos do pressuposto de que a leitura não é apenas decifração de códigos linguísticos, ou seja, assumimos que o processo de leitura se dá de forma aglutinada a vários outros saberes e conhecimentos, dessarte, o processo de leiturização sobrepuja os limites da decodificação, vai além do exposto, nesse soslaio. Freire (2005, p. 11) vozeia que a leitura não se limita à decodificação pura da linguagem escrita, “mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, por este ângulo, revozeamos as preponderações acerca da leitura mobilizadas por Orlandi (2012, p. 13) nas quais a autora afirma que a leitura é resultado de um processo que “envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.”

As discussões acionadas neste capítulo trouxeram as concepções de leitura em diferentes correntes teóricas, bem como o que é leitura é enquadrada nos documentos

basiladores da prática docente em âmbito nacional. As complexidades e (en)caminhamentos da leitura na vida do sujeito leitor, até este alcançar a desejosa: criticidade e maturidade leitora. A leitura nas correntes teóricas Psicolinguística e Análise do Discurso Francesa, acionadas aqui traduzem nossa visão do seja leitura, do que esta seja capaz de propiciar ao leitor, ambas correntes trabalham a leitura de forma contextualizada, uma voltada par aspectos cognitivos enquanto outra para vozes inter e intradiscursivo, não vemos como correntes que se destoam, que divergem, pelo contrário, apesar da distinção nos seus escopos de apreciação, ambas quando o assunto é relacionado à leitura convergem, pois concebem a leitura como sendo o único meio para atingir a compreensão. Tanto a Psicolinguística, quanto a Análise do Discurso Francesa veem a prática de leitura como um processo complexo, interativo, de múltiplos significados, polissemiótica por si própria e de caráter histórico. (GIRALDELLO, 2016; ORLANDI, 2012; KLEIMAN, 2012; JOUVE, 2002).

No capítulo seguinte (III), buscamos discursivizar sobre a leitura no espaço escolar, bem como o trabalho do professor de língua materna no processo emancipatório do aluno leitor frente aos gêneros textuais postos para circular em aula, dessa forma, procuramos discutir questões referentes à didatização e transposição didática de conhecimentos teóricos, a interação estabelecida entre professor e aluno em aula com o propósito de efetivar o trabalho planejado e a formação docente do professor de LM.

CAPÍTULO III – UM OLHAR PARA O FAZER PEDAGÓGICO E(M) TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA SOBRE LEITURA

As discussões acionadas neste capítulo visam evidenciar o processo de: i) ensino-aprendizagem sobre leitura no espaço escolar e a formação do sujeito aluno leitor crítico, proficiente; ii) a didática disposta em aulas de língua materna, no que tange à formação desse sujeito; iii) gêneros textuais e suas contribuições na efetivação do trabalho docente; iv) a natureza da didatização na interação didática como pressuposto à autonomia do aluno leitor proficiente; v) saberes teóricos sobre leitura mobilizados e transpostos em saberes ensináveis na/da prática cotidiana do fazer docente do professor de língua materna; vi) formação docente e o contexto prático da/na sala de aula. Com este capítulo perscrutamos as particularidades do trabalho do professor de LM na condição de impulsionador à efetivação e emancipação do ato de ler, bem como da importância do planejar em concomitância às particularidades sociais e culturais de cada turma.

3. Escola, cultura escolar, leitura e a formação do sujeito aluno/leitor crítico.

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer.

(Ruben Alves).

Como instância social a escola carrega consigo singularidades capazes de revelar na prática a eficácia ou deficiência dessa instituição. A escola é responsável pela formação e direcionamento do sujeito aluno enquanto indivíduo socialmente ativo na sociedade em que se encontra inserido. Imbuídos nessa perspectiva é que aludimos à escola como um órgão fomentador da prática leitora em sala de aula e da emancipação do aluno enquanto sujeito crítico, capaz de se posicionar e atribuir significância ao que lê.

O olhar direcionador da escola dá subsídios aos alunos para que eles tracem e alçassem seus objetivos, dessorate, “escola, como instância educativa, tem por papel a elevação cultural dos seus educandos e por isso ela é um espaço social importante e significativo dentro da sociedade” (LUCKESI, 1993, p. 138). É inegável que a escola é imprescindível no estágio de formação social do sujeito letrado, esta, enquanto instituição de ensino é histórica e é perpetrada por marcas ideológicas que assumem diferentes papéis e posicionamentos ao longo dos anos. Nesse direcionamento, “a escola, em cada momento histórico, constitui uma

expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Dessa forma, em dialogia aos estudos de Gasparin (2005) condescendemos e da prerrogativa que, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso cumpre uma função específica”. (GASPARIN, 2005, p. 2). Assumindo essa função genuinamente, a instituição de ensino transcende os limites dos conteúdos programáticos pré-estabelecidos pelos documentos que servem de base ao trabalho docente, assume o papel de formadora social, cultural, política e ideológica com múltiplas finalidades e variados meios de inserção do sujeito aluno.

É neste lugar que os educandos são expostos aos mais diversificados tipos de saberes e, aqui, aprendem a (des)construírem e a confrontarem de forma eficaz o EU no mundo. Para tanto, é inescusável que a escola se responsabilize em oferecer aos educandos meios que possibilitem a inter-relação desses com as mais diversas situações de aprendizagem, através dos mais variados tipos de conhecimentos. Nesse sentido os PCNEM (2016) asseguram que:

[...] a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. (PCNEM, 2006 p. 27).

Consoante aos deveres da escola, ora acionados/prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, é profícuo afirmarmos que a escola é responsável também pela construção identitária dos sujeitos escolarizados. O conhecimento agenciado no(em) momentos de socialização em salas de aula são capazes de contribuir para se (re)moldar as concepções sociais, políticas, ideológicas e culturais do sujeito, ou seja, somos sujeitos variáveis constituídos de momentos e crenças – assumimos diferentes posicionamentos face aos momentos e locais em que nos encontramos imbuídos. Nessa levada, Modl (2015) afirma que:

Identities são, assim, mediadas por comportamentos verbais e/ou não verbais que sofrem influências da cultura da escola e da cultura escolar do grupo [...] Ao intercambiar a palavra, os sujeitos aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra. (MODL, 2015 p. 123).

Assumindo as concepções vozeadas por Modl (2015), haurimos que o processo de construção identitária dos indivíduos ocorre dos mais diversos meios em que ele interage, de (con)vivência. Fatores externos contribuem diretamente para que esses sujeitos ajam de maneira determinada, por isso, a necessidade de a escola respeitar a cultura de cada aluno bem como da comunidade em que se encontra inserida. As escolhas lexicais agenciadas por alunos em momentos discursivos em sala de aula revelam o possível nível interativo em relação aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Essa troca de palavras oportuniza aos sujeitos

envolvidos nesse processo discursivo a participação em contextos dialógicos diversificados que, por sua vez, possibilitam uma (re)construção identitária mediatizada pelas relações sociais envolvidas.

A função/trabalho da escola vai além de(o) ensinar normas e regras ou apenas transmitir saberes teóricos, ou seja, “não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas práticas sobre questões da realidade social imediata” (LIBÂNEO, 1994, p. 69). Isto é, o processo de ensino deve ser sempre pensado de modo a se articular desde o sistema curricular, às políticas pedagógicas (BNCC)¹⁶. Esse arcabouço institucionalizado deve abarcar requisitos que sejam capazes de fornecer subsídios para o desenvolvimento educacional de qualidade.

Pérez Gómez (2001) descreve a escola como sendo uma instituição social que traz consigo uma cultura específica¹⁷. Encetando das ideias disseminadas por Pérez Gómez (2001) podemos auferir que a cultura escolar se integra às práticas pedagógicas cotidianamente, norteadas por padrões que delineiam os conceitos de aprendizagens e convivência.

Ainda imbricados nessa visão sociointeracionista mobilizada por Gómez, é lícito afirmarmos que o processo de aprendizagem do sujeito enquanto ser social nunca é meramente individual, não está enclausurado ao par interacional (MARCUSCHI, 1991; LIBÂNEO, 1994; MODL, 2015) professor(a) e alunos(as) e suas variáveis¹⁸. Ou seja, é evidente que o processo de aprendizagem decorre da interação existente dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Numa visão estruturalista, Barroso (2004, n.p.) define cultura escolar como sendo “a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.”. A cultura escolar disposta por Barroso (2004) evidencia o processo organizacional dessa instituição, à vista disso, podemos enfatizar

¹⁶“A Base Nacional Comum Curricular é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá.”. (BNCC, 2017, p. 05).

¹⁷“[...] o conjunto de significados e comportamentos que produzem a escola como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, crenças e expectativas ligadas a vida social dos grupos que constituem a instituição escolar.”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.131).

¹⁸Professor(a) - alunos(as); alunos(as) - professor(a); professor(a) - grupo(s) de alunos(as); grupo(s) de alunos(as) - professor(a); alunos(as) – alunos(as); grupo(s) de aluno(as) - grupo(s) de aluno(as).

que para que as diretrizes que basilar a cultura escolar sejam cumpridas, é preciso que haja efetivação das suas políticas de ensino e, o principal aliado nesse exercício é o professor (BNCC, 2017).

Rangel (1992) propala que a escola, como formadora de cidadãos deve ocupar com seriedade as questões inerentes ao “saber e ao conhecimento. Se um professor for competente, ele, através de seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de [possíveis] desajustes...” (RANGEL 1992: 72). São as políticas pedagógicas da escola que direcionam o trabalho dos professores, em vista disso, “o papel da escola está diretamente ligado ao do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo.” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 24).

Para que a escola seja capaz de expor esses alunos a tais conhecimentos, ora revozeados, é imprescindível a ela “desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras.” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 23). Nessa vertente, os PCN aspiram que:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN 1998, p. 43).

O documento prescrito, que parametriza tanto o funcionamento escolar quanto o trabalho docente, indicia que é dever da escola fornecer subsídios favoráveis à aprendizagem dos alunos, todavia, não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis. Segundo Freire (1989), para que haja efetivação, eficácia no processo de formação do leitor é necessário haver compreensão por parte daqueles que ensinam, que o processo de alfabetização se dá à medida que a leitura da palavra estabelece relação com a leitura do mundo e estimule a continuidade da leitura dele (FREIRE, 1989). Com isso, faz-se necessário que a escola por meio do seu plano político pedagógico e de seus projetos venha substancializar o interesse dos alunos pelas mais variadas leituras, pois:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato.

Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. (PNC, 1998, p. 42 - 43).

A escola além de oferecer recursos materiais e projetos que auxiliam na emancipação do sujeito aluno leitor deve em todo tempo oferecer aparatos que deem suporte à conquista da independência argumentativa desses aprendizes enquanto sujeitos escolarizados. É função da escola; preparar o aluno para as mais variadas demandas sociais (BNCC, 2017; FREIRE, 1998). Ou seja:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a —aprender fazendo. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN 1998, p. 43).

Dessa maneira, haurimos que a prática pedagógica deve estar pautada em um ensino de leitura mediatizado na discursivização dos diversos fatores que atribuem significados ao que se lê. Giraldello e Lorenset (2015) abonam que, é necessário que o aluno compreenda o “texto não como lugar para se (re)pôr sentidos, como pretexto para outras atividades e outras modalidades de aprendizagem, mas, sim, como a acomodação de jogos de sentidos/significados, da operação discursiva e, sobremaneira, do exercício da língua(gem)” (GIRALDELLO e LORENSET, 2015, p.138).

Em dialogia à parametrização do ensino em todo território nacional e a concepção de leitor proficiente assumida neste trabalho, é profícuo afirmarmos que a formação do aluno se dá de maneira processual e lenta, imerso no universo da leitura, umas das discussões centrais de nossa pesquisa, é coerente reiterarmos que, para que haja a real formação do leitor competente, previsto nos PCN – “[...] cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização.” (PCNEM, 2006 p.35).

O processo emancipatório do leitor crítico é trabalhoso, sobre-excede as práticas de/em sala de aula. Escola, professor e, sobretudo os alunos envolvidos nessa empreitada devem estar dispostos a manter uma relação dialogicizada com os projetos oferecidos pela escola, com as propostas acionadas em sala de aula e condições extraescolares que os levarão ao aprimoramento de conhecimentos específicos¹⁹ e conhecimento mundo (FREIRE, 1989,

¹⁹ Conhecimentos, aqui, assumidos são aqueles referentes ao ensino LM exemplo: regras gramaticais, pragmáticas e semânticas, semiologia etc. São os conhecimentos previstos na programática de Língua Portuguesa.

LAJOLO, 1993; SILVA, 1999, 2002; SOUZA, 2018). Nessa direção, Oliveira (2004) assegura que:

[...] os alunos também têm um papel de suma importância nesse processo: como protagonistas de seu próprio agir, eles precisam interagir com o professor, expor suas dúvidas, pensamentos e opiniões para que haja uma ação dialógica entre esses protagonistas (professor/alunos). (OLIVEIRA, 2004, p. 173).

Segundo as ideias mobilizadas por Oliveira (2004), é válido afirmarmos que os processos de aquisição e (re)definição de saberes por meio das leituras são intermediados/mediados através do dialogismo entre os pares interacionais (professor/alunos; alunos/professor) em sala de aula. Almeida (2009) conceitua o processo de atribuição de sentido ao texto como sendo uma atividade multifacetada “que se realiza pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto, no contexto de sala de aula”. Desse modo, a leitura mediada sob o viés interacionista e discursivista é capaz de evidenciar particularidades que revelam “os papéis do sujeito no processo de construção de sentido, no espaço escolar”. (ALMEIDA, 2009, p. 28).

O trabalho realizado dentro da escola requer dos pares envolvidos, uma visão sensível às particularidades de cada aluno, a fim de chegar o mais próximo possível de uma efetivação do planejado, dos objetivos previstos para execução deste trabalho. Na árdua tarefa de formar leitores críticos, maduros, os PCN sistematizam que, para:

Formar um leitor competente²⁰ supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. (PCN, 1997, p. 41).

O aluno, em seu processo de (des)construção de conhecimento, deve estabelecer relação entre os diversos setores que circundam sua vida social, e daí, ser capaz de atribuir sentido(s) a fim de estabelecer uma diversificada rede de saberes, de conhecimentos. Silva (1999) assegura que, para que o aluno leitor chegue ao nível considerado proficiente em leitura ele “convive com diferentes tipos de textos. Não há leitor de um texto só e não há leitor de apenas um tipo de texto!” (SILVA, 1999, p. 14).

Aos alunos devem ser apresentados os mais variados gêneros textuais com intuito de ampliar seu conhecimento e desmistificação do predileto por apenas um tipo de texto. A função da escola enquanto instituição social substancial no processo de emancipações de sujeitos, sujeitos críticos, é expurgar quaisquer tipos de alienação de leituras e apresentar os mais diversificados tipos de textos e de leituras, com a finalidade de amadurecer os saberes

²⁰ “Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.”. (PCN, 1997, p. 41).

desses alunos, pois é comum ouvirmos de nossos(as) alunos(as) em sala de aula “– Ah, não gosto de tal leitura! É chata...” cabe ao professor enfatizar aos alunos, com posicionamentos como esse, a importância do contato com as diferentes tipologias textuais, além disso, o aluno precisa ver na prática do professor seu gosto por esses diferentes gêneros textuais. Em contrapartida, o professor “precisa considerar a diversidade de significados sociais e culturais que seus alunos compartilham” (PERIPOLLI, 2003, p. 213) a fim de atingir de forma coerente os objetivos acionados em prática de leitura.

3.1. A didática/didatização (no)do fazer pedagógico no ensino de leitura.

“É preciso que haja uma transmutação dos conhecimentos para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos”

(Almeida)

O processo de didatização de saberes teóricos, curriculares e experienciais²¹ não acontece de forma solta, descontextualizada da realidade dos sujeitos envolvidos nesse percurso/processo, é preciso ter um movimento de (res)significação desses saberes provenientes do processo formativo de cada indivíduo docente (PCN, 1989; TARDIF, 2005; BNCC, 2018). Nessa vertente, Libâneo corrobora que é fundamental que esses profissionais sejam capazes de refletir sobre seu exercício na docência e ponham em prática “estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

O ato de didatizar saberes teóricos requer do profissional da docência sutileza e um olhar atento para as necessidades de cada público a que ele oferece ensinamento. Para que a movimentação interativa da didatização ocorra, é preciso haver um elo entre o saber a ser ensinado e os objetivos basilares desse ensino, ou seja, é preciso que haja uma manifestação do ato de contextualizar e intertextualizar o objeto de ensino. Concernente a isso, Oliveira (2004) afirma que na prática efetiva da docência:

²¹ Segundo o estudo de Maurice Tardif, os SABERES TEÓRICOS são aqueles agenciados durante o percurso formativo do ser humano enquanto sujeito e profissional. Possíveis fontes de aquisição: Escolas, universidade... SABERES CURRICULARES são “os conhecimentos ligados ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, ao currículo etc. repercutem na ação docente, mas também como os professores operam com esses conhecimentos em classe.”. BORGES (2001, p. 68). Já os SABERES EXPERIENCIAIS São os conhecimentos agenciados ao longo do próprio exercício da atividade profissional, bem como suas práticas enquanto cidadãos, práticas interpessoais que se “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 38).

[...] há sempre um recorte dos conteúdos programáticos ou curriculares na passagem do conhecimento científico ao conhecimento escolar, dada a necessidade de o professor ter que priorizar um determinado conteúdo, que envolve outro processo de transposição variado, o qual se pode chamar de intertextualidade. Esse processo se dá porque, ao realizarmos o recorte de um conhecimento científico, ele se juntará a outros conteúdos e/ ou conceitos; estes precisam ter relações lógicas e de sentido para que possam dialogar mutuamente. Porém, para que esse processo de intertextualidade se complete, o aluno deverá perceber essa relação e associá-la a seus conhecimentos para poder usar em prol de sua aprendizagem e desenvolvimento social. (OLIVEIRA, 2004, p. 177).

O processo didático acontece justamente nessa transmutação de saberes, a fim de tornar a prática docente mais eficiente/eficaz. Segundo Freire (1993 p, 71), “cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras e teorias.” O trabalho do professor começa no ato de planificação de suas aulas, com o delineamento das ferramentas metodológicas a serem usadas em dialogia aos objetivos a serem alcançados, ou seja, o trabalho do professor está desta forma, centrado na iniciativa de (res)significação dos seus conhecimentos provenientes das mais variadas fontes dos saberes em concomitância aos objetivos ora previstos à prática de ensino.

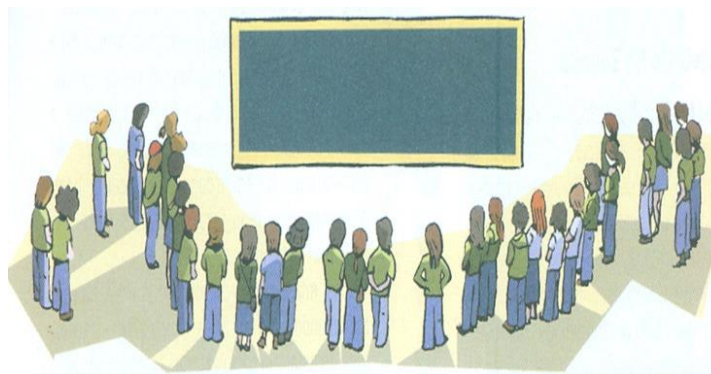
Daí, a importância do planejar docente, a fim de o aluno ser capaz de estabelecer essa relação perceptiva entre o que está sendo ofertado/ensinado à realidade do meio em que ele encontra inserido, aí entra o movimento de contextualização e intertextualização do saber ensinado. O alunado deve e precisa enxergar essa movimentação discursiva na prática docente para que haja apropriação do saber em execução/experienciação (PCN, 1998; Silva 2018). A didatização de conteúdos programáticos-curriculares equivalentes a cada etapa escolar tem sempre como base a interatividade entre os sujeitos envolvidos nesse percurso, e para que isso ocorra é necessário que haja eficácia no processo de leiturização do sujeito aluno.

Dessa forma, podemos asseverar que o movimento de harmonização de saberes teóricos a saberes ensináveis em dialogia aos perfis sócio-identitário-interativos do público que se ofertar o ensino, é imprescindível na obtenção de resultados satisfatórios com relação ao trabalho planejado, pois ato de apropriação e emancipação do sujeito leitor é processual e totalmente experiencial – aqui, interessando-nos o trabalho com a leitura dos mais variados gêneros textuais com vista a se alcançar a proficiência leitora (PCN, 1998; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 1999; KOCH, 2006).

É ímpar o aluno conseguir vislumbrar a movimentação de planificação do professor para a sistematização do ensino. Ao colocarmos em discussão a relevância desse feito, é que rememoramos um momento que aconteceu durante o período de observação, a saber, no dia 25/03/19 na turma (B), em que o professor Edival tematizou sua aula da seguinte forma:

“LER PARA ALGUÉM: A LEITURA EM VOZ ALTA.”. As discussões geradas nas aulas do dia mencionado, foram suscitadas nos turnos de falas 17 e 18 da entrevista, elucidadas abaixo na cena 2. Antes de as transportarmos exporemos a imagem escolhida pelo primeiro grupo.

Imagem 6 – Imagem que deu origem a esse cenário.



Fonte: Professor Edival, sujeito da pesquisa.

17²² – Pesquisador.: [...] Na análise da imagem escolhida pelo PRIMEIRO grupo... foi levantada a hipótese de uma possível crise na educação... você questionou aos alunos se eles estavam em crise com a disciplina Língua Portuguesa... houve muitos tangenciamentos... mas... apenas uma aluna de forma DÚBIA teve a coragem de afirmar que a turma estava em crise com sua disciplina... ... ela respondeu abre... aspas... “não só com sua disciplina... mas com todas... mas em português a coisa é mais séria” fecha aspas... ... Não contente... VOCÊ fez uma leve comparação entre a professora de Língua Portuguesa dos alunos do ano anterior... e perguntou se eles a resgataria... A mesma aluna disse que resgataria a professora... POIS ELA SÓ TRABALHAVA COM AQUELES QUE QUERIAM ALGUMA COISA... quem não queria que ficasse lá... ... Percebi que você ficou desconsertado com a resposta da aluna... ... Mas... não me atentarei a essa resposta... ... Entre as poucas obtidas... houve uma que me chamou atenção a ponto de eu me emocionar e lágrimas virem aos meus olhos... Um aluno... que estava sentado à sua direita responde... abre aspas... “NÃO RESGATARIA... O PROFESSOR PENSA NA GENTE AO PLANEJAR SUA AULA... EU ACHO QUE SENHOR PENSA SE NÓS ESTAMOS APRENDENDO OU NÃO” O que você sentiu ao ouvir isso?

18 – Professor Edival.: Elizeu... Claro que me recordo da situação... é... a imagem escolhida foi muito providencial... pois desde o início do ano... é::: eu havia percebido a preocupação dos discentes... uma vez que eu havia trabalhado com esses mesmos discentes em 2018... na disciplina de Filosofia e Sociologia... já conhecia certa apatia por parte deles... mas a minha convicção que nas disciplinas trabalhadas no anterior eram bastante discursivas e eles não dispunham deste conhecimento em determinados assuntos e agora com a língua materna a minha

²² A marcação dos turnos de falas é correspondente ao documento original, cópia na íntegra das narrativas da entrevista. Toda vez que aparecer no trabalho turnos de falas, as marcações corresponderão ao arquivo fonte, que podem ser conferidos no anexo ou apêndice deste escrito.

expectativa quanto participação deles seriam bem maior e mais eficaz... Com relação ao comentário do aluno... eu também sentir um nó na garganta e me faltou palavras [...] Sabemos que entramos em sala para trabalhar com uma classe de pessoas com os MAIS diferentes níveis de aprendizagem e que estaremos prontos para sanar estas diversidades... Senti que precisava fazer... ministrar aulas diferentes para resgatar o prazer do estudante em Língua Portuguesa... pois é muito difícil administrar as duas gramáticas... a internalizada e a formal... conduzir o discente a ler por prazer sem a obrigatoriedade da leitura da troca leitura...nota... Que para mim ler... é viajar nos mais variados espaços pelo prazer da viagem mental...

Como já mencionado anteriormente, é primordial que o aluno veja seu professor imerso nas suas práticas. Existe um dito popular que diz: “A palavra convence, mas o exemplo arrasta!” é imprescindível que o educando veja seu professor totalmente envolvido com aquilo que ele ensina, com aquilo que ele acredita. O processo de leiturização do aluno é trabalhoso/árido e requer do professor competências e habilidades (BNCC, 2017) que concretizem de forma discursiva, interativa, leve e eficaz esta etapa na escolarização desses alunos. Nas prescrições acerca do ensino de leitura nas escolas, os PCN (1998, p.43) parametrizam que “formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis [...].”

Tomando o ato de ensinar pelo prisma dos PCN (1998), trazemos a cena 3 que explicita os turnos de fala de 7 a 12 da entrevista, onde confrontamos a prática do professor Edival, em sala de aula em dialogia as respostas dadas a pergunta número 4 do questionário.

7 – Pesquisador.: Professor... é:: durante o período de observação... muitas coisas me chamaram à atenção... entre essas coisas... a forma como planeja suas aulas... preocupação em organizar e personalizar os textos para momentos de leitura em aulas.. leitura silenciosa... em grupo... em dupla... coletiva... sempre instigando que:: os alunos fizessem uma leitura crítica dos variados textos trabalhos nas aulas... esses momentos aconteceram nos dias 18... de fevereiro... 15...18...22 e 24 de março... o ensino da classe gramatical Substantivo totalmente imerso na leitura... ... A leitura do texto Circuito Fechado do autor Ricardo Ramos realizada na aula do dia...18 do 03... lembra?

8 – Professor Edival.: Hum-hum... Claro...

9 – Pesquisador.: É... você fez toda a::: uma contextualização a fim dos alunos conseguirem ver COESÃO em um texto que aparentemente não tinha para eles... Com base no que acabei de relatar... que vi em campo no período de observação... sinto a necessidade de fazer-lhe uma pergunta com relação à resposta dada à pergunta 04 do questionário... ... aqui está o questionário só para você conferir ((*Entreguei ao professor o questionário respondido por ele. A resposta que me refiro estava marcada com marcador de texto amarelo*)). Aí eu te pergunto... ((*Aponto para o questionário que está nas mãos do professor*)).
COMO VOCÊ VÊ SEU SABER E FAZER PEDAGÓGICO? DENTRE OS DIFERENTES OBJETOS DE ENSINO... QUAL PERCENTUAL VOCÊ

ARRISCARIA DIZER QUE É DEDICADO À LEITURA EM SUAS AULAS? ...
 ... Parte de sua resposta fora a seguinte... abre aspas... “QUANTO À LEITURA EM SALA DE AULA... GERALMENTE FICAMOS PRESOS NOS EXCERTO DOS LIVROS DIDÁTICOS... UMA VEZ QUE O EDUCANDO NÃO DISPÕE DE RECURSOS FINANCEIROS PARA COMPRAR UM LIVRO SOLICITADO PELO PROFESSOR” fecha aspas... ... Durante a etapa de observação... pude perceber que suas práticas divergem da resposta dada à questão 04 do questionário... ... VOCÊ durante as aulas trabalha com os mais variados textos que o livro não traz... Exemplo no dia 18 de Fevereiro de 2019... você levou variados textos para seus alunos... música... poemas... poesias fragmentos de clássicos da nossa literatura... TEXTOS de redes sociais... além disso... VOCÊ criou um grupo no WhatsApp para disponibilizar aos alunos livros paradidáticos... ... me recordo que... o primeiro livro foi... Emília no País da Gramática de Monteiro Lobato... uma vez por semana você perguntava aos alunos... é::: em que capítulo eles estavam... Recorda?

10 – Professor Edival.: Sim::::

11 – Pesquisador.: Isso mostra uma prática diferente da resposta:::: ao questionário... ... Sabendo que o fazer docente é uma fonte inesgotável de (re)criação de métodos de ensino e isso é inesgotável ao observar sua prática... Estou encantado com a leveza que conduziu esses momentos de leitura... ... Sobre essa resposta... você manteria ou mudaria alguma coisa? Contextualize por favor... ...

12 – Professor Edival.: Elizeu... EM PARTES eu mantenho... ... pela dificuldade que o profissional encontra em realizar determinadas aulas... onde requer material... material impresso que muitas vezes temos que realizar com os nossos custos... ... Ratificando o que foi dito na questão anterior... hoje temos a facilidade da tecnologia para a nossa sala de aula... VOCÊ presenciou isto... eu levava meu notebook para a sala... levava o material impresso... as vezes ficam inviável realizar determinada prática... mas este ano por estar imerso em sua totalidade ministrando aulas dentro da minha área de formação... eu tenho procurado diversificar e modificar as minhas aulas... a volta do prazer em ensinar... ... COM RELAÇÃO AO GRUPO DE WHATSAPP MENCIONADO POR TI... ainda tenho encontrado resistência de alguns... por não dispor do aparelho e de recursos para manter a internet... este foi uns dos meios mais viáveis para mantê-los informados e poder aproveitar o recurso em favor da escola... ...

Pensando na prática docente pelo prisma dos PCN (1998) e pela narrativa proporcionada através dos dados agenciados na etapa de observação, e confrontada na entrevista, é possível afirmarmos que a premissa do trabalho do professor é baseado em conceitos teóricos práticos e ideológicos com a finalidade de si fazer entendível, com o fito de os alunos aprenderem e apreenderem a programática prescrita para determinado ano de ensino, e que, para, além disso, o profissional enfrenta vários desafios até conseguir executar seu trabalho de forma satisfatória.

Como visto nas práticas do professor Edival nas cenas da entrevista, ora expostas, há uma tentativa de acionamento do protagonismo do sujeito aluno por meio de variados mecanismos de interação e discursivização em aula, o que converge com as ideias mobilizadas por Veiga (2009) quando a autora alastra que é papel do professor elaborar e conduzir atividades didáticas que desencadeiem a aprendizagem do sujeito aluno, para tanto, “o professor deve orientar e direcionar o processo de ensinar, uma vez que a aprendizagem é orientada pelo ensino”. (VEIGA, 2009, p. 58).

Em paridade às ideias impulsionadas nesta seção, corroboramos, é perceptível que o processo de ensino é um encadeamento de ações assertivas com um propósito substancial de que o aluno agencie de forma inteligente e proveitosa os saberes dispostos na prática de sala de aula, gerando assim, a responsabilidade de gerenciamento desses saberes experienciados em aulas. Daí a importância do professor estabelecer os mais variados possíveis diálogos entre o que ensina, o que já ensinou e ao meio em que seus alunos estão inseridos, ou seja, a conexão do que se pretende ensinar com a realidade de vida, social, política e econômica desses aprendizes (FREIRE, 1993; KLEIMAN, 1999; KOCH, 2006; VEIGA, 2009; BNCC, 2017) Esse processo construtivista do apropriar-se do saber desvelado em sala de aula/em aulas se torna atraente, envolvente quando as práticas de ensino são incitadoras/instigadoras: lúdicas, problematizadoras/desafiadoras e com exercícios contextualizados com a realidade de vida dos educandos. Nessa direção, ao falar do ensinar, Perrenoud (2002) elucida que

[...] não devemos esquecer que o estudante só se apropria dos saberes por meio de uma atividade, orientada por condições e situações de aprendizagem. Essa perspectiva construtivista incita-nos a considerar que a transposição de saberes eruditos não se limita a uma operação sobre seus conteúdos, mas abrange também sua aplicação em uma situação concreta, por exemplo [,] em um projeto, em uma situação-problema ou mesmo em um exercício convencional. (...) A formação não é mais transmissão de conteúdos, mas a construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagens (PERRENOUD, 2002, p. 77-78).

A concepção de ensino pautada em contatos de trocas de experiências defendida por Perrenoud (2002) – sustenta nossa visão conceitual do fazer pedagógico em sala de aula, de que o processo de agenciamento e/ou solidarização do conhecimento é gradativo e experiencial, é através do processo interativo entre os mais diversos pares interacionais existentes em sala de aula que o saber, a aprendizagem se constitui de forma concreta. Para que isso ocorra, é imprescindível que o sujeito aluno assuma seu papel de protagonista na relação interativa didática discursiva em aula.

O processo de didatização da leitura é uma etapa na escolarização do sujeito aluno que requer do professor de Língua Portuguesa um engajamento lúdico e atrativo, é preciso que as

leituras propostas em aula sejam pontes que conduzam a outras leituras, a outros gêneros textuais. A maturidade leitora é atingida de forma processual e trabalhosa, só assim, o aluno poderá alcançar um nível de leitura emancipatória, crítica, consciente, libertária (SOUZA, 2018; SILVA, 2002). Pensando a leitura como precursora desse processo de adjetivação da prática do sujeito leitor, compactuamos que é imprescindível nos atentarmos ao processo formativo do aluno leitor crítico. O (en)caminhar formativo do leitor não se dá apenas na primeira etapa da escolarização, no primeiro ciclo do ensino fundamental I, acreditamos que este percurso do sujeito aluno enquanto leitor crítico (SILVA 1998), proficiente (PCN, 1998) maduro²³ é contínuo e inesgotável, ou seja, estamos sempre em processo de (re)construção do EU leitor.

Para tanto, é pertinente que nossa prática enquanto condutores e/ou mediadores de saberes ensináveis e aprendíveis estejam em dialogia com as prescrições para efetivação do ensino leitura.

A planificação de uma aula orquestrada na leitura deve conter subsídios capazes de aflorar a imaginação, despertar curiosidade e instigar de forma direta à amplificação do desejo pelo ato de ler. Nessa vertente, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que os professores devem “planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais.” (PCN, 1998, p.39). A etapa de leiturização no (per)curso formativo do aluno, independente do ano (série) em que ele se encontra, é base para a construção sócio-identitária desse sujeito escolarizado.

Para tanto, é necessário que o profissional da docência organize:

[...] momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também (PCN, 1998, p.39).

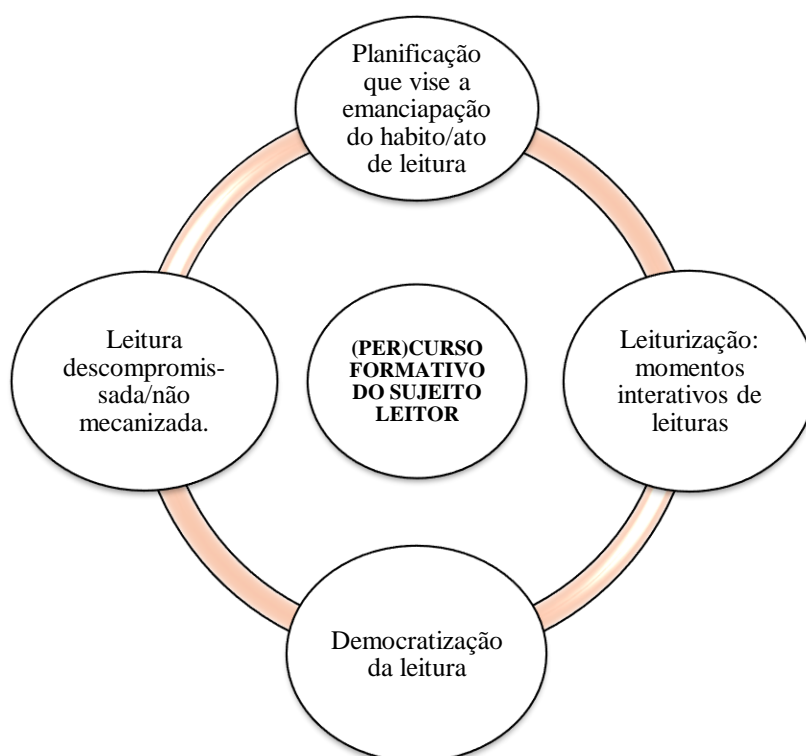
É substancial a existência de momentos de interação entre alunos e professor norteado por leituras diversificadas, em que os alunos e professor também leiam por deleite, por prazer, por satisfação. Essa é uma das maneiras que o professor tem para conseguir influenciar seus alunos a gostarem de ler. É relevante que haja uma intensa mobilização da prática leitora, com a finalidade de deslocar o educando da posição de passivo a interativo, para isso, é crucial que

²³Para Ezequiel Theodoro da Silva “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.” (p. 99).

o educador possibilite meios que coadunem no processo de amadurecimento desse leitor em ascensão.

O aluno precisa estar à vontade, inserto nesses momentos propiciados em aula/sala de aula para que sua autonomia enquanto leitor seja constituída de forma sólida. Essa autonomia é encetada quando o professor “possibilita aos alunos a escolha de suas leituras, o autor, a obra ou o gênero [...]. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola.” (PCN, 1998, p.39).

Diagrama 4 – Processo de leiturização: o (per)curso formativo do leitor crítico.



Fonte: Elaborado com base nos estudos dos (PNC, 1998).

Esse processo de democratização da leitura em sala de aula é crucial para que o aluno se sinta agente no/do seu (per)curso formativo. Para isso que isso ocorra, é preciso haver planejamento e conscientização por parte dos profissionais da docência que a caminhada formativa do leitor a leitor competente, configura-se em uma tarefa lúdica e substancial no itinerário escolar (2017; SMITH, 2003; MARTINS, 1994; FREIRE, 1989). Essa forma de condução de aulas que objetivam a leitura oportuniza que o aluno construa sua identidade enquanto leitor crítico, construção é constituída por meio do processo de autonomia/liberdade de escolha desse sujeito aluno.

É de fundamental relevância que o professor promova também momentos de leituras livres em que os alunos escolham os gêneros textuais que têm aptidão para lerem, a leitura de deleite, a leitura descompromissada²⁴, ou seja, esse aluno irá ler simplesmente porque gosta, não estará atrelado ao modelo de leitura previsto nos livros didáticos, em que o aluno lê para responder questionários.

O processo de leiturização do sujeito aluno está intrinsecamente relacionado à concepção de leitura que o professor carrega consigo. Essa concepção é carregada por ideologias que influenciarão de forma direta no modo como o professor executa suas aulas sobre leitura, as escolhas dos gêneros textuais trabalhados em sala reverberarão o modo como o profissional da docência enxerga o percurso de leiturização da formação sujeito aluno.

De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar estas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita. (BAGNO 2002: 52).

Tomando como base a fala de Bagno (2002) para basilarmos nossas discussões sobre os gêneros textuais vozeados em sala de aula. Afirmamos que o trabalho docente com o texto é corporificado por exemplares de gêneros discursivos que contribuem para efetivação de seu fazer pedagógico.

É impossível falarmos no ensino de leitura no (per)curso formativo do sujeito escolarizado e não mencionarmos os gêneros discursivos previstos para a efetivação deste, a prática leitura só cria bases quando posta em discussão e quando confrontada pelos sujeitos leitores. Baseado nas discussões acionados por Bagno (2002), nas parametrizações conjecturadas nos documentos que dão substância ao trabalho docente em âmbito nacional e, na nossa concepção de ensino de leitura – aludimos que o processo de leiturização desse sujeito escolarizado para atingir o nível de proficiência e maturidade (PCN, 1998; SILVA 1998), o aluno tem ser capaz de gerenciar “um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura [...] que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler [...]”. (Bagno, 2002: 52).

O profissional da docência no seu planificar deve levar em consideração os meios mais próximos da realidade social do público que o ensino será ofertado, para assim, poder efetivar sua prática. Segundo as prerrogativas de Yunes (2003) “As palavras pouco dizem sozinhas, fora de seu contexto, fora das situações em que funcionam.”. (YUNES, 2003, p. 9-10). Partindo dessa premissa o desdobramento metodológico tem como uma das bases a

²⁴ Ler: BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. A formação do leitor, alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre, 1993.

ampliação da visão de mundo que os sujeitos alunos já têm. Por isso, as propostas políticas pedagógicas das instituições sociais escolar visam desenvolver as atividades instrutivas de forma crítica e madura – gerando assim, possibilidades de inserção ativa do sujeito participante no contexto social. Para que isso ocorra de forma plena, é essencial que o professor mediador trabalhe da forma mais didática possível os mais diferenciados gêneros. (MODL; COSTA, 2017).

É através do agenciamento de gêneros diversificados no trabalho docente que os subsídios basiladores do (per)curso formativo do sujeito aluno são nutridos, é através deste leque de possibilidades que é construída a identidade de leitura dos sujeitos escolarizados. Nessa vertente compreendemos que:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Haurindo as ideias mobilizadas por Bazerman (2006), é inegável que os gêneros textuais constituem riquíssimos meios para a aprendizagem, ou seja, são propiciadores discursivos que substancializam a construção identitária do leitor, “pois toda expressão linguística humana é efetivada por meio deles, todo enunciado, todo texto, então, é ele mesmo o ambiente em que se aprende, se constrói sentidos, se faz relações, se interpreta e se compreende” (MODL; COSTA, 2017, p. 123-124).

É necessário que o aluno esteja inserido em contexto social significativo, que as ações executadas pela instituição escolar tenham cunhos significativos, para que essas ações possam surtir efeito positivo no caminhar formativo dos alunos e que estes possam mudar suas realidades sociais através desta dialogicidade crítica entre teoria, prática e contexto político social (POSSENTI, 1996). É inegável que a responsividade da professoralidade é um dos fatores cruciais para o andamento das atividades planejadas para execução em sala de aula. O professor enquanto formador de sujeitos críticos, perspicazes, em pleno desenvolvimento e uso de sua linguagem fornecer um ensino pautado em gêneros textuais que façam “eco às demandas sociais de utilização da língua, de modo que os alunos sejam capazes de compreender e sistematizar os usos da língua(gem) em sociedade.” (MODL; COSTA, 2017, p. 125).

É através desse processo de interação dialética que o educando consegue apropriar-se do uso da linguagem (BAKHTIN, 2006) e compreende as particularidades do uso da língua, é

através dessa interação que conceitos e posicionamentos vão sendo (re)moldados e postos em exercício. É nessa partilha de saberes que as relações inerentes à diversidade linguística e enunciativa se transformam discursos identitários e, por conseguinte substancializam os direcionamentos dados às discussões levantadas em aula (SERRANI, 1997). Nesse aspecto Modl e Costa (2017) corroboram que:

Tudo o que pensamos é elaborado através de um gênero, até uma conversa espontânea é um gênero, a interação entre os sujeitos acontece através deles, nossa vida está atrelada aos gêneros textuais que sustentam todas as nossas ações interacionais cotidianas. Entendido dessa forma, no ambiente escolar, não poderia ser diferente, os gêneros textuais precisam ocupar lugar de destaque no ensino e aprendizagem. Cabe ao professor explorar esses gêneros de forma a alargar os conhecimentos dos alunos para que eles conheçam o que ainda é desconhecido e ajam de modo cada vez menos intuitivo diante das demandas sociais, para que, assim, saiam da escola ainda mais preparados para lidar com os diversos desafios que a sociedade impõe (MODL; COSTA, 2017, p. 123).

O agenciamento de gêneros textuais discursivos por parte dos professores no processo metodológico executado em sala de aula configura-se relevante para os desdobramentos ora previstos no ato de planejar. A visão do trabalho docente discutida ao longo deste trabalho é por ora, basilada nessa visão interacionista discursiva, por acreditarmos que a identidade do leitor crítico só é constituída por meio do processo dialógico entre texto, leitor e contextos diversos.

Na próxima seção, discutiremos sobre o trabalho do professor, didatização de saberes teóricos, didática no ensino de leitura e transposição didática, para isso, fundamentaremos nossas discussões nas epistemologias teóricas de Brasil (1998), Alves (2000, 2011), Freire (2002, 2015), Machado (2007), Amigues (2004), Perrenoud (2000, 2001, 2002), Tardif (2012), Bronckart e Giger (1998), Rafael (2001), Albuquerque (2006), Almeida (2011), para quem esses estudos se referem às mudanças pelas quais passa um saber científico, teórico ou de referência ao ser transformado em objeto de ensino.

3.2. O trabalho do professor e(m) transposição didática sobre leitura

“Um guerreiro sem espada/sem faca, foice ou facão/armado só de amor/segurando um giz na mão/o livro é seu escudo/que lhe protege de tudo/que possa lhe causar dor/por isso eu tenho dito/Tenho fé e acredito/na força do professor. [...] Um arquiteto de sonhos/Engenheiro do futuro/Um motorista da vida/dirigindo no escuro/Um plantador de esperança/plantando em cada criança/um adulto sonhador/e esse cordel foi escrito/por que ainda acredito/na força do professor.”

(Bráulio Bessa)

O saber que direciona o nosso trabalho enquanto educadores/pesquisadores é substancializado pela alacridade de enxergarmos em nossos alunos a aspiração pelo interesse em agenciar novos conhecimentos que sejam capazes de transpor os limites das regras gramaticais inerentes do ensino de LP. O trabalho do professor, como salienta Ruben Alves, “é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” A adequação e execução dos saberes docentes, ato de ensinar, carrega consigo um longo percurso de ajustes. Ou seja, o ato de ensinar só é exequível e acessível se planejado com base no olhar atento do professor com relação à realidade de seus alunos. É nesse processo de transmutação de saberes teóricos a saberes ensináveis que ocorre a transposição didática.

Tardif (2012, p. 54), aponta que o trabalho do professor é “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O trabalho do professor requer uma série de planejamentos e de buscas por mecanismos que facilitem o (per)curso formativo do sujeito aluno ao longo de sua vida escolar, pois, “a docência é um espaço de mediação entre o já conhecido e o porvir” e esse porvir muitas vezes é o desconhecido. E esses são os desafios do trabalho professoral, saber lidar com diversificados perfis de alunos e mediar os mais variados saberes inerentes a esses aprendizes. Desse modo, o professor tem que estar preparado, pois “quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem que saber satisfatoriamente aquilo que ensina, tem que dominar os conteúdos e suas disciplinas, para orientar [...]” (SILVA, 2002, p. 14). O trabalho do professor inicia no ato de planejar, dessa forma, em dialogia aos pressupostos teóricos de Bronckart (2006), assumimos o conceito de trabalho docente como,

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (Machado 2007, p. 93).

Anuindo às ideias defendidas por Machado (2007) sobre o trabalho docente, é preciso atentar-se às diretrizes que basilar a educação nacional, juntamente com as políticas pedagógicas da instituição onde se encontra inserido. Bronckart (2006, p.208) afirma que o “trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível”.

escola é composta por um público diversificado, daí a necessidade de “organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p. 50).

Sobre esse processo de planejamento, entre prescrito, planejado e a realidade do público alvejado²⁵, Bronckart e Machado elucidam algumas particularidades deste fazer inerente ao trabalho do professor em aula:

[...] capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe. De outro lado, tal como é apresentado nos documentos oficiais, o trabalho prescrito nunca menciona essas dimensões centrais da profissão do professor. A lógica geral que esses documentos traduzem pode ser resumida da seguinte maneira: a) a instituição declarou princípios, elaborou um programa e colocou à disposição dos professores os meios de ensino que são novos e, portanto, de grande qualidade; b) o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los; c) então, se ele realizar essa tarefa, os alunos, quase que mecanicamente, desenvolverão, sem grandes problemas, o conjunto de aprendizagens requeridas. (BRONCKART 2006, p. 227).

O trabalho do professor vai além de transmitir saberes, o ensinar requer engajamentos específicos em sua elaboração, há que se considerar a “condução do aprendizado em diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica”. (PCN, 2002, p.7)

Toda prática de ensino de um objeto pressupõe em efeito a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino. Esta transformação implica que a divisão do trabalho autonomizou o processo de transmissão de saber do processo de sua realização e constituiu para cada prática uma prática distinta de aprendizagem [...] (BRONCKART; GIGER, 1998, p. 35).

A transposição didática é intrínseca ao trabalho do professor, o saber docente está estritamente relacionado a ela – como bem aponta Albuquerque (2006, p.83) “quando se fala em transposição, automaticamente se remete a um saber que passa por um processo de ‘adaptação’ ao ser levado a outros contextos que não o de origem”. Essa mobilização de saberes, em mudanças, já que não existe repasse de saber, mas conhecimento construído em cada instância de ensino/aprendizagem; pode ser entendida como transposição didática, ou seja, “é o trabalho que transforma um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino”.

²⁵Bronckart (2006, p. 208) para trabalho prescrito e trabalho real, conforme segue: A primeira expressão designa o trabalho como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas, etc. Portanto o ‘trabalho prescrito’ constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva [...]. Já a expressão ‘trabalho real’ designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas por um trabalhador em uma situação concreta.

(ALBUQUERQUE, 2006, p.83), é o processo que se dá entre o aprendido/apreendido, o teórico, referencial e o que se pretende ensinar, é transformar teoria em prática.

Portanto, transposição didática, aqui, é entendida segundo as concepções de Chevallard (1991, p. 39) em que considera esse ato como sendo o deslocamento das esferas dos saberes, do campo teórico ao campo prático, isto é, “um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (campo prático). Logo, entendemos - segundo as arguições da autora que transposição didática pode ser compreendida como “o trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino.” Em dialogia às percepções teóricas acionadas por Chevallard (1991), versamos com os estudos da linguista aplicada Anna Rachel Machado, em que a autora define a transposição de saberes didáticos como sendo as múltiplas conversões que os “saberes científicos necessariamente sofrem, quando se tem como objetivo torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesses saberes.” (MACHADO, 2007, p. 52).

Esse processo é ínsito de quaisquer professores atuante em sala de aula— essa transformação de saberes teóricos²⁶, curriculares,²⁷ e experienciais em saberes ensináveis é uma prática inerente a estes, ou seja, é imprescindível que os agentes envolvidos no (per)curso formativo do sujeito escolarizado forneçam possibilidades acessíveis capazes de os alunos gerenciarem/construírem conhecimentos efetivos, afinal: “Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (PCN, 1998, 25).

Os saberes práticos, por nós aqui considerados, são aqueles provenientes da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho (TARDIF, 2012), por considerarmos que esse termo evoca, expressa melhor a ideia de que o saber não pode ser aprendido ou talvez repassado, mas experienciado pelo sujeito na sua atuação. A visão de saberes experienciais aqui acionados, assente as ideias de Maurice Tardif, em que convalida os saberes experiências da prática docente como sendo um resultado

²⁶ Conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. (TARDIF 2012, p. 38).

²⁷ “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38).

[...] do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF 2012, p. 38-39).

São essas práticas que substancializam e redimensionam o papel da escola e, automaticamente, do professor. O conhecimento curricular, ou seja, aquele apreendido durante o processo de formação e formação continuada do profissional da docência é base para o planejamento e consistência na evidenciação do que será ensinado. Já os saberes advindos das experiências substancializam a etapa metodológica do fazer pedagógico do professor, isto é, os anos de prática dão base para que o professor seja capaz de traçar suas aulas metodologicamente pensando nos perfis/particularidades de suas turmas (SOUZA 2018; BNCC, 2017; PCN, 1998). Vieira (2007) enfatiza o papel responsivo do profissional da docência no (per)curso formativo do aluno, a saber:

O professor, independentemente da disciplina e do nível em que leciona, é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca em que se trabalha o texto e se transforma a informação em conhecimento. O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor é o de provocador ou incentivador, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto. (VIEIRA, 2007, p. 1).

A autora trabalha bem a questão da responsividade do professor, é comum ouvirmos que o processo de leiturização está alienado às práticas dos pedagogos/professores alfabetizadores e dos professores de língua portuguesa, a autora desmitifica a idealização de que só esses profissionais têm a obrigação de participarem dessa etapa na escolarização do aluno, essa afirmação da autora vem para substancializar a concepção de ensino de leitura que temos, que não se encerra no primeiro ciclo do ensino fundamental I e sim, uma continuidade por todo trajeto escolar do aluno.

O profissional da docência independente da área que ele atua, traz consigo o entendimento de que para haver coerência e eficácia nas suas tomadas de decisões é relevante pensar a prática de ensino de leitura por um prisma emancipatório. Dessa forma, para que essa assertiva ocorra é preciso que haja estímulo e situações que desenvolvam essa leitura crítica no aluno, a criticidade do leitor é desencadeada no momento em que variadas leituras são interligadas à realidade social, política e econômica deste aluno, a etapa de compreensão e interpretação da leitura iniciam no momento em que o leitor é capaz de construir relações através das marcas deixadas nas margens implícitas do texto e a realidade social em que se encontra inserto. Sobre a atuação docente na etapa de leiturização dos educandos em espaços escolares os PCN (1998) asseguram que:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito. (PCN, 1997, p.43).

A leitura no espaço escolar é substancial na construção do sujeito e, sua essência é inter/pluri/multidisciplinar – por isso, a participação direta/engajamento dos profissionais da docência na construção identitária destes alunos é tão importante. A formação do aluno leitor é base para o desenvolvimento deste e, obrigatoriamente da instituição escolar. Baseado no viés da leitura como ato interdisciplinar e o processo de transposição de conteúdos didáticos teóricos em saberes práticos torna esse ato complexo. Nesta direção, Almeida (2011) afirma que

[...] a transposição didática exige do professor um conhecimento profundo do conteúdo que será transposto ou ensinado. Não dominar esse conteúdo implica um risco muito sério de a transposição não acontecer realmente, ou não se realizar, levando o aluno a uma visão sem aprofundamento e sem consistência e, ainda, o professor ao desgaste em sua atuação (ALMEIDA, 2011, p. 175).

Essa visão do autor dialoga com tudo que já discutimos até aqui sobre o processo de transposição didática, ou seja, (re)afirma a visão que sustenta nosso trabalho, que o professor deve estar engajado de forma inteira do ato de planejar suas aulas, atentando-se às particularidades de suas turmas a fim desenvolver a eficácia e efetivação de seu trabalho.

Na seção 3.4, discutiremos as práticas do professor no processo de planificação e execução de suas aulas. Quais são fatores que influenciam no ato de planejar do professor? Até onde os documentos prescritos estão incutidos na planificação e efetivação do trabalho docente.

3.3. Professoralidade: integração entre trabalho prescrito, planejado e efetivado.

Experiência sem teoria é cega, mas teoria sem experiência é um mero jogo intelectual.

(Kant)

Em dialogia ao pensamento filosófico de Kant e o conceptismo pedagógico defendido por Paulo Freire, iniciamos esta seção fazendo referência à nossa visão sobre quais saberes sobressaem e/ou (co)validam o trabalho docente tanto em seu planejar quanto na efetivação de suas práticas. Os saberes referenciais provindos da experiência prática em sala de aula são aqueles que basilarão os atos metodológicos em aula, são essas experiências que darão subsídio ao professor no momento de planificação e efetivação de suas aulas. “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Os saberes referenciais teóricos se coadunam com diversos outros saberes a fim de se alcançar os objetivos preestabelecidos pelo professor. Para tanto, é necessário enfatizarmos que o trabalho docente inicia bem antes de sua entrada em sala de aula. A aula tem seu início no ato de planejar, no momento em que o professor traça os perfis de suas turmas e planeja suas aulas pensando no desenvolvimento do conhecimento dessas, respeitando e usando como recurso de efetivação de suas aulas as singularidades perfiláticas de cada uma delas.

A professoralidade do trabalho docente não funciona de forma isolada, muito pelo contrário, ela atua interligada e contextualizada com diversos outros arranjos político-sociais²⁸, essas ações são iniciadas exatamente no momento de planejamento das aulas. Esses arranjos estão interligados de forma direta na atuação docente como mostra o diagrama 5.

Diagrama 5 – A professoralidade do trabalho docente:



Fonte: O pesquisador.

²⁸ Os arranjos político-sociais aos quais fazemos referência são as diretrizes parametrizadas que subjazem o trabalho docente na esfera pública e privado em âmbito nacional, ou seja, as leis e documentos que existencializam as normas e as grades curriculares do ensino básico gratuito no Brasil. Para além desses documentos que regem de modo geral a educação brasileira, focando no local, têm-se ainda as políticas pedagógicas da instituição onde esses professores encontram-se inseridos.

O professorado é um trabalho complexo que exige planejamento e seriedade como quaisquer outras profissões. Machado (2007) afirma que a professoralidade começa com o trabalho prescrito, “isto é, um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações.” (MACHADO, 2007, p.40). Ou seja, esse trabalho prescrito, são os documentos que basilar e direcionam a prática docente ao passo que estabelecem regras e diretrizes ao ensino, tanto no público, quanto no privado em âmbito nacional. Esses documentos orientam o trabalho do professor com relação a uma grade curricular pré-estabelecida para cada etapa escolar, da educação infantil à 3ª série do ensino médio.

Os documentos mencionados no diagrama 5 são parametrizações do desenvolver e do trabalhar na educação do Brasil, a fim de equiparar a educação em território nacional, garantindo o direito à educação a todos. Mas é veraz afirmarmos, que há uma diferença abismática entre o trabalho prático e o prescrito, a idealização da educação em território nacional é metaforicamente como a idealização da figura feminina remontada no Romantismo. É uma prescrição demasiadamente longe da realidade de muitas instituições escolares. Souza e Silva afirma que “entre as prescrições e os alunos existe um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho.” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343). É exatamente nesse processo de reorganização que, muitas coisas, tangenciam a prescrição. Inúmeros fatores influenciam no distanciamento entre ambos os trabalhos, prescrito e prático.

O segundo trabalho docente é relacionado à planificação de aulas, que está estritamente ligada à cultura escolar, ao seu plano político pedagógico (PPP) e a realidade sociopolítica e cultural da comunidade em que a escola se encontra inserida. Além desses, fatores políticos pedagógicos, cultural e sociopolítico, a planificação também irá reverberar as experiências do professor, ou seja, a experiência docente é revozeada de forma direta na prática e no planificar docente. Segundo Kramer (1991)

[...] o planejamento, por sua vez, contém as estratégias, situações e as atividades que serão feitas no dia a dia. Os recursos didáticos (jogos, livros de histórias, materiais de sucata, técnicas de artes, papéis, giz, quadro etc.); são essenciais no ensino/aprendizagem, sabendo usá-los adequadamente. (KRAMER, 1991, p. 91 - 92).

É nesse processo de planificação que as marcas ideológicas do profissional que começam ser acionadas, ou seja, a concepção do indivíduo sobre o seu papel enquanto condutor/mediador de formação de sujeitos escolarizados. São os acúmulos de experiências que proporcionam o amadurecimento no fazer pedagógico em sala de aula, só a perspicácia de

quem atua diretamente em sala de aula é capaz de revelar marcas singulares que influenciarão diretamente no ato metodológico do professor, ou seja, o amadurecimento acompanhado do não acomodamento do docente é capaz de revelar facetas substanciais para a efetivação do trabalho professoral.

Almeida (2011) corrobora que todo planejamento sofre interferências ao longo de seu desenvolvimento. “[...] Planejamento não se muda. Mudam-se as estratégias para se chegar ao objetivo proposto.” (ALMEIDA, 2011, p. 17 - 18). Em dialogia ao exposto, as mudanças ocorridas entre a planificação e a efetivação têm intencionalidade de alcançar os objetivos previstos para determinada prática.

Para nós é evidente que há algumas distinções entre o trabalho realizado (MACHADO, 2007) e o efetivado. Machado elucida/pressupõe que o trabalho do professor em sala de aula é uma série de ações realizadas, “[...] isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi prescrito.” (MACHADO, 2007, p. 41).

Na discussão da pesquisa, valemo-nos da terminologia, efetivado, por acreditarmos que as distinções entre os dois termos revelam facetas marcantes sobre prática e práticas do profissional da docência. O conceito de efetivado, aqui, define melhor nossa concepção da professoralidade, isto é, acreditamos que a efetivação do trabalho do professor não está imbuída apenas na realização do planejado, mas também, aos objetivos traçados para a realização da aula.

O amalgama prescrições-realizações participa plenamente da constituição desse ofício e de sua evolução. Se as prescrições estão na origem das atividades, as atividades delas se afastam porque a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação. (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 345).

É exatamente neste ponto que a nossa escolha se fundamenta, a efetivação de uma aula planejada, só é possível quando os objetivos que foram delineados são atingidos, portanto a efetivação da planificação não estaria ligada apenas à realização efetiva do que fora detalhado metodologicamente e sim aliado ao fato de ter atingido os objetivos previstos.

Vislumbrando o trabalho docente por esses prismas, realizado e efetivado, recorreremos as cenas que aconteceram nas turmas (A e B) durante a etapa de observação, para as aulas do dia 18/03/2019, professor Edival elaborou seu plano de aula²⁹ com objetivos traçados em paridade aos perfis de cada turma, em que almejava a imersão do aluno do universo da leitura

²⁹ Na imagem do plano de aula as informações relacionadas à instituição e ao sujeito real da pesquisa foram ocultadas por questões éticas.

de forma contextualizada, partindo de um enquadre teórico pêcheuxiano, o qual visava o enunciado como algo linguisticamente descritível que oferece proposições passíveis de interpretações; texto como agente condutor de sentidos; compreensão e interpretação do texto numa visão crítica e a leitura como ato social que obedece a objetivos e necessidades socialmente determinadas – dialogia com os pressupostos teóricos de Kleiman (1997) onde a autora discute que “no processo [de leitura] são cruciais a relação do [produtor/autor] com o [leitor] através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1997, p. 39).

Imagem 7 – Plano de aula do dia 18/03/2019.

Série: 2ª - Integral	Disciplina: <i>Língua Portuguesa, Literatura e Redação</i>	Docente:
COLÉGIO ESTADUAL	Nº de aulas: 6	Data: 18 a 22/03/2019
Eixo temático; <i>Eu e o mundo /Leitura, compreensão e resolução de atividades</i> Tema 1 – <i>Gêneros –Foco no texto – Circuito fechado</i> Tema 2 – <i>Produção de texto: produção de dissertação argumentativa</i>		Tempo de aula(s): <i>300 minutos.</i>

OBJETIVOS	CONTEÚDO	MÉTODO/ESTRATÉGIAS	RECURSOS UTILIZADOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a experiência do estudante, pela prática oral; • Levar o discente à compreensão global do texto, pela disposição dos substantivos; • Desenvolver a habilidade de observar os recursos linguísticos utilizados pelo autor na construção do texto; • Estimular a criatividade do discente, utilizando-se dos conhecimentos pessoais; • Desenvolver a habilidade de argumentar; • Desenvolver a habilidade de produção no texto dissertativo-argumentativo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura (silenciosa e oral) do texto em prosa • Produção textual. (Dissertação argumentativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o texto “Circuito fechado” Ricardo Ramos, para que seja feita uma leitura silenciosa e posteriormente oral, para que seja feita uma discussão coletiva em prol dos substantivos que formam o texto. • Conduzir o aluno para efetuar uma leitura silenciosa para conhecimento do texto e posteriormente fazer a leitura oral por alunos selecionados; • Apresentar textos motivadores para leitura e posteriormente produzir dissertação-argumentativa; • Utilizar-se dos conhecimentos prévios adquiridos para produção do texto dissertativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Livro didático; • Papel; • Caderno • Caneta • Textos digitados; • Folha definitiva para entrega da dissertação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e escrita; • Postura na sala de aula em quanto ler o texto; • Participação individual na produção do texto dissertativo-argumentativo

Fonte: O pesquisador.

O professor traz a discursivização da leitura numa visão sociointerativa; o uso do texto como fonte de ampliação de conhecimento e como espelho para o aprimoramento e agenciamento de conhecimentos outros, a saber, a escrita e a criticidade do aluno. Pressuposição teórica de Moita Lopes – recursos linguísticos/a seleção lexical como meio de acesso e/ou aditivo à compreensão.

Abaixo, está exposta a cena 4, que traz as anotações das aulas observadas nas turmas (A e B) no dia 18/03/19. Nosso desígnio em expormos as duas cenas é justamente substancializar nossa visão das possíveis diferenças existentes entre os dois tipos de trabalhos mencionados na pesquisa.

Turma A – Segunda-feira 18/03/19.

((07h07min. Professor inicia a aula fazendo a chamada. Poucos alunos presentes. Quando cheguei à sala, já estava escrito no quadro: “EU TINHA SEIS ANOS E UMA TIMIDEZ PARALIZANTE. MORAVA EM TATUAPÉ E ERA...” Alguns alunos batem na porta, professor abre e chama atenção pelo atraso)).

2 – Professor Edival.: É possível escrever com uma única classe gramatical? *((Alunos não respondem))*. É possível escrever com uma única classe gramatical? *((Alunos não respondem))*. Na hora que é para abrir a boca vocês não abrem... Vamos lá... é ou não é?

3 – Aluna. Bianca.: Não... professor... *((Professor instiga, outra aluna diz que não. Professor não obtém êxito))*.

4 – Professor Edival.: Peguem o livro didático de vocês e procurem o texto CIRCUITO FECHADO... *((Alguns alunos não levam os livros para casa, ficam na escola em uma estante na sala, a justificativa é o peso))*.

5 – Aluna. Dalva.: Tá em qual página... professor?

6 – Professor Edival.: Não sei... procura aí... *((Aluno cá no fundo grita: TOMA))*.

7 – Aluna Dalva.: Cala a boca que eu não perguntei a você... *((A turma toda fica alvoroçada, professor apenas olha para os alunos e eles fazem silêncio))*.

8 – Professor Edival.: Ge::nte... que coisa feia... ... pelo o menos finjam que vocês são educados... estamos com visita... *((Alunos ouvem em silêncio))*. A leitura hoje é de Kaique... ...

9 – Aluno. Kaique.: EU?

10 – Professor Edival.: Tem outro? *((Aluno inicia a leitura. Acompanho a leitura na cópia que o professor me forneceu))*.

11 – Aluno. Kaique.: Chinelos... vaso... descarga... ... Pia... sabone::te... ... Água... ... Escova... cre::me... dental... água... espuma... cre::me de... barbear... pi::ncel... espuma... gilete... água... cortina... sabone::te... água... fri::a... água quente... toalha... ... Creme... para... cabelo... pente... ... Cue::ca... camisa... aboto::... abo... ... (...)

12 – Professor Edival.: Acabou?

13 – Aluno. Kaique.: Não... ...

14 – Professor Edival.: Vai Alice... Kaique cansou... ...

15 – Aluna. Alice.: Abotoa::duras... calça... meias... sapatos... gravata... paletó::... ... Carteira... níqueis... documentos... caneta... cha:ves... lenço... ... Relógio... maço de cigarros... caixa de fósforos... jornal... cade::iras... xicara e pires... prato... bule... talhe::res... guardanapos... Quadros... Pasta... carro... ... Cigarro... fósforo... ... Me::sa e poltrona... cadeira... cinzeiro... papéis... tele::fone... agenda... copo com lápis... canetas... blocos de notas... espátula *((Pronuncia a palavra de forma errada, colegas corrigem))*. Pastas... caixas de entrada... de saí::da... vaso com plantas... quadros... papéis... cigarro... fósforo... ... Ba::ndeja... xí::cara pequena... ... Ci::garro e fósforo... ... Papé::is... telefo::ne... rela::tórios... cartas... notas... vales... Che::ques... memo::...randos... bilhetes... telefone... papé::is... ...

Reló::gio... .. Mesa... cavalete... cinzeiros... cadeiras... esboços de anu::ncios... fotos... ci::garro... fósforo... bloco de papel... Ca::neta... projetos de filmes... xí::cara... cartaz... lápis... ci::garro... fósforo... quadro-negro... giz... papel... Mic...tó::rio... O que é isso professor?

16 – Professor Edival.: O mictório é um tipo de vaso sanitário só pros homens... ..

17 – Aluna. Alice.: pia... .. Água... .. Táxi... mesa... toalha... cadeiras... copos... pratos... talheres... garrafa... guardanapo... xícara... .. Maço de cigarros... caixa de fósforos... .. Esco::va de dentes... pasta... água... Mesa e poltrona... papéis... telefone... revista... co::po de papel... cigarro... fósforo... telefo::ne interno... externo... papéis... prova de anúncio... ca::neta e papel... relógio... papel... pasta... cigarro... fósforo... papel e caneta... telefone... caneta e papel... telefone... papéis... folheto... xícara... jornal... cigarro... fósforo... papel e Ca::neta... .. Carro... Maço de cigarros... caixa de fósforos... .. Paletó... grava::ta... .. Poltrona... copo... revista... .. Quadros... .. Me::sa... cadeiras... pratos... talheres... copos... guardana::pos... .. Xícaras... .. Cigarro e fósforo... .. Poltrona... livro... .. Cigarro e fósforo... .. Televisor... poltrona... .. Cigarro e fósforo... ‘tanto cigarro... professor’... Abotoaduras... camisa... sapatos... meias... calça... cue::ca... pijama... espu::ma... água... .. Chinelos... .. Coberta... cama... travesseiro... .. Ricardo Ramos... .. ((*Enquanto a aluna acaba de ler, professor escreve no quadro: ação, espaço, tempo, profissão, sexo, decoração, alimentação, começo, meio, fim e transporte*)).

18 – Professor Edival.: O texto tem ação?... É possível identificar onde a narrativa acontece?... E o tempo... ((*Alunos não conseguem fazer relação direta com a mensagem do texto*)).

19 – Aluno. Esther.: Esse texto tem um monte de palavras soltas... professor... ..

18 – Professor Edival.: Certo... mas será que podemos encontrar sentido nele... por que o autor escreveria algo sem sentido?... tem sentido ou não? ((*Professor instigar, os alunos não conseguem responder de forma coerente os questionamentos*)) OK!... Façam a atividade que o livro propõe... .. (Tempo) ((*Sinal toca. Vamos para a sala de professores, professor tem 1 horário vago. Lá... ele fala da angustia em ministrar aula em que alunos não participam de forma concreta na discussão do conteúdo programático*)).

Turma B – Segunda-feira 18/03/19

((09h57min. Professor escreve no quadro: “EU TINHA SEIS ANOS E UMA TIMIDEZ PARALIZANTE. MORAVA EM TATUAPÉ E ERA...” O professor começa trabalhar a função gramatical de cada palavra da oração. Alunos participam receosos, mas acabam chegando à conclusão que existem 8 classes gramaticais na oração)).

2 – Professor Edival.: É possível fazer um texto usando APE::NAS substantivos? ((*Alguns alunos afirmam que sim*)).

3 – Professor Edival.: IAÍ::... MESTRE... PODE? ((*Afirmo com a cabeça que sim*)). Procurem no livro didático de vocês o texto CIRCUITO FECHADO e façam a leitura me silêncio...

4 – Aluna. Naty.: Qual é::: página... fesso::r?...

5 – Professor Edival.: Não se::i... procurem aí... ((Professor não fala qual é a página. Enquanto os alunos fazem a leitura do texto, ele faz a chamada)) (Tempo)... Bora... Maique fazer a leitura? ((aluno aceita prontamente o pedido do professor... em pontos estratégicos o professor interrompe a leitura e passa a vez para outro aluno)). (Tempo). Bora, Maique fazer a leitura? ((Aluno aceita prontamente o pedido do professor. Em pontos estratégicos o professor interrompe a leitura e passa a vez para outro aluno)).

6 – Aluno. Maique.: Chi::nelos... va::so... desca::rga... ... Pia... sabone::te... ... Água... ... Esco::va... cre::me dental... água... espuma... crê::me de barbear... pi::ncel... espuma... gilete... água... cortina... sabone::te... água fri::a... água quente... toalha... (...) ((Professor pede para outro aluno ler)).

7 – Aluno. Nei.: Creme pa::ra cabelo... pente... ... Cue::ca... camisa... aboto::... abotoaduras... calça... meias... sapa::tos... gravata... paletó::... ... Carteira... ní::... ... níqueis ((Aluno faz algumas pausas em algumas palavras de difíceis decodificação)) docume::ntos... caneta... chaves... lenço... ... Relógio... maço de cigarros... caixa de fósforos... jo::rnal... (...) ((Professor pede para outro aluno ler)).

8 – Aluno. Rui.: Mesa... cadeiras... xi::cara e pires... pra::to... bule ((Aluno oraliza [ε])) talheres... guarda::... napos... Qua::dros... Pasta... carro... ... Ciga::rro... fósforo... ... Me::sa e poltrona... cadeira... cinzeiro... papéis... tele::fone... agenda... copo com lápis... canetas... blocos de notas... espátula... pastas... caixas de entrada... de saí::da... vaso com plantas... quadros... papéis... cigarro... fósforo... ... (...) ((Professor pede para aluna ler)).

9 – Aluna. Hanna.: Ba::ndeja... xí::cara pequena... ... Ci::garro e fósforo... ... Papé::is... telefo::ne... rela::tórios... cartas... notas... vales... Che::ques... memo::...randos... bilhetes... telefone... papé::is... ... Reló::gio... ... Mesa... cavalete... cinzeiros... cadeiras... esboços de anu::ncios... fotos... ci::garro... fósforo... bloco de papel... ca::neta... projetos de filmes... xí::cara... cartaz... lápis... ci::garro... fósforo... quadro-negro... giz... papel... (...) ((Professor pede para outra aluna)).

10 – Aluna. Eliane.: Mictó::rio... pi::a... ... Água... ... Táxi... mesa... toalha... cadeiras... copos... pratos... talheres... garrafa... guardanapo... xícara... ... Maço de cigarros... caixa de fósforos... ... Esco::va de dentes... pasta... água... Mesa e poltrona... papé::is... telefo::ne... revista... co::po de papel... cigarro... fósforo... telefo::ne interno... externo... papéis... prova de anúncio... ca::neta e papel... relógio... papel... pasta... cigarro... fósforo... papel e caneta... telefone... caneta e papel... telefone... papéis... folheto... xícara... jornal... cigarro... fósforo... papel e ca::neta... ... Ca::rro... (...) ((Professor pede para outra aluna ler)).

11 – Aluno. Linda.: Maço de cigarros... caixa de fósforos... ... Paletó... grava::ta... ... Poltrona... copo... revista... ... Quadros... ... Me::sa... cadeiras... pratos... talheres... copos... guarda::napos... ... Xícaras... ... Cigarro e fósforo... ... Poltrona... livro... ... Cigarro e fósforo... ... Televisor... poltrona... ... Cigarro e fósforo... ... Abotoaduras... camisa... sapatos... meias... calça... cue::ca... pijama... espu::ma... água... ... Chine::los... ... Coberta... cama... travesseiro... ... Ri::cardo Ramos... ... Que:: te::xto chato... professor!...

12 – Professor Edival.: Por que, Linda? ((Aluna não responde, visivelmente fica com vergonha. Sem escrever no quadro, como da turma (A), o professor

questiona)). É possível identificar o tempo na narrativa?... E o espaço?... O personagem é homem ou mulher?...

13 – Aluna. Eliane.: Si::m... professor...Dia... casa... trabalho (...)

14 – Aluna. Hanna.: Banheira... restaurante... Eu acho que é um homem... fala paletó... só homem usa essa roupa.

15 – Professor Edival.: E a profissão... será que podemos identificar?

16 – Aluna. Naty.: Ele é:::... empresário...

17 – Professor Edival.: OK!... Alguém poderia resumir a narrativa do texto mim? (*Uma aluna se prontifica, constrói de forma leve o ciclo da narrativa*)).

18 – Aluna. Wany.: EU ACHO QUE::: o homem aço:::rda... faz a barba... toma banho e café... sei lá... vai trabalhar... almoçar e volta para casa... toma banho e dorme... ... Acho que o texto fala da rotina desse homem aí... ... Ah... professor tá bom!

19 – Professor Edival.: Vocês concordam? (*Alunos respondem que sim, outros afirmam com a cabeça. A diretora interrompe a aula para dá um aviso para a turma sobre a merenda. Os alunos estavam estudando em horário reduzido por falta de merendo, 40min a hora aula, o padrão é, 50min hora aula. sinal toca. Após o recado, o professor finaliza a aula. Fomos à sala dos professores. Conversamos um pouco, em seguida me despeço e vou para casa*)).

De acordo com nossas perspectivas sobre os dois tipos de trabalhos discutidos nessa seção, é possível percebermos diferenças entre os percursos discursivos de um mesmo plano de aula. A turma (A) não conseguiu corresponder aos anseios do professor, já na turma (B) os alunos se desenvolveram discursivamente melhor que a (A). Pelo afastamento e aproximação entre o trabalho planejado (objetivos delineadores) e desenvolvido em sala de aula, podemos assegurar que na turma (B) o trabalho do professor Edival fora efetivado diferente da turma (A). Tomamos como pressuposto para tal efetivação o nível de discussão dos discentes, competências e habilidades³⁰ desenvolvidas durante a explanação da programática e o alcance dos objetivos.

Na seção seguinte, pretendemos elucidar a importância da interação didática verbal na construção identitária do aluno enquanto sujeito em formação. Assumimos discutir a temática da seção por acreditarmos que esse é o meio para eficácia das práticas docentes em sala de aula. A fruição do ato de interpretar e compreender o que é abordado em leitura

³⁰ “Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.)”. (BRASIL, 2018, p. 492)

transcorrem por intermédio da troca didática entre os partícipes envolvidos no discurso estabelecido em sala de aula.

3.4. Interação didática professor-aluno em aulas de LM – leitura e (des)construção (res)significado.

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo.

Müller

“Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”. Tomando emprestado o pensamento de Freire é que iniciamos as discussões concernentes a interação didática em sala de aula e sua importância no (per)curso formativo do sujeito escolarizado.

No âmbito do ensino, de acordo com os PCNEM (2000) para a formação plena do aluno, o processo ensino-aprendizagem deve centrar-se na interação entre professor/aluno, nessa perspectiva, podemos inferir que havendo processo de interação didática, o aluno passa a compreender o uso da linguagem no contexto social, amplia o conhecimento de si e do outro, passa a utilizar as diferentes linguagens para comunicar-se. Nesse contexto, cabe ao professor proporcionar possibilidades que assegurem de forma efetiva essa interação (LUCKESI, 1993), ou seja, além de transmitir normas gramaticais ele deve atuar ao mesmo tempo como mediador. (BULGRAEN, 2010)

As práticas de uso da linguagem de formas contextualizadas possibilitam a produção dos sentidos, que sempre são produzidos em interação. Bakhtin (2004, p. 46) define uma concepção de interação verbal através das relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados: "uma arena de luta daqueles que, pela interação verbal, procuram recuperar os significados que se encontram acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos".

Essa interação em sala de aula exige do professor “reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (SILVA, 1994, p. 49). Nessa perspectiva, podemos auferir que o docente atua como facilitador e estimulador no processo ensino-aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 1998), levando o aluno a abandonar a condição de passivo e tornando-o ativo no processo de interação discursiva em aula e, por conseguinte desenvolver senso crítico. (MAURI, 1997).

É nesse processo dialógico/discursivo em aula que acontece a efetiva troca didática (COELHO, 2011). Essa interação dialógica, segundo Modl (2015) é perpetrada “por marcas (inter)culturais e por construções identitárias que determinam quem fala e como o faz; o que se faz ao falar; como se sinaliza que se quer falar e que se está ouvindo, além de como as falas e as tentativas para falar são significadas no grupo.” (MODL, 2015, p.122). Nesse vertente assumida pela a autora, o professor mediador busca utilizar ferramentas que condizam com a realidade de seus alunos a fim de “[...] facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Mesmo sabendo que em aula, a convivência docente/discente é a maneira como acontece o aprender e nesta condição dinâmica é que fazemos tomar sentido o processo da educação sistematizada – portanto devemos analisar aspectos de grande relevância entre interlocutores na questão interação, como também a maneira como são transmitidas as informações pertinentes ao conhecimento e a relação professor/aluno.

Coelho (2011) corrobora essa troca didática como sendo essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois, carrega consigo marcas (inter)culturais capazes de fornecer substratos que auxiliem no desenvolvimento do aluno enquanto sujeito, ou seja, segundo a autora, essa interação didática em aulas é essencial para o desencadeamento da aprendizagem a medida que traços sócio-histórico ideológico vão sendo colocados em cenas através de atos de discursivizações em sala de aula.

Essa interação é o que nós enquanto professores pesquisadores almejamos presenciar em sala de aula, ver os alunos interagindo com o conteúdo, expressando suas opiniões, sendo capazes de se posicionarem criticamente ante às temáticas discutidas em aulas. Modl (2015) em seus estudos interdisciplinares salienta a importância do ato interativo em aula quando afirma que:

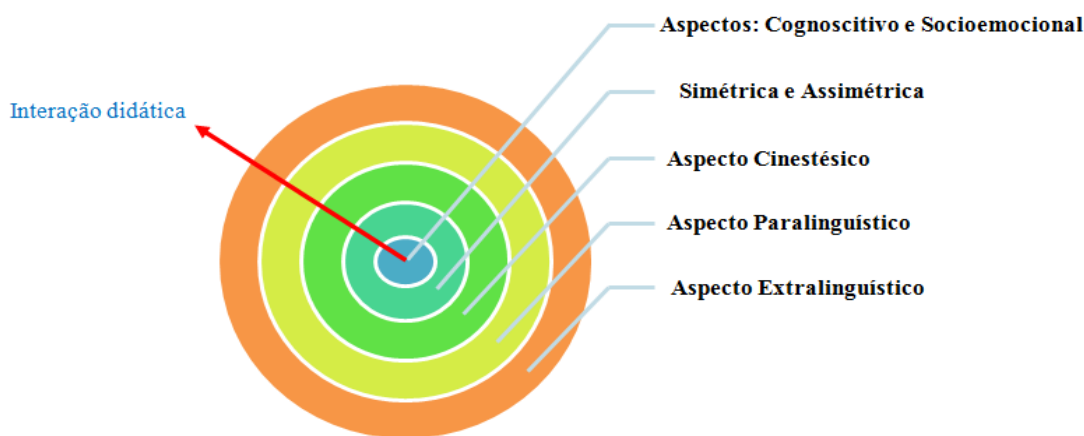
O lugar de falante, quando assumido pelo aluno, figura uma participação verbalizada, quando pelo professor, para a gerência da palavra, exercício do poder enunciativo/discursivo a ele conferido institucionalmente na sala de aula. O que os sujeitos fazem, ou são capazes de fazer, em sala de aula, fazem, sobretudo, por meio da palavra falada ou com vistas a ela, o que, certamente, ocorre com o auxílio de outros sistemas semióticos. (MODL, 2015, p. 125).

A interação didática dialógica disposta em sala de aula põe em evidência a identidade dos atores da sala de aula sob gerência do professor. O interacionismo linguístico presente no ambiente escolar é fundamental tanto para construção desse processo de ensino-aprendizagem, bem como, para demarcar as diferenças de ideias, opiniões, argumentos, valores culturais e morais. Segundo Modl (2015), “ao intercambiar a palavra, os sujeitos

aprendem a participar de contextos dialógicos diversificados, o que fazem (re)construindo identidades em uma rede de relações sociais e pessoais que se efetivam, preponderantemente, em torno da palavra”. (MODL, 2015, p. 123).

O processo interativo em sala de aula tem sua premissa no sentido global do que seja interação. O esquema a seguir mostra essa movimentação de interação à interação didática e suas variações na prática.

Diagrama 6 – Movimento da interação, tipos de interações e interação didática e seus aspectos:



Fonte: O pesquisador. Elaborado com baseado nos estudos de (LEVINSON, 2007; LIBÂNEO, 1994; MARCUSCHI, 1991).

A interação de modo geral, segundo os estudos de Levinson (2007) obedece três princípios ativos: o extralinguístico que está relacionado ao estilo às regras sociais do uso da fala; o paralinguístico, que evidencia a prosódia, ou seja, tons de voz, ritmo de fala e o cinestésico como o próprio nome fala, está ligado aos movimentos corporais, gestos a linguagem corporal. Esses aspectos da interação, de modo geral, irão fornecer subsídios para o desdobramento da interação didática em sala de aula, bem como a dinamicidade do saber a ser ensinado. Esses aspectos não funcionam de forma isolada, pelo contrário, acontecem de forma simultânea e articulados uns aos outros.

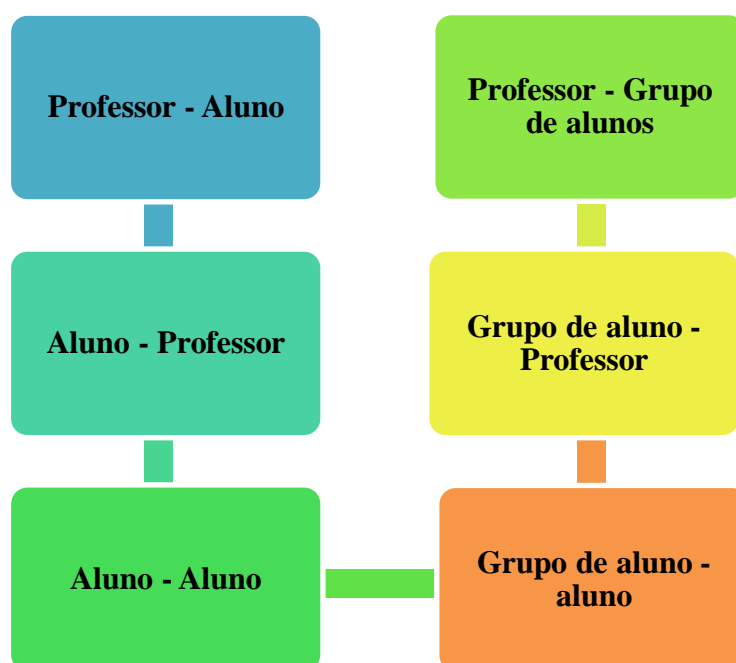
A interação do tipo simétrica, segundo as prerrogativas defendidas por Marcuschi (1991), seria aquela que acontece entre participantes em relação igualitária de papéis sociais, já a interação assimétrica acontece com participantes em relação hierárquica de poderes. Exemplo desses dois tipos de interações em sala de aula seria interação aluno-aluno (simétrica) e professor-aluno (assimétrica). Essa relação assimétrica de seres iguais se justifica devido ao grau de conhecimento de cada um.

Já os aspectos da interação didática em sala de aula segundos os estudos de Libâneo (1994) seriam: o cognoscitivo que de modo genérico pode ser compreendido como os

movimentos que transcorrem no ato de ensinar e no ato de aprender, isto é, manejar recursos da linguagem, planejar aulas com objetivos bem definidos e valer-se de mecanismos para que haja efetivação da planificação. O socioemocional é intrínseco aos vínculos afetivos estabelecidos por meio do contato entre professor e alunos, além disso, estabelece convívio entre autoridade do professor e autonomia dos alunos. Esse aspecto estabelece a harmonização do convívio professor-aluno em sala de aula, expurgando possíveis conflitos e mantém uma interação saudável e proveitosa. Nessa relação, segundo Freire (1996) é essencial que o professor e aluno saibam que a relação existente entre eles é “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (FREIRE, 1996, p.86).

Em se tratando de interação didática em sala de aula, é possível estabelecer alguns pares possíveis:

Diagrama 7 – Possíveis pares interacionais em sala de aula:



Fonte: O pesquisador. Elabora com base nos estudos de (LIBÂNEO, 1994).

A interação didática discursiva em sala de aula é de extrema relevância no processo de emancipação do sujeito aluno, é através desse dialogismo discursivo que se constitui o fazer pedagógico capaz de propiciar ao aluno oportunidades de compartilhar seus conhecimentos e suas experiências de vida e socioculturais. Quando o aluno assume o lugar de falante em sala de aula o ensinar torna-se mais acessível, essa interação em torno de um conteúdo torna as

aulas mais atrativas ao passa que, os Partícipes (res)significam seus comportamentos, suas formas de verem e compreenderem o meio em que se encontram inseridos.

Sobre interação dialógica discursiva entre pares interacionais em sala de aula Modl (2016) registra:

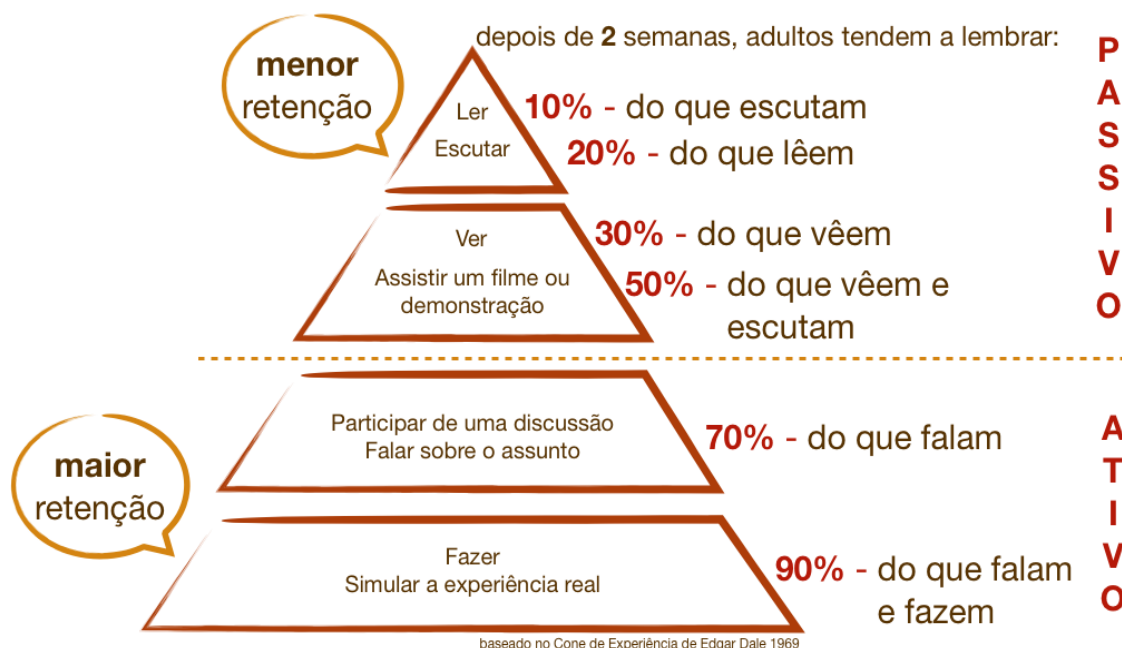
[...] as interações professor/aluno se dão também a partir do modo como compreendem a escola, o modo como interagem com os sujeitos em suas posições, o modo como cada um(a) é interpelado por ideologia e carrega uma memória discursiva sobre o seu fazer e como proceder nos lugares, no caso, na sala de aula e na instituição escolar. (MODL, 2016, p.108).

O processo de interação didática deve ser pensado sob uma abordagem crítico-reflexiva, onde os atores dessa aprendizagem constroem mutuamente saberes. O conhecimento só é alcançado a partir do momento que o outro se apropria de forma eficaz e precisa do que fora experienciado. É a interatividade didática no (per)curso formativo do sujeito aluno que substancializará e dará margem para que os novos conhecimentos se integrem aos já agenciados, constituindo assim uma cadeia de saberes que serão reverberados nas práticas educativas, sociais e culturais de cada um desses aprendizes. Daí surge a necessidade de o professor assumir o papel de formador e através de momentos interativos construir a autonomia desses sujeitos escolarizados.

Isso, só é possível com a oportunização de momentos discursivos em sala de aula em que os alunos também expressem suas opiniões e se posicionem de forma crítica e consistente. É através dessas operações linguístico-discursivas que a interação didática se eficaliza e a autonomia e identidade do sujeito aluno é constituída (MODL, 2015). O processo de construção identitária dos indivíduos ocorre dos mais diversos meios em que ele interage, fatores externos contribuem diretamente para que esses sujeitos ajam de maneira determinada, por isso, a necessidade de a escola respeitar a cultura de cada aluno, da comunidade em que se encontra inserida. As escolhas lexicais agenciadas por alunos em momentos discursivos em sala de aula revelam o possível nível interativo em relação aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

A imagem 8 mostra o processo de aprendizagem do sujeito escolarizado. Nela podemos observar diferentes formas de aprendizagem, a que está atrelada ao nível dialógico, discursivo pode ser entendida como uma possível prática positiva de agenciamento e retenção de conhecimentos.

Imagem 8 – (En)caminhamentos do processo de aprendizagem



Fonte: <http://joaocordeiro.com.br/blog/?p=927>

Baseado nas discussões levantadas até aqui, o cone de aprendizagem que é elaborado com base nos estudos de Edgar Dale (1969) resume nossa concepção dos efeitos transitórios ocasionados no (per)curso formativo do sujeito escolarizado, ou seja, a trajetória escolar desse sujeito só é realmente efetivada no momento em que este coloca em prática o que aprendera, em aula. A retenção do conhecimento só se torna estável quando o aluno compartilha suas experiências com o outro. É essa possível movimentação entre atores dialógicos e discursivos que os saberes são agenciados das mais variadas formas em aula. Nesse processo interativo, é preciso que o aluno tenha uma escuta sensível aos saberes compartilhados. Freire (2002) frisa que “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura da fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2002, p.135).

Na próxima seção, discutiremos as nuances do (per)curso formativo do professor e as relevâncias de este ser pesquisador e estar em constante busca pelo conhecimento/atualização.

3.5. O ir e o devir da formação de professores e os saberes da docência: conceitos, histórico e desdobramentos.

“Beba! Pois a água viva ainda tá na fonte - você tem dois pés para cruzar a ponte - nada acabou! Não! Não! Não!” Em paridade aos versos da música *tente outra vez* de Raul Seixas, fazemos alusão ao processo de agenciamento de conhecimento no processo formativo do professor e, ao refletirmos sobre o ir e o devir de sua(s) formação(ões) enquanto docente, podemos haurir metaforicamente que o conhecimento é uma água fluida de fontes renováveis. “Você tem dois pés para cruzar a ponte”, aqui, fazendo referência ao IR, que, no conceptismo da nossa visão estaria evidenciando os direcionamentos, caminhos e percursos históricos da formação do professor. “Nada acabou”, legitima nossa concepção do que seja o DEVIR³¹ na perspectiva aqui acionada, mostra o quanto os caminhos que conduzem ao conhecimento são reflexivos e emancipatórios (PIMENTA 1999). Sobre essa fonte inesgotável do saber Freire conclui que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 95).

O conceito de formação docente que é assumido aqui, dialoga com a vertente polissêmica no sentido do SER, ou seja, o processo formativo contínuo do professor deve compreender os mais variados sentidos e finalidades. Nessa direção, Silva (2000) propala que o processo formativo e formativo continuado estaria adstrito relativamente a dois polos distintos, a saber:

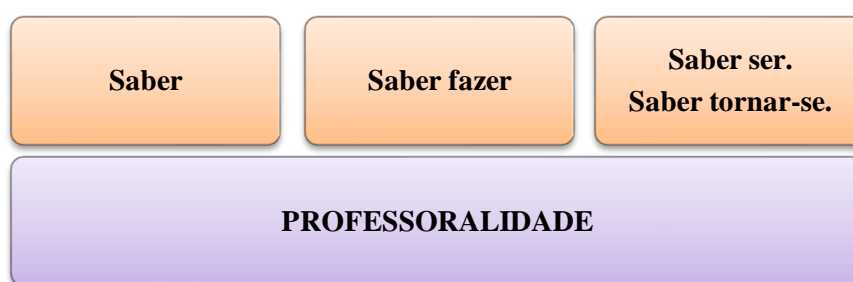
I - Um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;

II - Outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional. (SILVA, 2000, p. 95).

³¹ Nossa concepção do devir no processo de formação do professor estaria concatenada ao caráter transformador da formação docente, os frutos/saberes adquiridos e aprimorados nesse processo.

Em dialogia as ideias mobilizadas por Silva (2000), posicionamos o nosso olhar enquanto docentes pesquisadores, que ato da busca por conhecimento corrobora tanto na dimensão/expansividade do conhecer quanto do saber fazer, ou seja, o processo de recrutar e perscrutar a essência desses saberes é que torna a prática do fazer docente, precisa/perspícaz. É inegável que o profissional da docência precise se reinventar constantemente com o objetivo de atingir a futuras gerações de alunos. A necessidade de atualização em relação aos conhecimentos científicos sobre o ensino de LM – segundo os estudos propostos por Rafael (2001), além da atualização do conhecimento ora citado, o profissional deve estar atento também as necessidades pedagógicas do sistema escolar em que se encontra inserido.

Diagrama 8 – (Per)curso dos saberes da docência.



Fonte: O pesquisador. Elaborado com base nos estudos de (SILVA, 2000).

O ato professoral é um exercício que exige criatividade, ludicidade e engajamento por parte do profissional. As fontes de conhecimentos provenientes do trabalho do professor são derivadas de diversos meios com finalidades distintas. Com base nos estudos de Silva (2000), elaboramos o diagrama 8 para evidenciarmos os saberes inerentes da prática pedagógica do professor atuante em sala de aula.

O primeiro saber está relacionado aos conhecimentos específicos que são agenciados nas instituições de ensino superior, ou seja, esse saber está estritamente relacionado aos saberes científicos, teóricos relacionados à matéria de ensino do docente. É obrigatório que o profissional da docência ao adentrar a sala de aula para ministrar uma aula tenha domínio do conteúdo a ser ensinado (FREIRE, 2015; TARDIF, 2012; SILVA 2000).

O saber fazer está relacionado aos posicionamentos metodológicos assumidos pelo profissional, ou seja, o modo como o professor planeja e executa suas aulas, neste saber são acionadas as competências pedagógicas, que segundo Silva (2000) está ligado ao modo de operacionalização dos saberes científicos e teóricos, isto é, o processo de transposição de didática de saberes referenciais tendo como fonte de inspiração e adequação as

particularidades dos destinatários, os alunos e o contexto sociais da comunidade onde esses se encontram inseridos. (ALVES, 2011; PERRENOUD, 2002; CHEVALLARD, 1991; BRONCKART e GIGER 1998; PCN, 1998).

O saber ser e saber tornar-se está intrinsecamente relacionado às motivações interpessoais do profissional, sua ideologia, crenças, motivações e anseios enquanto formador de sujeitos escolarizados, a concepção de mundo e de ensino assumido pelo docente, ou seja, estes saberes estariam relacionados às competências pessoais, isto é, o modo como o professor didatiza suas aulas, como partilha seus conhecimentos e os objetivos que circundam a sua prática enquanto mediador de saberes/conhecimentos. (SILVA, 2000; TAVARES, 1997).

Formação e formação continuada do Brasil é lei desde 1996. A LDB torna obrigatória a formação de nível superior para profissionais da docência. Em 2016 o CNE lança as especificações dos campos de atuações e modalidade de formação docente a fim de garantir solidarização na formação do professor e assegura-lhe direitos.

A Lei de bases do sistema educativo, Lei n.º 46/86, promulgada em 14 de outubro/ Artigo 33.º (princípios gerais sobre a formação de educadores e professores) assegura que:

- I. Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- II. Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- III. Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- IV. Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- V. Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- VI. Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- VII. Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- VIII. Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

É de extrema relevância que o percurso formativo do professor esteja pautado em uma formação extensiva, que extrapole os fins financeiros previstos em leis que asseguram a progressão de carreira dos servidores públicos. É preciso que essa formação tenha como referência à realidade social e, que estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante, isto é, que o profissional seja capaz de incorporar à sua prática os novos conhecimentos agenciados, com finalidade de transpor as dificuldades, ora encontradas na efetivação de aulas. Por isso, esse percurso formativo deve ser estimulante e inovador, nomeadamente em relação com a atividade educativa. Ou seja, uma formação participada que conduza à prática

reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem com fins extensivos aos sujeitos em processo de formação, os alunos.

No capítulo seguinte, levantaremos discussões inerentes ao tratamento e análise dos dados obtidos pelos instrumentos agenciativos de informações acionados na pesquisa, a saber, o questionário discursivo, a observação direta, os planos de aula e entrevista. Após os gestos de análise de cada instrumento, em ato de triangulação arrolaremos as discussões pertinente a i) leitura como (des)construção do trabalho docente: um olhar para práticas pedagógicas do professor sujeito da pesquisa; ii) integração entre prescrito, planejado e efetivado e o pressuposto de solidarização e sobreposição dos saberes referenciais vozeados pelo sujeito da pesquisa e ainda como gestos discursivos de análise levantaremos um iii) mapeamento quantitativo e qualitativo dos princípios teórico-metodológicos encontrados na planificação do sujeito da pesquisa e os vozeados nas aulas observadas. Por fim, faremos um retrato final da pesquisa e concluiremos.

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO DISCURSIVO DE ANÁLISE.

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir.”

“Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.”

(Michel Foucault).

Como efeito de sumarização das discussões que agenciamos até aqui, recobremo-nos delas. No primeiro capítulo deste escrito, fornecemos informações relativas à escola, aos perfis interativos das turmas em que os dados foram gerados, assim como sobre, o posicionamento do professor frente às particularidades de cada uma delas. Trouxemos as nuances epistemológicas assumidas na pesquisa, apresentamos os dispositivos engendrados dos dados e, por fim, os mecanismos de tratamento que basilam a segmentação, transcrição e análise qualitativa dos dados da pesquisa.

No capítulo II, discursivizamos sobre um dos temas centrais da pesquisa, a leitura em suas magnitudes semióticas previstas nas prescrições que condicionam o trabalho do educador. Ainda, valemo-nos de interfaces teóricas distintas para discutirmos sobre o ato de leiturização e o processo de (res)significação de sentidos no (per)curso formativo e emancipatório do sujeito escolarizado.

No terceiro capítulo, conjecturamos o ensino e aprendizagem de leitura em âmbito escolar, bem como sobre a escola como precursora de atuações assertivas que conduzem à proficiência de atos de leituras presentificadas em gêneros textuais discursivos e suas contribuições para a efetivação do trabalho docente. Ainda, levantamos questionamentos sobre a interação dentro do enquadre principal da sala de aula e a assumimos como pressuposto à autonomia do aluno leitor proficiente. O trabalho do professor em transposições didáticas e os elos mantidos e quebrados entre o prescrito e o efetivado, a formação docente e o contexto prático da/na sala de aula foram igualmente tematizados.

Durante as discussões teóricas agenciadas ao longe dos capítulos supracitados procuramos estabelecer estreitas relações entre as referências que sustentam as arguições, insertas em cada capítulo, e o contexto da pesquisa, proporcionando assim, dialogia entre o que defendemos e o que presenciamos em campo.

4.1 DISPOSIÇÕES GERAIS: o olhar do pesquisador

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”
(José Saramago)

As discussões levantadas neste capítulo, ressoarão nossas pressuposições quanto aos dados agenciados por intermédio dos instrumentos da pesquisa. A princípio, selecionamos o questionário como fonte de condução da pesquisa, baseados nos dados obtidos, através das respostas dadas pelo sujeito da pesquisa às 11 perguntas. Quando obtivemos essas respostas, traçamos os objetivos delineadores da observação e conjecturamos um possível perfil do professor Edival.

Durante a etapa de observação foi possível identificarmos ressonâncias divergivas e/ou convergivas com relação a alguns posicionamentos do professor. Vale salientarmos que, o professor Edival recebeu, via e-mail, o questionário ainda em dezembro de 2018, por isso, talvez, algumas respostas divirjam de sua prática atual em sala de aula. Em 2018, Edival gerenciava as disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino integral, já em 2019, as disciplinas Língua Portuguesa e Redação. Durante esses momentos em campo, o plano de aula surgira como fonte riquíssima de marcas ideológicas, discursivas e dialógicas. Devido a essa descoberta o plano de aula surgira como um dos instrumentos agenciativos dos dados da pesquisa.

Mergulhados nos dados que tínhamos perscrutado até aquele momento, projetamos os aspectos delineadores do último instrumento da pesquisa, para tal, reunimos os dados obtidos no trabalho com os variados instrumentos e elaboramos as perguntas condutoras da entrevista. Realizada essa explicação, esclarecemos que este capítulo se desdobra em 3 gestos de triangulações dos dados provenientes de instrumentos multifários. Esses gestos se materializam na intenção de rastreamos os indícios de princípios teórico-metodológicos vozeado pelo professor Edival nas aulas de LP nas duas turmas de 2ª série do ensino médio integral que acompanhamos. Ao término de cada gesto de triangulação, arrolamos as percepções que emergiram do tratamento discursivo dos dados, ao passo que demonstramos, com base nos dispositivos projectores da análise, os resultados da pesquisa.

Assim, as 3 triangulações postas em cenas, neste capítulo, são resultados de (re)leituras dos dados que se complementam e/ou divergem a cada gesto realizado. Reiteramos que as cenas/os recortes feitos para a triangulação têm relação direta com os objetivos da pesquisa como se preveem um processo investigativo qualitativo.

Nossos movimentos de triangulações se consubstancializaram da seguinte maneira:

Quadro M – Movimentação dos gestos de análise

GESTOS	DADOS I – ADVINDOS DO INSTRUMENTO	DADOS II – ADVINDOS DO(A)(S)
TRIANGULAÇÃO I	QUESTIONÁRIO RECORTE: RP1Q ³² , RP4Q, RP5Q, RP6Q, RP9Q e RP11Q	OBSERVAÇÃO CENA 5: Anotações da observação das aulas do dia 25/03/2019 PLANO DE AULA RECORTE: Aula do dia 25/03/2019.
TRIANGULAÇÃO II	QUESTIONÁRIO RECORTE: RP2Q, RP7Q, RP8Q e RP10Q.	ENTREVISTA CENA 6: Turnos de fala 7, 8, 9, 10, 11, 12. CENA 7: Turnos de fala 13 e 14.
TRIANGULAÇÃO III	ENTREVISTA CENA 8: Turnos de fala 23, 24, 25, 26. CENA 9: Turnos de fala 29, 30. CENA 10: Turnos de fala 31 e 32.	PLANO DE AULA RECORTE Aula do dia 15/03/2019 OBSERVAÇÃO CENAS 11, 12 e 13: Anotações da observação das aulas do dia 15/03/2019.

Como disposto na introdução e metodologia, assumimos como categorias mobilizadas para a análise discursiva do trabalho o Léxico (PEREIRA, 2018; POSSENTI, 2009; MARCUSCHI, 2004; ANTUNES, 2004) que (não)evidenciaram marcas de pressuposição recorrentes no dizer do sujeito da pesquisa, (SOARES, 2012; COELHO, 2011, 2006; MOURA, 2006) que nos conduziram aos implícitos dados que sustentam essa discussão. Com a finalidade de alcançarmos os objetivos corporizados na pesquisa, conduzimos os atos triangulativos, registrados no quadro M, da seguinte maneira:

- Triangulação I: RP1Q, RP4Q, RP5Q, RP6Q, RP9Q, RP11Q; CENA 5: ANOTAÇÕES DE OBSERVAÇÃO das aulas do dia 25/03/2019 e recorte do trabalho PLANIFICADO do professor do dia 25/03/2019. Nosso objetivo ao traçar esse percurso triangulativo é de alguma forma evidenciar, por meio de usos lexicais e pressuposições, que o professor aciona, traços que indiquem possíveis princípios teórico-metodológicos ali vozeados por ele, ou seja, interessa-nos validar, tanto por meio das respostas dadas ao instrumento 1 da pesquisa, quanto à prática posta em discussão em aulas observadas o perfil dialógico-discursivo do professor

³² RP1Q. RESPOSTA À PERGUNTA 1 DO QUESTIONÁRIO. A numeração é referente ao número da questão.

sujeito da pesquisa a fim de encontrarmos indícios que corroborem na elucidação de dados que se traduzem no resultado da pesquisa.

- Triangulação II: RP2Q, RP7Q, RP8Q, RP10Q e CENA 6: turnos de fala 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 advindas da ENTREVISTA. Nosso desiderato, ao nos movimentarmos no 2º gesto triangulativo, é comprovarmos (ou não) os indícios achados no 1º gesto de análise, por meio de outros recortes, para tanto, buscamos atentarmo-nos às mudanças ocorridas na efetivação de aulas planejadas em dialogia com as duas turmas de 2ª série do ensino médio integral cujas aulas observamos. Buscamos entender as evocações teóricas revozeadas pelo professor Edival como princípios de dizeres ideológicos sobre sua atuação em sala de aula. E, por fim:
- Triangulação III: CENA 7: turnos de fala 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31 e 32 da ENTREVISTA, recorte do trabalho PLANIFICADO do professor do dia 15/03/2019 e CENA 8: anotações de observação de suas aulas do dia 15/03/2019. A manifestação discursiva revelada no 3º ato de triangulação busca consolidar os achados dos gestos I e II confrontando dizeres advindos de 3 diferentes fontes agenciativas de dados com a pretensão de chegarmos de forma lúdica aos resultados que sustentam a pesquisa.

4.1. TRIANGULAÇÃO I: O perfil socioidentitário do professor sujeito da pesquisa como marca epistemológica de/na sua atuação em sala de aula – a integração entre prescrito, planejado e efetivado e o pressuposto de solidarização dos saberes referenciais.

As movimentações de análises assumidas no primeiro gesto de triangulação vinculam-se ao instrumento chave da pesquisa, o questionário. Como já nos posicionamos anteriormente (cf. Capítulo I), o questionário discursivo assumiu centralidade no percurso do estudo devido aos direcionamentos dados às demais ferramentas de agenciamentos dos dados. Os recortes, ora selecionados, seguem um padrão temporal de construção dos dados que demarca nossa tentativa inicial de acharmos, nas respostas dadas pelo professor Edival às perguntas 1, 4, 5, 6, 9 e 11 do questionário, quanto na sua prática em sala de aula, indícios teóricos que fundamentizam seu trabalho enquanto professor de LP, no que concerne, ao ensino com objetivos imersos na prática de leitura.

- **Análise I – Recorte do Questionário discursivo:**

Questão 1 – O que é leitura, em sua concepção?

RPSP³³: Ler, é compreender ACIMA do que está escrito, é poder identificar elementos IMPLÍCITOS é poder fazer RELAÇÃO entre o que está lendo a outras leituras realizadas. Considero leitura também como algo feito por prazer, onde o leitor por iniciativa própria possa selecionar de acordo com seus interesses e necessidades, fazendo relação na diversidade de textos que por ora circulam socialmente nos ambientes vividos por cada um.

Nossa pretensão inicial era conseguirmos de algum modo acessar, por meio da resposta dada à pergunta 1, indícios de teoria sobre leitura que o professor sujeito da pesquisa tem e agencia. Logo de início, o professor se posiciona criticamente com relação ao que seja leitura em seu ponto de vista. A escolha lexical do advérbio de lugar (ACIMA) demarcando uma relação de superioridade da prática de leitura que ele acredita ter validade. Esse posicionamento do sujeito neutraliza quaisquer perspectivas de leitura decodificativa. Ele reverbera que a leitura é um ato contextualizado, para além das margens dos signos linguísticos.

Através do agenciamento dos léxicos (IMPLÍCITOS e RELAÇÃO) é possível enfatizarmos que o professor Edival direciona sua resposta em dois caminhos direcionais distintos sob as vertentes do Interpretativismo (princípios advindos da ADF) e do Compreensivismo (Psicolinguística). Além das duas vertentes reveladas, por meio de marcas implícitas deixadas pelo professor, é possível vislumbramos outras movimentações teóricas como: a leitura vista como ação de deleite – descomplicada por prazer³⁴ que ocorre por meio do processo de solidificação identitária do sujeito aluno autônomo. Dialoga com os PCN-LP ao trazer a leitura numa perspectiva de rede, em que é possível estabelecer as mais variadas relações de sentidos, relação leitor X, texto X e contexto (perfil socioidentitário) do sujeito leitor.

Questão 4 – Como você vê seu saber e fazer pedagógicos? Dentre os diferentes objetos de ensino, qual percentual você arriscaria dizer que é dedicado à leitura em suas aulas?

RPSP: Sinto-me BASTANTE CONFORTÁVEL em relação à docência, é sabido que vem acontecendo mudanças no modo de ministrar aulas com as novas exigências e a inserção das tecnologias. Quanto à leitura em sala de aula, GERALMENTE ficamos presos nos excertos dos livros didáticos, uma vez que o educando não dispõe de recursos financeiros para comprar um livro solicitado

³³ Resposta do Professor Sujeito da Pesquisa. As respostas dadas às perguntas do questionário foram copiadas na íntegra.

³⁴ “Não se trata de uma alegria ruidosa, provocadora de gargalhadas ou de risos. É um prazer calado, interior, fundo, fácil de ser sentido e difícil de ser explicado. Posso criar ou ler um texto extremamente pesado, sufocante, sofrido, mas sentir esta fruição, este prazer. O prazer estético tem outra dimensão de beleza, mexe fundo com os sentimentos que podem ser de alegria ou de tristeza.” (ELIAS, 2007, p. 20).

pelo professor. Em percentual não consigo precisar. Tratando-se do “fazer pedagógico” em efetiva regência de classe, a experiência e vivência que tenho é na esfera pública das redes estadual e municipal, local esse, onde a precariedade das instituições é de grande relevância, como também o incentivo familiar para o “ensinar a ler” é bem restrito, ficando os estudantes a mercê da escola e principalmente dos professores de língua materna.

A disposição agenciada ao tracejarmos essa questão foi entender como o professor percebe certas nuances de seu trabalho e o lugar que ele atribui ao ensino-aprendizagem da leitura dentre os diferentes objetos de ensino. O professor Edival inicia sua resposta mais uma vez, valendo-se de adjetivos para se posicionar ante à pergunta lançada no questionário, nesse caso, uma locução adjetiva (BASTANTE CONFORTÁVEL) para assegurar que exerce sua professoralidade de forma consciente. O professor põe em discussão um assunto extremamente importante que é o avanço da tecnologia e sua confluência no processo de ensino-aprendizagem do aluno. A forma como o docente se posiciona, ao responder a essa pergunta, logo no primeiro período, deixa pressuposto que essas novas exigências de inserção e mudanças nas políticas educacionais são possíveis fatores agravantes na qualidade do desenvolvimento da educação prática. Com relação à leitura de sala de aula, o professor usa um advérbio temporal de incerteza (GERALMENTE) para dizer que os alunos ficam presos aos excertos do livro didático. Como já mencionamos no capítulo metodológico, na seção 1.3.1, o professor, respondeu ao questionário baseado nas turmas que regia em 2018, por isso, foi possível encontrarmos inúmeras divergências com relação às respostas dadas ao instrumento1 em face à sua prática (instrumento 2, observação). Com relação ao ensino de leitura, o professor se posiciona criticamente, em sala de aula, ao falar das condições de trabalho, tanto na esfera pública municipal quanto estadual, o sujeito não detalha a quais precariedades ele está se referindo, mas, dentro do contexto da pesquisa, é possível inferirmos que, sobre o que o professor está falando vai além do espaço físico. Outra crítica, que é revelada na fala do sujeito, é que a parceria escola x família não tem funcionado, é como se o papel da família tivesse sido transferido à escola. Crítica à ausência da família no percurso formativo de seus dependentes e finaliza desvelando outra crítica, agora, às instituições de ensino, que transferem a obrigatoriedade do ensino de leitura apenas à disciplina de LP, quando, na verdade, o ensino de leitura deveria estar presente em todas as áreas curriculares da instituição social escola.

Questão 5 – Você concorda com o fato de que o tempo tem passado por grandes transformações e que isso, de algum modo, também provoca efeitos na escola/sala de aula? E, ainda, essas alterações, de algum modo, se

relacionariam ao modo como “lemos o mundo”? Por favor, explique sua posição.

RPSP: Sim. Com advento da internet e do fácil acesso, é notório que o âmbito escolar, familiar, religioso, e o social como um todo tem se modificado bastante. Em sala de aula os nossos educandos já não desenvolvem um pensar crítico e reflexivo. Na linguagem escrita apresentam o ‘vício da redução dos vocábulos’ como se todos os ambientes fossem virtuais.

A nossa pretensão ao pensarmos na questão foi saber se os princípios teórico-metodológicos de trabalho do professor estão (ou não) relacionados às discussões mais atuais no campo da Linguística Aplicada. Houve certo tangenciamento da questão na resposta dada pelo professor Edival. Porém, ele levanta uma discussão bastante pertinente: os enfrentamentos de se formar leitores em uma era globalizada/totalmente tecnológica, em que dispõe de uma linguagem corriqueira e desprendida da norma culta, fazendo com que, muitas vezes, esses leitores revozeem vícios de ambientes virtuais nas práticas de leitura e de escrita em sala de aula. Dessa forma, conforme o posicionamento do sujeito, as leituras proporcionadas nesses ambientes virtuais não colaboram de forma positiva na formação do sujeito aluno leitor crítico. A acessibilidade desenfreada às redes sociais sem uma política educativa tem tornado um fator negativo no processo ensino-aprendizagem, pois a linguagem dispensada nesses ambientes, o internetês, tem funcionado como agente causador de defasagem na escrita, porque os sujeitos (alunos e professor sujeito da pesquisa) não estão antenados à adequação linguística aos diferentes gêneros textuais.

Questão 6 – Você costuma ler em voz alta para seus alunos? Por que você realiza essa escolha? Em caso positivo, quais tipos de leitura você costuma realizar ou priorizar?

RPSP: Sim. Quando lemos estamos buscando informações, seguindo instruções, para conseqüentemente realizar uma ação e também para obtermos conhecimentos, então, leio oralmente para os educandos, pois quando ouvem e acompanham a leitura efetuada, eles acabam assimilando um pouco mais. **Não existe a questão em sala de aula do ensino básico (escola pública) priorizar os tipos de leituras, como foi dito anteriormente, ficamos atrelados aos textos dos livros didáticos, visto que dispomos apenas de três aulas semanais para trabalhamos: leitura, compreensão textual, produção, gramática e literatura.** Desta forma, a preparação para que o discente torne um leitor competente/eficiente é muito COMPLEXO diante das faltas de exemplares/bibliotecas/ambientes favoráveis nas instituições educacionais e do poder aquisitivo dos estudantes.

Entender como o professor percebe a oralização da leitura em sala de aula é também um traço indicador de como ele enxerga o processo de leiturização na formação de seu aluno.

O viés teórico de leitura, evidenciado na fala do professor, revela um plurismo semiótico que agrega para esse ato responsabilidades políticas; sociais e culturais. A relação texto x leitor prevista como ato sociointeracionista discursivo é, de algum modo, na resposta do profissional contemplada. A visão metodológica explícita na resposta dada à pergunta revela convergência com os Parâmetros curriculares Nacionais, quando reverbera a importância de ler em voz alta para o aluno (cf. Capítulo III, seção 3.1. A didática/didatização (no) do fazer pedagógico no ensino de leitura).

“Não existe a questão em sala de aula do ensino básico (escola pública) priorizar os tipos de leituras, como foi dito anteriormente, ficamos atrelados aos textos dos livros didáticos, visto que dispomos apenas de três aulas semanais para trabalhamos: leitura, compreensão textual, produção, gramática e literatura.”

Essa argumentação do professor dada à Q6, em 2018, diverge da sua prática em 2019, no que diz respeito a ficar atrelado apenas a textos que o livro didático traz. De fato, o professor não prioriza um gênero textual, trabalha com uma diversidade bastante significativa de prática de linguagem.

“[...] a preparação para que o discente torne um leitor competente/eficiente é muito COMPLEXO diante das faltas de exemplares/bibliotecas/ambientes favoráveis nas instituições educacionais e do poder aquisitivo dos estudantes.”

O uso do adjetivo (COMPLEXO) indicia alguns agentes causadores de defasagem no processo de formação do sujeito aluno leitor crítico. A ausência de uma biblioteca física com livros físicos, em algumas escolas públicas, tem contribuído para a não efetivação na formação proficiente desses leitores. A visão crítica de leitura que o sujeito da pesquisa põe em discussão ao responder a essa questão, mostra um jogo interativo bastante marcante. Tanto na sua prática, como na forma em que planeja, ele traz momentos de discursivização do lido como norteador de/para aprimoração e/ou aquisição de saberes.

9. Traçando um perfil de suas turmas, como você vê a maioria de seus alunos em aulas de leitura?

- Ativos Reativos Passivos Indiferentes
 Outro: Especificar, por favor.

Que ações o levam a essa generalização?

RPSP: Reportando ao PASSADO, tínhamos a escola/sala de aula como o espaço principal para a obtenção do saber e do conhecimento e o professor era visto como um transmissor destes conhecimentos, HOJE é natural que os educandos têm mais acesso às informações pelos mais diversos meios (eletrônicos) via internet, PORÉM estes excessos estão deixando-os confusos sem saber fazer as interpretações devidas ao texto lido.

A visão que o professor tem das suas turmas revela, em parte, sua compreensão sobre a leitura em sala de aula. Por meio de recursos lexicais de comparação, o professor contrapõe o papel da escola em tempos diferentes: PASSADO (em que a tecnologia não era tão acessível e não tinha tanta influência sobre as pessoas) e ATUALIDADE (era globalizada). Há, na fala do professor, um pressuposto de deslocamento com relação aos objetivos da escola ou da forma como as pessoas a viam e como a veem atualmente. No passado, havia pouca informação advinda de meios outros, que não livros e professores. E os alunos agenciavam de forma positiva os saberes compartilhados/experenciados em sala de aula, no protagonismo professoral.

Como contraponto, o sujeito assume o advento tecnológico como fonte de informações e não de saberes, isso, fica evidente com o uso da conjunção coordenativa, PORÉM, usada como léxico de ruptura da expectativa de que muita informação não gera conhecimento, isto é, na era globalizada, em que os alunos têm livre/fácil acesso a muitas informações advindas das mais variadas fontes, esses alunos acabam tendo muita informação e pouco conhecimento, pouco conteúdo, imaturidade no tratamento das informações agenciadas, pouco entendimento do visto/posto. A concepção de ensino, aqui defendida pelo professor Edival, mostra uma visão crítica com relação à forma como os alunos estão usando a internet, esse recurso sendo utilizado como um meio facilitador, o que, conseqüentemente, gera entraves no (per)curso formativo desses sujeitos escolarizados.

Questão 11 – Você gosta de ler?

RPSF: Sim. Gosto desenvolvido desde a infância (APESAR DE morar em fazenda) onde tínhamos sempre à noite, contadores de histórias. A primeira literatura de contato foi: folheto de cordel, almanaque (ofertado pelas farmácias em final de ano) folhinha de parede. Só tive contato com a literatura dos autores renomados quando fiz magistério/1986 (na disciplina de literatura brasileira) mesmo com professore sem nível superior.

Nossa pretensão inicial com essa pergunta, foi identificar o perfil que o professor tem traçado de si como leitor. O que influencia o seu planejar e a forma como executa suas aulas.

O professor inicia sua resposta fazendo uma rememoração de sua trajetória de vida para circunstanciar sua aptidão pela leitura. Ao relatar seu gosto pela leitura, o sujeito traz uma ressalva interessante ao fazer a escolha lexical de uma locução prepositiva (APESAR DE...), é possível percebermos nesse paralelo estabelecido pelo uso desse léxico uma ideia de contrariedade. Apesar de morar em fazenda, ou seja, sabemos que as condições tanto de vida, quanto de ensino e aprendizagem no meio rural, em geral, eram bem limitadas, não havia nem

nenhum tipo de tecnologia como fonte de informação que auxiliasse na formação dos sujeitos alunos em escolarização. Ao se posicionar dessa forma, o professor deixa pressuposto que, mesmo não tendo condições favoráveis para um desenvolvimento crítico e maduro da leitura, ele conseguiu encontrar meio para ter acesso a esse mundo. Aqui, também, é possível percebermos uma crítica ao sujeito da geração atual, rodeados de informações, provenientes de múltiplos meios e, mesmo assim, na generalização do professor, não conseguem desenvolver as habilidades e competências leitoras com autonomia. Uma geração com milhões de informações na palma das mãos, mas que deixa a desejar em conhecimentos no processo de aquisição de saberes discursivizados em sala de aula.

▪ **Análise II – Anotações de Observação das Aulas do Dia 25/03/19 nas turmas A e B.**

Turma A – Segunda-feira 25/03/19. ((Faltaram 6 alunos hoje)).

((Chego ao colégio 07h05min. O professor já tinha organizado as cadeiras e mesas da sala, sobre as mesas há vários textos e recortes de textos dos mais variados gêneros textuais. Hoje, cheguei um pouco atraso, pois está chovendo muito. A sala toda está organizada de forma que os alunos se sentem de frente uns para os outros em grupos de 4 pessoas. À medida que os alunos vão chegando formam-se grupos. Um novo grupo só se forma quando o anterior estiver totalmente completo. Alguns alunos reprovam a forma do professor montar os grupos, pois queriam montar seus próprios. O professor não dá importância aos questionamentos e segue com seu critério de formação de grupo. No quadro está colado: “LER PARA ALGUÉM: A LEITURA EM VOZ ALTA”. Professor inicia a aula 7h10min)).

1 – Professor Edival.: Então... vamos lá? É:: sobre a carteira de vocês têm alguns textos... verbais e não verbais... o grupo deve escolher 1 ou 2 textos que queira ler em voz alta e explicar para a turma o que entendeu *((Alguns alunos não aprovam a ideia, reclamam por terem que trabalhar em grupo, têm dificuldade em trabalhar fora dos grupos que já tem costume)).* Vocês terão 30min para lerem e discutirem os textos selecionados *((O professor trouxe para a aula de hoje; notebook, que está projetando algumas imagens na TV. Até o momento não falou nada sobre. Ele me entregou todos os textos disponibilizados aos alunos e uma sequência de fotos também. As fotos são as mesmas que estão sobre as carteiras dos alunos, são os exemplos de textos não verbais. Passaram-se os 30min)).* Bora... lá?

2 – Grupo 1 lê o poema: José de Carlos Drummond de Andrade. *((Como são muitos textos e imagens, resolvi não transcrever as leituras, pois não darei conta da transcrição na íntegra e não quero perder o momento de discussão. Após a leitura, o professor começa instigar aos alunos)).*

3 – Professor Edival.: O texto fala sobre o que? *((Alunos não respondem)).* Esse texto tem alguma coisa a ver com nosso cotidiano? *((Alunos respondem que sim, mas não passam dessa afirmação)).* E a imagem?... vocês escolheram qual?

4 – Aluna. Maria.: Imagem? Que imagem... professor? O senhor não falou que era para escolher uma imagem... ..

5 – Professor Edival.: Realmente não falei... mas nenhuma das imagens que estão sobre a mesa de vocês te chamou atenção? Não chamou atenção do grupo? Gente!...

6 – Aluna Maria.: Carina... me dá qualquer uma imagem aí... ..

7 – Professor Edival.: Qualquer uma? Virou brincadeira... foi? Podem sentar... .. Vocês estão satisfeitos com a apresentação do grupo? ((*Alunos não reagem*)). Na hora de vocês interagirem não interagem... .. Próximo grupo... ..

8 – Grupo 2 lê o texto: Modos de dizer de Mário Bachelet ((*Aluno com dificuldade na decodificação dos signos linguísticos*)).

9 – Professor Edival.: O texto fala sobre o que?

10 – Aluna. Paula.: Fala de um sonho que o rei teve... ..

11 – Professor Edival.: Só isso?

12 – Aluna. Paula.: Não... ele manda chamar um homem que diz que a família dele vai morrer... ele não gosta da resposta do homem e manda chamar outro homem que fala a mesma... só de forma diferente... o rei gosta e paga bem para ele...

13 – Professor Edival.: E o que isso quer nos dizer?

14 – Aluna. Paula.: Ah... professor... tá bom... eu não sei responder não!

15 – Professor Edival.: Outra pessoa do grupo quer falar? ((*Alunos se esquivam*)). E a imagem³⁵ foi a qual? ((*Aluna pede para o professor passar as imagens*)).

16 – Aluna. Paula.: Essa aí... professor... ..

17 – Professor Edival.: Que interessante... Paula... .. O que lhe motivou escolher essa imagem?

18 – Aluna. Paula.: Só achei bem legal... professor... ((*Aluna fica sem graça devido a temática abordada pela imagem, sexo*)).

19 – Professor Edival.: Apenas legal? E qual a mensagem que ela traz?

20 – Aluna. Paula.: Não sei... fessor... foi os meninos que escolheu ((*Aluna não responde mais nenhuma indagação do professor, os outros componentes do grupo também não, é perceptível a decepção do professor com a postura dos grupos, mas ele segue incentivando*)).

21 – Professor Edival.: Grupo 3... vamos lá?

³⁵ Imagem escolhida pelo G2, G3, G5 e G6 – Turma A.



22 – Grupo 3 lê o texto: Ideias íntimas de Álvares de Azevedo (*Ambas as aulas que estão lá para frente, têm fragilidades seríssimas com relação leitura, malmente conseguem decodificar o texto. Professor instiga-as sem êxito*)).

23 – Professor Edival.: CERTO... e sobre a imagem... VOCÊS vão falar? (*Alunas dizem que escolheram a mesma imagem que o grupo anterior*) E qual foi a leitura ou leituras que vocês fizeram? (*Alunas dizem que acharam legal a imagem. Professor instiga*)).

24 – Aluna Isa.: Fala para usar camisinha quando for transar (*Alunos riem*)).

25 – Professor Edival.: E o que mais... Isa? (*Aluna pede para o professor parar de fazer perguntas, ele não insiste*)).

26 – Professor Edival.: Ok!... Vamos lá... grupo 4 (*Só vai um aluno lá para frente*)).

27 – Grupo 4 lê o texto: O Homem; As Viagens de Carlos Drummond de Andrade (*Aluno Roberto lê bem, tem uma expressão muito boa*)).

28 – Professor Edival.: Fala aí... Roberto o que você achou do texto?

29 – Aluno. Roberto.: Professor... acho que ele está em busca de algo... ...

30 – Professor Edival.: Ele quem? Em busca de que? Que tipo de texto é esse?

31 – Aluno. Roberto.: Ele... o homem do texto... tem outro? (*Aluno fala em tom de brincadeira e ri*) Acho que o texto é um poema e fala da busca de um homem por uma vida melhor... só que ele busca no lugar errado... só depois ele percebe a diferença... o que ele queria estava dentro dele... ...

32 – Professor Edival.: O que achou do texto... Roberto?

33 – Aluno. Roberto.: Bem legal... professor... parece ser bem antigo... têm umas palavras aqui que não sei o significado... professor... teria que ter um dicionário... ...

34 – Professor Edival.: E a imagem? Diga aí qual foi...

35 – Aluno. Roberto.: Foi aquela da empregada³⁶... professor... achei muito legal (*Professor procura a imagem*)). Essa aí... professor... ... Eu vejo assim... a emprega quando ouve o homem falar que o programa é da mulher brasileira... ela chama a patroa... porque ela não se acha brasileira... é empregada... preta e... não tem tempo para assistir televisão... pois trabalha... ... acho que falei merda... não foi... professor? O senhor está me olhando assim (*Aluno ri*)).

36 – Professor Edival.: O que te levou a pensar isso?

37 – Aluno R.: O senhor tá me olhando caladão... ...

³⁶ Imagem escolhida pelo G4 – Turma A.



38 – Professor Edival.: Quer falar mais alguma coisa? ((*Aluno diz que não e pede para ir ao banheiro*)). Quem será o próximo?

39 – Grupo 5 lê o texto: Alô... Alô Marciano – Rita Lee ((*Alunos decodificam muito bem, tonalidade de voz boa*)).

40 – Professor Edival.: Que tipo de texto é esse? Fala sobre o que?

41 – Aluna. Bruna.: É uma música... professor... já ouvimos ela... essa música fala que o mundo tá uma onda... tudo errado... é como se a mulher que canta estivesse pedindo ajuda aos seres de outros planetas... só que não existe... é como se fosse uma crítica... não sei mais não... professor... ... A imagem que escolhemos foi a que o grupo 2 e 3 escolheu... Achei bem legal também... o texto traz uma alerta para as pessoas usarem camisinha e ficar sem grilo... ou seja... fazer sexo seguro por causa gravidez e doenças. Não sabemos interpretar... professor... ...

42 – Professor Edival.: Vocês sabem... só precisam prestar mais atenção e levar a sério as discussões propostas em sala de aula... ... Próximo grupo... adianta que já vai tocar... ...

43 – Grupo 6 lê o texto: Alô... Alô Marciano – Rita Lee ((*Aluno com dificuldade na decodificação, para a leitura*)).

44 – Aluno. Saulo.: Ah... professor... não precisa ler novamente... só comentamos ((*Professor não aceita a proposição do aluno*)). Como o outro grupo falou... esse texto é uma música muito legal que... fala sobre as coisas erradas que estão acontecendo no mundo... e a cantora pede ajuda para os marcianos... a foto foi a mesma deles também ((*Aluno aponta para integrantes do grupo anterior*)). A imagem fala em se prevenir contra doenças e manda usar camisinha... use camisinha pessoal... use camisinha... professor... ((*Todos riem. Aluno não deu margem para o professor perguntar nada, foi bem direto e sentou. Como o horário estava terminando, o professor aceitou*)).

45 – Professor Edival.: Amanhã nós conversamos sobre a aula de hoje ((*Sinal toca*)).

Turma B – Segunda-feira 25/03/19.

((*Vamos para a sala do 2º B ainda durante o intervalo, para organizar as mesas e cadeiras. Ofereço-me para ajudar, o professor Edival autoriza que eu cole a frase “LER PARA ALGUÉM: A LEITURA EM VOZ ALTA”, logo após isso, eu saio distribuindo os textos e imagens em cada grupo, durante essa ação, pergunto ao professor se ele seguirá o mesmo modelo que na turma (A), ele afirma que sim, sugiro que ele oriente os grupos a escolherem textos e imagens diferentes, para dá maior dinamicidade à aula. Sinal toca. Alunos entram e estranham a mudança na organização da sala, mas não questionam. Professor explica para os alunos a proposta de atividade.*))

1 – Professor Edival.: Gente... bom dia! Olha só... vocês vão sentar em grupo de 4 pessoas... sobre as mesas do grupo estão vários textos verbais e não verbais... o grupo deve escolher 1 verbal e 1 não verbal para fazer as leituras e apresentar o

que entendeu para os colegas... tá certo? Vejam bem... não quero que escolham os textos que outra equipe quer... estamos entendidos? ((*Alunos afirmam que sim*)). Vocês terão 20min para lerem e discutirem os textos escolhidos. ((*Professor senta e começa fazer a chamada. Vale salientar que, durante o bate papo na sala de professor, eu comentei com o professor que achei o tempo disponibilizado na turma (A) bastante extenso, pois os alunos estavam mais brincando que discutindo os textos que escolheram, ele concordou e reduziu 10 minutos na turma (B). Passados os 20min*)). Vamos lá? Quem começa?

2 – Grupo 1 lê o texto: Alô Alô Marciano – Rita Lee ((*Todos os 4 alunos foram lá para frente apresentar e, dividiram a leitura entre si*)).

3 – Professor Edival.: Que tipo de texto é esse? Fala sobre o que... hein... grupo?

4 – Aluna. Laura.: É uma música... professor... por isso escolhemos ela... ela fala de como o mundo está... muita coisa errada... muita coisa ruim acontecendo... as pessoas só pensam no seu próprio umbigo... por isso... que o mundo está desse jeito... ...

5 – Professor Edival.: Desse jeito como... Laura?

6 – Aluna. Laura.: Como a música fala... professor... maior loucura... brigas... guerras (...)

7 – Aluna. Naty.: Tudo isso... por causa da ganância do ser humano... estamos em crise com tudo... professor... ...

8 – Aluna. Bia.: Professor... escolhemos essa imagem³⁷ ((*Aluna mostra à turma. Professor procura a imagem no notebook para projetar*)). Achamos bem legal... várias pessoas paradas em frente a um quadro... sem nada escrito... como se estivesse esperando algo ((*Alunos conseguiram escolher uma imagem que dialogasse com as discussões vozeadas no texto*)).

9 – Professor Edival.: E isso quer dizer o que para vocês? Isso é a crise que Naty faz referência?

10 – Aluna Bia.: Sim... professor... ...

11 – Professor Edival.: Então será que a educação está em crise? É mesmo?

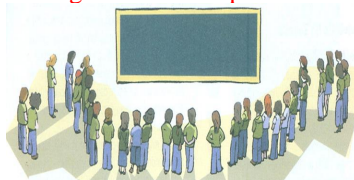
12 – Aluna. Bia.: Eu acho que tá... professor... estou ficando nervosa ((*Grupo ri*)).

13 – Professor Edival.: Vocês acham que vocês estão em crise com a disciplina de LP? ((*Alunos ficam com receio de responder*)).

14 – Aluna. Gel.: Não só com sua disciplina... mas com todas... mas em português a coisa é mais séria... ...

15 – Professor Edival.: E por que você acha isso... será que é a metodologia do professor? ((*Alunos ficam com receio de responder*)). Hein... gente? Agora fiquei

³⁷ Imagem escolhida pelo G1 – Turma B



curioso ((*Professor abre para a discussão sala toda*)). Vamos dá um exemplo... com relação a professora de Português que ensinou vocês ano passado... vocês a resgataria? ((*Confesso que, fiquei um tanto quanto apreensivo com a pergunta do professor e com possível resposta que ele receberia dos alunos*)).

16 – Aluna. Gel.: SIM... eu resgataria a professora... POIS ELA SÓ TRABALHAVA COM AQUELES QUE QUERIAM ALGUMA COISA... quem não queria que ficasse lá... e eu acho isso bom... ..

17 – Professor Edival.: É? Então essa é a solução? Todos concordam com Bia? ((*Turma fica calada por alguns instantes*)). (Tempo)

18 – Aluno de outro grupo.: Professor... ((*Aluno chama e levanta a mão, como sinal de petição de turno de fala*)).

19 – Professor Edival.: Pode falar... Bruno... ..

20 – Aluno. Bruno.: NÃO RESGATARIA... .. O PROFESSOR PENSA NA GENTE AO PLANEJAR SUA AULA... EU ACHO QUE SENHOR PENSA SE NÓS ESTAMOS APRENDENDO OU NÃO... SE IMPORTA COM A GENTE... ((*Confesso que, se eu sair daqui agora, darei como a aula mais rica que observei até o presente momento, lágrimas veem em meus olhos. É perceptível o incômodo do professor com a situação gerada*)).

21 – Grupo 2 lê. () ((*Não consigo ouvir o título do texto, muito menos a leitura, a aluna lê muito baixo, timbre de voz ruim, idem a acústica da sala, professor questiona sobre o texto lido, grupo responde de forma parcial, argumentos dúbios. Também não consigo entender claramente as justificativas para a escolha da imagem³⁸*)).

22 – Professor Edival.: O grupo ficou com vergonha da visita... .. Quem será o próximo?

23 – Grupo 3 lê o texto: O Homem; As Viagens de Carlos Drummond de Andrade ((*Alunos dividem a leitura, todos têm uma expressão oral muito boa, após a leitura, o aluno sinaliza qual imagem escolheu. O grupo escolhe uma tática diferente, os alunos escreveram no papel o que entenderam do texto e da imagem³⁹. Aluno lê rápido o que compreendeu, não consigo copiar. Professor pergunta*)).

24 – Professor Edival.: Certo... o tudo que você falou está bem legal... mas eu tenho uma dúvida... será que todos nós somos parecidos com esse homem? É nato do ser humano?

³⁸ Imagem escolhida pelo G2 – Turma B



³⁹ Imagem escolhida pelo G3 – Turma B

25 – Aluno. Kaique.: Professor... eu:: acho que::: todos nós temos essa:: busca obstinada por algo em nossas vidas... e::: sempre achamos que a::: a:: solução... está no outro ou::: ou::: em alguma coisa importante... de::: de valor... e::: como o poema fala... muitas vezes a solução para nossas buscas está em nós mesmo... ..

26 – Professor Edival.: Me convenceu... mais alguém quer completar com alguma coisa? ((*Alunos usam a cabeça para dizer que não*)).

27 – Grupo 4 lê o texto: A Fábula do Lobo Traficante de Fernando Portela ((*Aluna lê o texto de forma clara, em alguns momentos parecia está fazendo uma leitura dramatizada*)).

27 – Aluna. Yasmim.: Professor... já quero falar também da imagem⁴⁰ que o nosso grupo escolheu... foi essa das eleições ((*Professor localiza*)). Não tem como falar dessas coisas e não ligar a::: a:: política do Brasil... é::: as pessoas acham que os ladrões e traficantes... professor... estão apenas nas favelas... muitos estão na política... dizendo que cuida do nosso direito... quando na verdade, estão roubando todos nosso direitos... até da nossa educação... .. Professor... o lobo pode até ter sido errado... mas veja que tudo que aconteceu depois... mesmo ele estando preso... a culpa ainda continuava nele... aí nós vemos uma hipocrisia vindo de quem aparentemente não é ruim como o lobo... ((*Horário toca*)).

28 - Professor Edival.: Gente... amanhã fechamos a aula de hoje e::: tecemos comentários... ..

A movimentação discursiva protagonizada pelo sujeito da pesquisa, professor Edival, ao longo de todos os turnos de fala da cena 5 mais uma vez, mostra o seu perfil identitário profissional. O docente traz uma proposta de leitura agenciada sob vieses de várias tipologias textuais. O dialogismo interacional com base nos textos escolhidos e lidos pelos alunos era o carro chefe para o desenvolvimento da aula. Os variados gêneros textuais tipificados através dos recortes trabalhados ou distribuídos nos grupos, como passíveis de serem escolhidos pelos alunos, revelam um dinamismo ímpar na construção argumentativa crítica dos sujeitos alunos.



⁴⁰ Imagem escolhida pelo G4 – Turma B



O trabalho em grupo fora planejado de forma a alcançar maior nível de entrosamento entre texto-leitor-contexto.

Ao disponibilizar de 20 - 30 minutos para que os alunos fizessem suas leituras com relação aos textos verbal e não verbal, o professor propicia aos seus alunos uma prática discursiva de troca de saberes em que seria capaz mediar conhecimentos advindos de variadas experiências de vida, pois a composição do grupo era heterogênea. Perceptível, aos olhos, as diferenças de posicionamentos de cada aluno que os integram, porém esses múltiplos olhares, de perspectivas diferentes não foram revelados durante as apresentações, esses saberes foram silenciados/retraídos, talvez, pelo descaso da grande maioria dos alunos e/ou por falta de segurança para assumir um posicionamento crítico sob a temática discutida nos textos escolhidos por eles mesmos, como se pode visualizar na cena 5, nos turnos de fala: 2, 8, 15, 22, 23, 27, 35, 39, 40 e 41 nas anotações de observação da turma (A) e 2, 8, 21, 23 e 27 nas da turma (B). O posicionamento do professor ao tentar mediar as discussões previstas para os textos apresentados pelos grupos, sem dúvida, mostra os anseios do profissional ante uma turma de 2ª série do ensino médio, pois, presume-se que em tal nível de escolarização esse público seja capaz de protagonizar discussões que transponham os limites dos códigos linguísticos, que argumentem de forma madura e crítica e que saibam que a semioticidade do que é lido é resultado de um longo percurso dialógico entre texto e múltiplos contextos que circundam sua vida social, política, religiosa e econômica, etc.

Com relação a esse protagonismo discursivo previsto para o sujeito aluno na 2ª série do ensino médio, em documentos que circunscrevem o trabalho⁴¹ do professor, é possível assegurarmos que, a Turma B, com relação às manifestações teóricas explícitas e/ou implícitas na planificação do professor, foi a que mais, mesmo de forma dúbia em alguns momentos, conseguiu protagonizar atos de falas que reverberaram com precisão marcas ideológicas.

Cabe aqui, também, enfatizarmos o jogo de estratégias, no que diz respeito à planificação de aulas para as duas turmas. O professor não fez uso de planos de aulas distintos, mas usou estratégias que condiziam com o perfil sócioidentitário de cada uma visando sempre mais autonomia e desenvolvimento crítico discursivo de cada aluno(a).

É possível enxergarmos essa proposição didático-interacional do professor ao relacionarmos os objetivos projecturados por ele para as aulas desse dia (25/03/2019). Os

⁴¹ PCN, PCNEM, BNCC, LDB...

desdobramentos técnico-metodológicos intermediatizados pelo sujeito refletem sua professoralidade e testificam o olhar teórico-metodológico de maior recorrência nas aulas observadas. É possível vermos, por meio das cenas patenteadas neste 1º gesto de triangulação que, há transposições de alguns princípios teórico-metodológicos que serão constatados e validados nas seções 4.2 e 4.3.

▪ **Análise III – O trabalho planejado como bússola para princípios teóricos.**

Com a movimentação de análise prevista em triangulação I, houve a necessidade de inserirmos dados advindos do trabalho planejado do professor Edival. Os dados evidenciados do plano de aula, exposto na imagem 9, nos levarão a indícios de arcabouços teórico-metodológicos planejados e vozeados nas aulas observadas no dia 25/03/2019, bem como as nuances pedagógicas que revelam marcas da professoralidade do sujeito da pesquisa, o que se torna indispensável para a construção do resultado da pesquisa.

Imagem 9 – Miniatura do plano de aula para o dia 25/03/2019.

Série: 2ª - Integral	Disciplina: <u>Língua Portuguesa, Literatura e Redação</u>	Docente: [REDACTED]
COLÉGIO ESTADUAL [REDACTED]	Nº de aulas: 6	Data: <u>25 a 29/03/2019</u>
Eixo temático; <i>Eu e o mundo /Leitura, compreensão e apresentações orais</i> Tema 1 – <i>Gêneros – Foco no texto – Textos diversos: verbal e não-verbal</i> Tema 2 – <i>Produção de texto: produção de dissertação argumentativa</i> Tema 3 – <i>Avaliação parcial</i>		Tempo de aula(s): <i>300 minutos.</i>

OBJETIVOS	CONTEÚDO	MÉTODO/ESTRATÉGIAS	RECURSOS UTILIZADOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se do conceito de eixos da língua e de níveis de descrição linguística e identificar, em textos variados (verbal e não-verbal) as operações de escolha e combinação semântica e pragmática; • Observar, em textos literários, a expressividade resultante de processo de escolha e combinação; • Relacionar, em textos variados, o uso dos substantivos com a produção de efeitos de sentidos específicos; • Relacionar a situação de produção de texto às suas características (dissertativo/argumentativo); • Desenvolver a habilidade de argumentar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura (silenciosa e oral) de textos em prosa; • Avaliação sistematizada; • Produção textual. (Dissertação argumentativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Arrumar a sala em pequenos grupos com 4 componentes; • Distribuir em cada grupo textos diversos (verbal) e não verbais; • Apresentar os textos (verbal e não-verbal) – “autores diversos”, para que os componentes do grupo possam fazer uma leitura silenciosa e posteriormente uma discussão interna. • Escolher um texto verbal (leitura oral aberto à toda a classe com debate coletivo, posteriormente escolher um texto não verbal para discussão oral “aberta” com todos da classe; • Os (o) componente(s) deverão fazer uma relação pragmática da imagem escolhida com a vida prática. • Apresentar textos motivadores para leitura e posteriormente produzir dissertação-argumentativa; • Utilizar-se dos conhecimentos prévios adquiridos para produção do texto dissertativo. • Utilizar-se dos conhecimentos prévios adquiridos para responder à atividade sistematizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Livro didático; • Papel; • Caderno • Caneta • Textos digitalizados; • Televisão • Notebook • Folha definitiva para entrega da dissertação. • Avaliação (parcial) escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação oral e; • Postura na sala de aula enquanto estão reunidos no grupo; • Leitura e discussão interna no grupo; • Participação na escolha do componente para apresentação oral; • Compreensão na discussão interna (grupo) e externa (plenária) • Participação individual na produção do texto dissertativo-argumentativo

Para efeito de esclarecimento, salientamos que (conforme registam os sublinhados acima) concentraremos nossa discussão em 2 dos 5 objetivos delimitados para as aulas do dia 25/03/2019 e em 4 das 8 estratégias de ensino conjecturadas pelo professor. Todavia, isso não

significa que outros objetivos e movimentos metodológicos não entrem na discussão do texto. A presença ou ausência desses pontos discutidos do plano de aula no corpo desse gesto de análise dar-se-á ante aos objetivos evocados na pesquisa. Retomemos o 1º objetivo didático do professor, transcrito na imagem acima:

“Apropriar-se do conceito de eixos da língua e de níveis de descrição linguística e identificar, em textos variados (verbal e não-verbal) as operações de escolha e combinação semântica e pragmática.” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO OBJETIVOS DO PLANO DE AULA DO DIA 25/03).

O primeiro objetivo didático a ser alcançado no planejamento do professor, visa uma interação minuciosa por parte do educando com os gêneros textuais agenciados para a aula e saberes experienciais dos demais colegas de interação, pois, o sujeito da pesquisa assume leitura em uma vertente de efeito de sentido, ou seja, para que o objetivo seja atingido, é preciso que haja, por parte dos leitores, interpretação e compreensão dos textos lidos. Dessa forma, os itens lexicais que compõem os textos lidos pelos alunos formam celeumas semióticas que são capazes de fornecer subsídios semânticos e pragmáticos para a compreensão do lido. Portanto, "compreender, na perspectiva discursiva, [o que podemos ver no objetivo acionado pelo professor Edival], não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação." (ORLANDI, 1988, p. 117). Essa significação, prevista por meio de releituras de leituras, é o que fornece informações ao sujeito leitor para que se possa estabelecer os mais variados tipos de interação entre o que está sendo lido e a sociedade em que se encontra inserido.

Ainda imbricados no viés de que a relação semiótica do lido é conduzida por acenos interpretativistas e compreensivistas, tanto na nossa visão enquanto professor e pesquisadores em formação quanto na movimentação dialógica que podemos vislumbrar na planificação das aulas do professor Edival, faz-se necessário diferenciarmos que "o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende." (ORLANDI, 1999, p. 116).

“Desenvolver a habilidade de argumentar.” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO OBJETIVOS DO PLANO DE AULA DO DIA 25/03).

O 2º objetivo mostra um deslocamento discursivo coerente, tanto na planificação, quanto no seu desdobramento em sala de aula, pois reverbera uma dialogicidade na/da leitura capaz de oferecer meios que cristalizem um engendramento de saberes de modo inteligente e maduro. É nessa e através dessa interação dialogicizada, dentro do enquadre, em sala de aula,

que os gestos de interpretação de leituras se tornam possíveis (ORLANDI, 2006). Com o intento de consubstancializar as argumentações levantadas como possível(is) resultado(s) para o 1º gesto triangulativo, assumimos que os caminhos teóricos pelos quais o professor sujeito da pesquisa envereda são direcionados por uma visão de que o processo de compreensão, discussão e interpretação do lido é circunscrito por agentes⁴² (o autor e o leitor), “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.” (CORACINI, 1995, p. 15)

Embasados teoricamente no conceptismo discursivista de Orlandi (2006), Coracini (1995) e na nossa visão enquanto pesquisadores na área de educação do que seja esse percurso de (res)significação de saberes emanados de leituras, é que conseguimos traçar um possível perfil do professor Edival e, conseqüentemente, legitimarmos as discussões levantadas ao longo da pesquisa sobre os princípios teórico-metodológico vozeados por ele.

“Apresentar os textos (verbal e não-verbal) – ‘autores diversos’, para que os componentes do grupo possam fazer uma leitura silenciosa e posteriormente uma discussão interna./Escolher um texto verbal (leitura oral aberto à toda a classe com debate coletivo, posteriormente escolher um texto não verbal para discussão oral ‘aberta’ com todos da classe./Os (o) componente(s) deverão fazer uma relação pragmática da imagem escolhida com a vida prática./Utilizar-se dos conhecimentos prévios adquiridos para responder à atividade sistematizada.” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO MÉTODO/ESTRATÉGIAS DO PLANO DE AULA DO DIA 25/03).

Para justificarmos a escolha das 4 estratégias metodológicas da planificação da aula do dia 25/03/2019, valemo-nos teoricamente da visão Orlandiana de que “um texto tem relação com outros textos, com suas condições de produção, com o que chamamos sua exterioridade constitutiva.” (ORLANDI, 2007, p. 54). Sob essa argumentação de que (co)existe uma exterioridade constitutiva de saberes que confluenciam na formação do sujeito escolarizado, é que fundamentamos nossa discussão concernente a esses gestos metodológicos propagados pelo professor Edival.

Segundo as prerrogativas defendidas por Orlandi, (1988, p. 17), com relação a interação discursiva, os turnos de fala configuram-se como “[...]um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades [...]”. É o que podemos observar na seção: método/estratégia do plano de aula em análise. O professor oportuniza aos seus alunos ao ambientalizar a sala em pequenos grupos com 4

⁴² A escolha lexical é fundamentada na própria etimologia da palavra: que ou quem atua, opera, agencia.

componentes. A partir desse momento envolto de alguns textos, os alunos partilham saberes diversos, oriundos de fontes outras, evidenciando o que Orlandi (2008, p. 9) defende ao afirmar que “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeitos(s) (leitor virtual, autor etc.)”. Foi exatamente essa manifestação interacional que pudemos evidenciar, tanto no planejamento, quanto na sua execução durante as aulas observadas.

O jogo discursivo na metodologia disposta pelo professor é capaz de viabilizar construções vultosas de conhecimentos através de partilha diversa de experiências vividas e/ou vivenciadas pelos sujeitos envolvidos na interação didática. Esse jogo tornou-se ainda mais rico quando as discussões transpuseram os limites grupais e passam a contemplar a turma toda sob mediação professoral. Como os turnos de fala expostos nas anotações de observação da aula do dia 25/03/2019 (cena 5), na análise II, revelam.

A última movimentação metodológica do professor resume o nosso feito enquanto professores do ensino básico, a sistematização do saber através de atividades. Ao longo das discussões abordadas no trabalho, levantamos várias discussões sobre o ensino mecanicista em que o aluno aprende e interpreta leituras para sistematizar seu saber em atividades, muitas vezes, tradicionais que não despertam a criticidade. No entanto, o jogo discursivo protagonizado pelos mais variados pares interacionais nas aulas do dia 25/03/2019 em que observamos, emergiu em decorrência de uma planificação contextualizada com a realidade sócio-histórica do público que o ensino fora ofertado. Isso fez com que se amenizasse a negatividade desse processo de sistematização, pois, discussões críticas e interativas foram levantadas antes, fazendo com que os alunos agenciassem saberes provenientes das mais variadas fontes, sejam elas, os colegas, o professor, o texto ou o contexto, como revela a transcrição de observação prevista na amostragem da cena 5.

4.1.1. Dialogismo entreatos de triangulação, convergências e/ou divergências: uma breve contextualização.

Nesse primeiro ato de triangulação, procuramos através das respostas dadas ao questionário de pesquisa e do trabalho do professor, evidenciado nas anotações das aulas observadas, traçar indícios de princípios teórico-metodológicos sobre leitura, bem como traços recorrentes da professoralidade de Edival. A prática de leitura foi uma ação recorrente

nas aulas observadas, seja ela silenciosa, em voz alta, em grupo ou individual. Essa prática assumiu inúmeras facetas durante a etapa de observação em campo.

Turmas de séries iguais, planejamento também igual, porém percursos interativo-discursivos e estratégias metodológicas diferentes. É sob o viés ideológico e identitário dos alunos, em que o ensino foi ofertado, que trazemos os movimentos de trocas de saberes vistos e/ou pressupostos nas anotações de observação das turmas A e B e planificação do professor para validarmos nossa visão macro dos dados resultantes da pesquisa.

Com relação aos deslocamentos discursivos vistos em sala de aula, é ímpar assegurarmos que houve diferença de comportamento e interação, não só por parte dos alunos, mas também do professor.

Ao conjecturarmos como objetivo deste primeiro gesto de triangulação traçar um possível perfil sócio-discursivo, dialógico e interacionista do professor sujeito da pesquisa para chegarmos a indícios de princípios teórico-metodológicos vozeados por ele em aulas observadas, em respostas dadas às Q1, Q4, Q5, Q6, Q9 e Q11 do questionário, instrumento filtro da pesquisa e em sua planificação. Chegamos à conclusão de que os dados agenciados nas cenas ora evidenciadas convergem, tanto no que tange às discursivizações arroladas no questionário, quanto nas aulas e planificação delas para o dia 25/03/2019. A prática do professor em sala de aula é perpetrada pela sua visão do seja leitura. Visão essa que vislumbra o processo de leiturização como fonte de saber em que o aluno se apropria das mais variadas informações e posiciona-se diante delas das mais variadas formas. É por meio das variegadas leituras, e do que se propõe para elas, que se constitui um leitor crítico, cada vez mais proficiente, perspicaz, além de isso funcionar, inclusive, sempre como um indicador sobre o papel da escola na formação do sujeito escolarizado.

A partilha de saberes, a princípio centrada em pares de interação simétricos (MARCUSCHI, 1991), aluno x aluno, agentes com níveis de saberes similares, que dispõem de linguagens também parecidas, “falam a mesma linguagem” dá subsídio para uma compreensão e interpretação mais livre do que é lido.

Já o segundo jogo discursivo, interação entre pares assimétricos (MARCUSCHI, 1991), professor x alunos, evidencia uma movimentação discursiva em que os saberes apreendidos e/ou reconhecidos por cada grupo são mediados pelo professor, isso faz com que a transposição desses saberes seja (res)significada toda vez que os atos de fala forem trocados entre sujeitos inseridos no enquadre metodológico discursivo.

O (en)caminhar metodológico do professor revelou em sua face indícios identitários que evidenciam atos de leitura baseado em caminhos teóricos que nos conduzem à projeção

de um ensino pautado em perspectivas de abordagens: **comportamentalista, compreensivista, discursivista, interpretativista, interacionista e sociointeracionista.**

Após chegarmos a esses indícios de resultados no 1º gesto triangulativo, lançaremos mão do tear que constituirá os movimentos discursivos do 2º gesto de triangulação da pesquisa.

4.2. Triangulação II: O trabalho prescrito como indicador discursivo de (en)caminhar teórico-metodológico.

O segundo gesto de triangulação da pesquisa elucida a análise de dizeres advindos de dois instrumentos de agenciamentos de dados, questionário discursivo que fora usado como instrumento filtro e cenas da entrevista em que confrontamos informações angariadas de todos os outros instrumentos. Nessa movimentação de análise, focaremos na prática do professor e nas mudanças ocorridas ao longo dos anos de docência, bem como nas mudanças de estratégias para a efetivação dos objetivos contidos em seu trabalho planejado. Com isso, buscamos encontrar, tanto na prática, como na planificação do sujeito, evocações que nos levem à confirmação (ou não) dos achados na triangulação I ou indícios de novos mecanismos teórico-metodológicos sobre leitura.

▪ **Análise IV – Recorte do Questionário discursivo:**

Questão 02 – Como você planeja aulas de leitura? Ou seja, o que você costuma levar em consideração no seu planejamento?

RPSP: Planejar aula de leitura é ter em mente que devemos atuar sempre como MEDIADOR, que possamos auxiliar sempre os educandos a buscarem e a desenvolverem suas próprias estratégias para efetuarem suas leituras, tornando-os autônomos em suas escolhas futuras. Procuro tomar bastante cuidado de não assumir uma postura SUPERIOR e INTRANSIGENTE, pois o discente em si, é apenas um LEITOR-APRENDIZ.

A premissa da Q2 era entender se as possíveis percepções sobre o ato de ler, que orientam o planejamento do professor, dialogam com as concepções que o professor tem a respeito de leitura e, ainda, saber se esses se solidarizam ou se sobrepõem ao seu trabalho em sala de aula. Como é possível notar, o sujeito da pesquisa tangencia a nossa pergunta, ele não assume uma forma de planejar suas aulas, apenas pressupõe que o faz mentalmente (essa constatação foi evidenciada na etapa de entrevista turno de fala 14), o professor mencionou apenas sua metodologia, com a finalidade de mostrar que seu trabalho está centrado numa

visão colaborativa e emancipatória no (per)curso formativo do sujeito aluno e que busca desenvolver nesse autonomia. Isto é, o desenrolar metodológico, ora explicitado na resposta do professor, desvela um olhar crítico dele para a construção do perfil sociointeracionista do aluno.

Ao fazer a escolha lexical de um adjetivo (MEDIADOR), o sujeito pressupõe que os alunos já dispõem de tais conhecimentos sobre os temas a serem discursivizados em aula, daí a afirmação que seu trabalho é de mediação semiótica. Dessa forma, ele não assume uma visão teórica das variadas concepções de leitura que são trabalhadas em sala e, sim, uma visão do seu trabalho, amparado em princípios vygotskianos sobre o ato de mediar saberes em aula. Ao valer-se de mais dois adjetivos (SUPERIOR e INTRANSIGENTE) para mostrar as ressonantes ações metodológicas em aula de LP.

Mesmo não assumindo isso explicitamente em sua resposta, é válido concordarmos que o sujeito assume uma visão crítica do seu trabalho/do trabalho do professor ao deixar evidente que, em suas aulas, há uma interação assimétrica, porém diferente, com pressuposições de equivalência na relação professor x aluno. Ou seja, o conhecimento só é possível quando a relação entre as partes envolvidas acontece de forma igual, sem autoritarismo. Outro posicionamento bastante perspicaz do professor é revelado, mais uma vez, ao fazer uso do adjetivo (substantivo adjetivado – APRENDIZ) para atribuir pessoalidade ao leitor, pois, de fato, nós enquanto leitores, profissionais, ser, humano, etc, sempre seremos aprendizes.

Questão 07 – Com que frequência e percentual aproximado o trabalho que você planeja tem se efetivado?

RPSP: Responder esta questão em forma percentual é impossível, pois entre o planejar/executar, muitas vezes não acontecem de forma efetiva, considerando a EXIGUIDADE DO TEMPO em que dispomos e da CLIENTELA que recebemos a cada ano letivo.

Ao tentarmos identificar através da resposta dada à Q7 a visão que o professor tem de seu fazer pedagógico, no que diz respeito à efetivação de seu trabalho, buscamos traçar um perfil do professor, o que nos revelará marcas ideológicas que orientam seu trabalho nas salas de aula das turmas observadas. Há tangenciamento na fala de Edival, ele apenas afirma o óbvio, que entre a planificação e a execução há perdas e ganhos e precisar um ou outro é impossível. O sujeito traz uma possível justificativa para a não efetivação do trabalho planejado. A primeira seria o fator tempo, que é evidenciado por meio da locução adjetiva (EXIGUIDADE DO TEMPO), que muitas vezes é pouco para abordar uma temática

completa. Tomando como referência os perfis das turmas observadas, algumas planificações do professor, que visavam a participação discursiva dos alunos, de forma individual e/ou em grupos, não foram efetivadas devido ao longo percurso de altermotivação que o professor tinha que desenvolver nos alunos.

2º O perfil dos alunos, pressuposto por meio da semioticidade constituída na narrativa do professor, que mostra um alunado que, na maioria das vezes, não corresponde aos anseios do professor, são apáticos e muitas vezes, fazem com que a atuação do docente se torne monologicizada em sala de aula.

A escolha do substantivo (CLIENTELA), (res)soou de forma bastante estranha, apesar de compreendemos que o professor, de algum modo, deixa pressuposto que trabalha em prol dos discentes, o uso do termo clientela, em alusão ao alunado que recebe todo início de ano letivo, gerou um desconforto, pois pressupõe-se uma imagem negativa da educação, tendo em vista que, quem oferta serviço a um cliente busca agradá-lo, fazer como ele deseja, e a educação não pode ser vista por esse prisma, pois a diligência maior do educador e da escola não é agradar o sujeito aluno e sim educá-lo e prepará-lo para vida em sociedade o que muitas vezes vai de contra a ação de agradar.

Questão 08 – Quantas vezes você teve que mudar sua metodologia concernente ao ensino de leitura para alcançar os objetivos didáticos previstos e/ou requeridos durante a sua didatização?

RPSP: Precisar o número de vezes, não consigo, mas foram inúmeras, a escola NÃO DISPÕE DE UMA BIBLIOTECA, ficamos alheio sempre aos excertos dos livros didáticos, mesmo assim é muito difícil fazer com que este aluno leia oralmente para toda a classe, TALVEZ pela precariedade de seu grau de leitura, OU por timidez na oralidade em público.

Entender como o profissional percebe a relação entre o planejado e demandas do aluno, explicitado durante as aulas observadas, mostra a forma como o professor vislumbra seu trabalho, além de ser um indicador crítico de sua professoralidade. O sujeito não precisa o número de vezes que isso ocorreu, mas afirma que foram muitas vezes. Mais uma vez, o professor faz uso da argumentação que a ausência de uma biblioteca física na escola dificulta o desenvolvimento formacional do aluno leitor crítico. O professor levanta outra hipótese, porém usa um termo condicionante que indica possibilidade, o advérbio de dúvida (TALVEZ), para supor que os alunos não participam de aulas que tenham de ler em voz alta para a turma, devido sua(s) fragilidade(s) com relação a decodificação e compreensão do texto. E por fim, ele levanta uma última hipótese, inserida à narrativa através da conjunção

coordenativa de alternância (OU), de que a timidez pode ser um dos motivos da não interação dos alunos dentro do enquadre didático da aula.

O professor dá ênfase aos fatores que dificultam o desenvolvimento dos aprendizes e não menciona os feitos positivos de sua atuação que têm amenizado esses impactos.

Questão 10 – Seus alunos gostam de ler? Quais tipos de leituras?

RPSP: NÃO. Como venho desenvolvendo minha docência no ensino médio, é fácil perceber que estes educandos não desenvolveram o gosto (prazer) da leitura durante o ensino fundamental I e II, eles estão acostumados a fazerem leituras de MODO ARTIFICIAL e COERCITIVO, (para posteriormente resolverem as questões propostas ‘fechada’ sem inferência) deixando-os entediados frente às propostas de leitura, onde não escolhem o tipo de leitura e tão pouco o momento de lê-lo. Novamente, aqui reporto-me aos fragmentos de textos dos livros didáticos sempre trabalhado em sala de aula.

Identificar o perfil que o professor tem traçado de si mesmo e de suas turmas. O que, conseqüentemente, influencia o seu planejar. Esses foram os objetivos que nos motivaram a lançar essa pergunta ao questionário.

A resposta do professor é dada de forma generalizada, o que pode ser constatado pelo enfático advérbio de negação (NÃO). A resposta do professor, de algum modo, revela de integral, que todos os seus alunos não gostam de ler. A generalização feita pelo sujeito, vem acompanhada de uma justificativa memorativa de suas ações ao longo dos anos em exercício, que mostra uma triste realidade das escolas públicas, as atividades sistematizadas inseridas nos livros didáticos têm saqueado o prazer às leituras. Apesar de trazer temáticas atuais, que, muitas vezes, condizem com a realidade do social, cultural e políticas dos alunos, os livros didáticos sempre caem na mesma rotina, ler de forma mecânica para responder a questões que pouco instigam a criticidade desses leitores. Daí o aluno cai na infeliz rotina de ler por obrigação (revelado na resposta do professor ao afirmar que os alunos fazem leituras de modo coercitivo).

Essa visão crítica do professor revela convergência com os estudos defendidos por Bagno (2002) e Soares (2004) em que o ato de ler deve ser tido como algo prazeroso que desperte curiosidade, criticidade e acima de tudo cative. De maneira implícita Edival também assume um posicionamento crítico com relação ao processo de agenciamento de autonomia do aluno, o que converge com as prescrições do trabalho do professor BNCC (2017); PCN (1998) bem como as concepções defendidas por Bortoni-Ricardo et al (2012) e Freire (1996). (CF. Capítulo III, seção 3 – Escola, cultura escolar, leitura e a formação do sujeito aluno/leitor crítico).

▪ **Análise V – Recorte da Entrevista: Cena 6:**

7 – Pesquisador.: Professor... é:: durante o período de observação... muitas coisas me chamaram a atenção... entre essas coisas... a forma como planeja suas aulas... preocupação em organizar e personalizar os textos para momentos de leitura em aulas.. leitura silenciosa... em grupo... em dupla... coletiva... sempre instigando que:: os alunos fizessem uma leitura crítica dos variados textos trabalhos nas aulas... esses momentos aconteceram nos dias 18... de Fevereiro... 18...22 e 24 de Março... o ensino da classe gramatical Substantivo totalmente imerso na leitura... a leitura do texto Circuito Fechado do autor Ricardo Ramos realizada na aula do dia...18 do 03... lembra?

8 – Professor Edival.: Humhum... Claro... ..

9 – Pesquisador.: É... você fez toda a::: uma contextualização a fim dos alunos conseguirem ver COESÃO em um texto que aparentemente não tinha para eles... .. Com base no que acabei de relatar... que vi em campo no período de observação... sinto a necessidade de fazer-lhe uma pergunta com relação à resposta dada à pergunta 04 do questionário... .. Aqui está o questionário só para você conferir... .. ((*Entreguei ao professor o questionário respondido por ele. A resposta que me refiro estava marcada com marcador de texto amarelo*)). Aí eu te pergunto ((*Aponto para o questionário que está nas mãos do professor*)). COMO VOCÊ VÊ SEU SABER E FAZER PEDAGÓGICO? DENTRE OS DIFERENTES OBJETOS DE ENSINO... QUAL PERCENTUAL VOCÊ ARRISCARIA DIZER QUE É DEDICADO À LEITURA EM SUAS AULAS? Parte de sua resposta fora a seguinte... abre aspas... “QUANTO À LEITURA EM SALA DE AULA... GERALMENTE FICAMOS PRESOS NOS EXCERTO DOS LIVROS DIDÁTICOS... UMA VEZ QUE O EDUCANDO NÃO DISPÕE DE RECURSOS FINANCEIROS PARA COMPRAR UM LIVRO SOLICITADO PELO PROFESSOR” fecha aspas... .. Durante a etapa de observação... pude perceber que suas práticas divergem da resposta dada à questão 04 do questionário... .. VOCÊ durante as aulas trabalha com os mais variados textos que o livro não traz... Exemplo no dia 18 de Fevereiro de 2019... você levou variados textos para seus alunos... música... poemas... poesias fragmentos de clássicos da nossa literatura... TEXTOS de redes sociais... além disso... VOCÊ criou um grupo no WhatsApp para disponibilizar aos alunos livros paradidáticos... .. Me recordo que... o primeiro livro foi... Emília no País da Gramática de Monteiro Lobato... uma vez por semana você perguntava aos alunos... é::: em que capítulo eles estavam... Recorda?

10 – Professor Edival.: Si:::m... ..

11 – Pesquisador.: Isso mostra uma prática diferente da resposta::: ao questionário... .. Sabendo que o fazer docente é uma fonte ines-gó-tá-vel de (re)criação de métodos de ensino e isso é ine-gá-vel ao observar sua prática... Estou encantado com a leveza que conduziu esses momentos de leitura... .. Sobre essa resposta... você manteria ou mudaria alguma coisa? Contextualize por favor... ..

12 – Professor Edival.: Elizeu... EM PARTES eu mantenho... .. Pela dificuldade que o profissional encontra em realizar determinadas aulas... onde requer

material... material impresso que muitas vezes temos que realizar com os nossos custos... .. Ratificando o que foi dito na questão anterior... hoje temos a facilidade da tecnologia para a nossa sala de aula... VOCÊ presenciou isto... eu levava meu notebook para a sala... levava o material impresso... as vezes fica inviável realizar determinada prática... **mas este ano por estar imerso em sua totalidade ministrando aulas dentro da minha área de formação... eu tenho procurado diversificar e modificar as minhas aulas... a volta do prazer em ensinar... ..** COM RELAÇÃO AO GRUPO DE WHATSAPP MENCIONADO POR TI... *ainda* tenho encontrado resistência de alguns... por não dispor do aparelho e de recursos para manter a internet... este foi uns dos meios ma:is viáveis para mantê-los informados e poder aproveitar o recurso em favor da escola... ..

Os objetivos conjecturados na cena em questão visaram levar Edival a um processo de rememoração das suas experiências enquanto professor de LM, bem como visualizar características que compuseram e compõem a constituição do seu trabalho, além perceber como ele tem visto seu trabalho e, conseqüentemente, como tem agido face aos obstáculos encontrados na tarefa de lecionar.

O professor começa sua fala fazendo uma restrição com relação à resposta dada à Q4 do questionário (cf. Análise I: questionário discursivo – 1º recorte), mudaria sua resposta, mas, como tentativa de argumentação, apresenta problemas existentes na instituição que dificultam a ação metodológica do professor, ele se posiciona de forma generalizada, fala da posição de corpo docente, ou seja, ele traz a visão da categoria e não apenas a dele, o que evidencia uma realidade da escola pública brasileira em que o professor tem que prover o material de sua aula, caso queira, algum recurso (textos, computadores...) além do livro didático.

“[...] mas este ano por estar imerso em sua totalidade ministrando aulas dentro da minha área de formação... eu tenho procurado diversificar e modificar as minhas aulas... a volta do prazer em ensinar.” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA:TURNOS DE FALA 12).

Uma fala repleta de sentimento e satisfação em estar atuando na área que se formara, pois, mesmo após 29 anos de exercício, o professor ainda assume disciplinas que não condizem com sua formação inicial. A fala de Edival sobre sua atuação atual, dentro da sua área de formação, revela um processo de ressignificação profissional. A forma como ele se posiciona marcar uma possível insatisfação por parte do profissional em assumir disciplinas que não condizem com sua formação. A iniciativa do professor em usar a tecnologia a favor da educação, ao criar grupos das turmas no WhatsApp para disponibilizar livros em PDF, para que os alunos lessem, mostra a preocupação do fazer pedagógico do professor ao tentar facilitar o acesso à leitura, já que a grande maioria dos alunos, nas turmas observadas, dispõe

de aparelhos celulares, porém, esse instrumento é utilizado para outras finalidades, menos para estudar. Por isso, os alunos acabam dificultando o trabalho do professor nesse sentido.

A atuação professoral de Edival traz uma marca bastante peculiar de si e do seu trabalho, é recorrente percebermos em sua prática relação direta com os PCN (1998, p.17), quando corrobora que para tornar os alunos bons leitores, compromissados com a leitura, o professor em sua atuação diária em sala de aula precisará fazê-los “achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a ‘aprender fazendo’. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente”.

Em síntese, temos um profissional que conduz seu trabalho orientado por suas ideologias e concepção que tem da professoralidade e que, mesmo diante das condições impostas ao seu trabalho, seja pela excessiva falta de suporte da instituição ou resistência do seu alunado com relação a sua metodologia, tem tentado achar meios que concretizem de forma significativa o ensino de leitura na escola.

Recorte da Entrevista – Cena 7:

13 – Pesquisador.: Ok... professor... obrigado... ... é:: durante o período de observação e as conversas informais na sala de professores... é:: VOCÊ sempre se mostrou preocupado com relação ao que foi planejado... planos de aula... ... É:: foram inúmeras as vezes que você me perguntou se você havia efetivado ou realizado suas aulas com relação ao planejamento... ... Em alguns momentos você contrapôs minha resposta baseado nos perfis das turmas... segundo A e segundo B... como uma tentativa é:: de se justificar... uma preocupação... ... Seus contrapostos eram fundados em: ... Os alunos da turma A conseguiam de forma superficial chegar mais perto do que você planejou sem muita instigação é::: de sua parte... Já o B conseguia de forma mais consistente chegar BEM MAIS PERTO do planejado... Só que com várias mediações suas... ... Isso... aos seus olhos parecia não haver uma e-fi-ca-li-za-ção na efetivação de suas aulas... ... Afirmo... justamente aí... que houve maior aproveitamento e consistência em suas aulas em relação ao planejado... ... Ao observar esses momentos TOTALMENTE enriquecedores... minha memória os associa às respostas ao questionário... Aí... no questionário que está em suas mãos... você afirma con-vic-ta-men-te que suas aulas são planejadas baseadas no livro didático dos alunos... ... Na prática observada... além do livro... MUITOS outros materiais são usados... exemplo: excertos não contidos nos livros... TEXTOS TOTALMENTE customizados por você... ... Isso me chamou a atenção... vejo como um método para chamar a atenção dos alunos... o uso de ferramentas tecnológicas como: televisão... notebook... celulares... a meu ver... foram usados em algumas aulas como recursos de ressignificação do assunto... conteúdo que você já havia trabalhado... esses recursos foram utilizados dia 22 do 02 de 2019 e 15 do 03 de 2019 e 24 do 03 de 2019... ... Apesar de NÃ::O orientados pelo livro didático que a turma usa... ...

Ao observar esses riquíssimos detalhes... vejo que há um cuidado especial seu ao planejar suas aulas... ... Como você planeja as suas aulas hoje? Foi sempre assim? O que lhe motiva a ter esse cuidado?

14 – Professor Edival.: Elizeu... com o passar dos anos... é::: experiência... a minha experiência efetiva em sala... é::: nós passamos a planejar me:::ntalmente sem a devida sistematização no papel... ... **com a sua vinda para a minha sala... eu tive que retomar esta prática que por muito tempo havia adormecido... esse pouco tempo que ficaste comigo foi muito enriquecedor para mim como profissional...** fez-me voltar no tempo... estágio supervisionado... mais uma vez aproveite para agradecê-lo... por este resgate... ... Quanto ao planejamento... faço um roteiro semanal que vou aplicando conforme a demanda... pois muitas vezes ocorrem mudanças durante a semana... **quanto à motivação para atuar e planejar... é pensar nos estudantes que depende de ti e de teu conhecimento para galgarem seu espaço ao meio... por outro lado... Elizeu... é defender a sua profissão e honrar os seus vencimentos...** ... **Saliento que ao começar um ano letivo e sabendo quais turmas irei trabalhar... já começo a projetar como seria a minha atuação frente à aquelas turmas... pois é sabido que mesmo sendo a mesma série a maneira de conduzir é bem diferente... como foi presenciado por ti durante::: a observação em sala com referência às duas turmas de segundo ano... a turma A e B...** que ao término de cada aula eu sentia que uma turma havia desenvolvido melhor que a outra... daí que eu te perguntava sempre::: ... depois de cada aula... ... A minha preocupação era: você em sala observando... o desenvolvimento da turma... ... Certo?

Ao conduzirmos a discussão dessa cena por esse caminho, buscamos de alguma forma acessar representações do professor sobre o ato de planejar. O professor, implicitamente, assume o saber que move seu trabalho como sendo proveniente de suas experiências. Essa concepção versa à teoria discursivizada por Tardif (2012) sobre saberes referenciais⁴³. Na sequência, o professor faz referência a minha ida em seu campo de atuação como algo que o incentivou a regatar a velha prática de sistematizar suas aulas no papel. A não sistematização do plano de aula não é realidade apenas do professor Edival, a maioria dos professores das escolas públicas, não faz o devido planejamento de suas aulas, outros baseiam suas aulas em planejamento anual defasado, com carência de atualização.

A sistematização do ato de ensinar requer trabalho e que muitos profissionais não querem perder tempo com esse cuidado ou não dispõem de tempo. Vale observarmos que o professor Edival assume não elaborar planos de aula, mas, sim, roteiros semanais que ao longo de sua execução vão sofrendo alterações, o que é comum na transposição didática entre planejado e efetivado. O planejamento não é estático, sua transitividade condiz com o

⁴³ “Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] constituem a cultura docente em ação.” (Tardif, 2012, p.49)

intento de alcançar de forma positiva os objetivos delimitados, sanar possíveis perdas e agregar ganhos e descobertas.

“[...] com a sua vinda para a minha sala... eu tive que retomar esta prática que por muito tempo havia adormecido... esse pouco tempo que ficaste comigo foi muito enriquecedor para mim como profissional [...]” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 14).

A forma como o professor sujeito da pesquisa se posiciona, revela o quão significativo foi a minha ida a campo, a sensação de estar sendo observado fez com que a essência do profissional desabrochasse novamente⁴⁴. A retomada ao ato de planejar revela, na fala do professor, a importância desse trabalho na efetivação de um ensino, cada vez mais de qualidade. Através do planejamento o professor consegue ter uma visão crítica de sua prática e, conseqüentemente, aprimorá-la.

“[...] quanto à motivação para atuar e planejar... é pensar nos estudantes que depende de ti e de teu conhecimento para galgarem seu espaço ao meio [...]” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 14).

Ao relatar que, extrai motivação para atuar e planejar suas aulas, no aluno, o professor assume a visão interacionista prevista na BNCC (2017) e PCN (1998), bem como nas proposições de Modl (2015); Kleiman (2013); Levinson (2007) Bakhtin (2006); Antunes (2004) e Marcuschi (1991). Ao assumir que planeja e, conseqüentemente, executa suas aulas sob a abordagem interacionista, o professor corporifica à sua prática pedagógica uma ação de mediação, o que, de modo direto, revela a responsividade da sua prática no (per)curso formativo do sujeito aluno escolarizado. A atuação do sujeito da pesquisa nas aulas observadas revelou movimentação teórico-metodológica que, em sua premissa, possibilita a autonomia e a formação crítica do educando, uma visão que converge com a responsividade social da instituição escolar enquanto formadora de cidadãos escolarizados.

“[...] por outro lado... Elizeu... é defender a sua profissão e honrar os seus vencimentos [...]” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 14).

A escolha dos verbos DEFENDER e HONRAR chamou-nos a atenção. É ímpar ouvir de um professor essa argumentação tão perspicaz e consciente, honrar o salário que recebe e dar o melhor para a formação dos alunos, independente das condições postas e, por outro lado fica uma inquietação quando à escolha lexical do verbo DEFENDER. A pressuposição

⁴⁴ Em inúmeras conversas fora do enquadre da pesquisa, mas, sobre o universo da educação, o professor Tony externou suas experiências, anseios, curiosidade e entusiasmos com relação à sua professoralidade. Sempre pedia sugestão com a justificativa que um dia fora um Elizeu – em início de carreira, cheio de energia, expectativas, ideias criativas e **que** por se jovem, acaba falando com mais facilidade a linguagem dos alunos.

revelada no ato de fala do sujeito, ao valer-se de tal léxico releva uma possível crítica à desvalorização que a categoria vem sofrendo na atualidade por parte das políticas públicas.

“Saliento que ao começar um ano letivo e sabendo quais turmas irei trabalhar... já começo a projetar como seria a minha atuação frente a aquelas turmas... pois é sabido que mesmo sendo a mesma série A MANEIRA DE CONDUZIR É BEM DIFERENTE... como foi presenciado por ti durante::: a observação em sala com referência às duas turmas de segundo ano... a turma A e B [...]” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 14).

O movimento de planificação de aulas, tanto da turma A quanto da turma B, se deu de forma igual, um único planejamento para ambas, o sujeito vale-se de mecanismos metodológicos iguais, no entanto, as técnicas discursivas são diferentes, como podemos perceber na cena 4, que traz as anotações de observação das aulas do dia 18/03/2019, (cf. p. 105 -107), também podemos identificar essa diferença discursiva nas aulas do dia 25/03/2019, que é apresentada na cena 5 (cf. p.127-133) e na cenas 11, 12 e 13 que trazem as anotações de observação das aulas do dia 15/03/2019 (cf. p. 155). O perfil de cada turma influencia de forma de direta como o professor executa sua aula. Durante todo o período em campo, essa diferença discursivista interacional fora observada com recorrência em todas as aulas, como já exposta no decorrer do corpo do trabalho, através de algumas cenas da observação.

4.2.1. Dialogismo entreatos: as implicitudes do (não)fazer pedagógico.

A professoralidade, revelada através de atuações e fala do professor, evidencia uma prática marcada por atos discursivos centrados no aluno, com objetivo de desenvolver nesse aprendiz autonomia e criticidade. Apesar de, em algumas falas, o professor Edival negar fazer o uso de teorias de forma explícita, fica mais do que evidente, nas análises empreendidas, a multiplicidade de vertentes teóricas insertas em sua prática, em seu discurso em sala de aula. A atuação do professor é margeada por concepções ideológicas que substancializam seu perfil sócio-profissional. Como constatado até aqui, há uma miscelânea de revozeamentos de teorias, que são transpostas de forma que, o aluno se encontre dentro do enquadre metodológico e consiga perceber a movimentação dialógica interativa prevista em/na planificação do professor.

O protagonismo do sujeito da pesquisa, evidenciado em campo, revela convergência com as políticas públicas de ensino, prescrição sobre o trabalho do professor. A tessitura analítica construída nesse gesto de triangulação dá-nos subsídios para atestarmos que, tanto a atuação do professor em sala de aula, quanto o seu planejar, reverbera uma concepção de

ensino pautado em uma perspectiva compreensivista, discursivista, interpretativista, interacionista e sociointeracionista.

Os resultados pressupostos na triangulação em discussão revelam traços afins com os achados na 1ª movimentação de análise. Com intento de revalidá-los é que laçamos mão, mais uma vez, do nosso tear, a fim de tecermos a última movimentação analítica do trabalho.

4.3. Triangulação III: Marcas ideológicas agenciadas entreatos discursivos e planejados que revelaram dizeres teórico-metodológicos (re)vozeados pelo professor sujeito da pesquisa.

O terceiro gesto de triangulação busca elucidar os dizeres advindos de cenas extraídas do instrumento de pesquisa entrevista, de movimentos de planificação corporificados em plano(s) de aula, bem como, possível dialogismo, se preciso, para darmos clareza e fidedignidade ao resultado da pesquisa, com cenas do instrumento observação. Como já dissemos, ao tecermos a última movimentação de análise, buscamos de alguma forma, costurarmos os resultados revelados nos gestos 1 e 2 com a pretensão de chegarmos a um resultado lídimo sobre a pesquisa em estudo.

▪ **Análise VI – Recorte da Entrevista – Cena 8:**

23 – Pesquisador.: Professor... é:: em sala de aula é possível que haja os mais variados tipos de leitura... a LEITURA DECODIFICATIVA... DISCURSIVISTA... INTERACIONISTA... SOCIOINTERACIONISTA... A LEITURA CRÍTICA entre outras... ... Para que essa última ocorra... é necessário que os alunos compreendam e interpretem o que está nas ENTRELINHAS do texto... o implícito e seja capaz de estabelecer os mais diversos links com textos outros... ... É:: com base nas experiências adquiridas nesses 29 anos de docência... você compactua dessa minha visão?

24 – Professor Edival.: Sim ((*Professor afirma que sim, porém sua expressão facial demonstra certa incerteza, é como se não estivesse familiarizado com tais terminologias teóricas*)).

25 – Pesquisador.: Professor... CREIO QUE ATRAVÉS DO PROCESSO DE LEITURIZAÇÃO O SUJEITO ALUNO APROPRI::A-SE DAS MAIS VARIADAS INFORMAÇÕES E POSICIONA-SE DAS MAIS VARIADAS FORMAS... É POR MEIO E ATRAVÉS DAS MAIS VARIADAS LEITURAS QUE SE CONSTITUI UM LEITOR CRÍTICO... PROFICIENTE PERSPICAZ... ALÉM DE SER... INCLUSIVE... SEMPRE UM INDICADOR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE UM DETERMINADO GRUPO... ... Baseado na sua visão de mundo... enquanto formador de língua materna... que ou quais concepção(ões) você tem hoje de leitura... sempre foi essa a orientar o seu trabalho em sala de aula? Contextualize favor... sua resposta para que eu possa entender esse processo de compreensão da sua prática docente... ..

26 – Professor Edival.: Bom... .. Elizeu... **QUALQUER** professor mesmo não sendo de língua portuguesa... sabe que a leitura não decodificativa (*(Professor faz gesto de abrir e fechar aspas, como sinal de que está usando a minha fala)*) é algo é fundamental para o desenvolvimento dos discentes em todas as áreas do conhecimento... ó... **eu trabalho com a leitura em sala para tornar o discente um cidadão crítico e capaz de fugir das armadilhas de quem detêm o poder persuasivo da palavra...** NÃO ME ATENHO A ESTAS TERMINOLOGIAS MENCIONADAS POR TI... discursivista... interacionista... sociointeracionista porque durante ESTES anos... a prática e as mudanças sociais sobressaem a qualquer teoria desenvolvida por burocratas da educação... que não conhece a realidade de sala de aula... ..

A aspiração inicial que nos levou a confrontarmos as percepções agenciadas em campo durante a observação foi sabermos se a visão que o professor tem sobre o ato de formar leitores é a mesma que tem sido vozeada em seu trabalho. A generalização feita no início da resposta, no uso do pronome indefinido (QUALQUER), mostra uma visão crítica do professor com relação à prática docente e, conseqüentemente, revela que ele não trabalha com esse tipo de leitura. Ainda evidencia a sua concepção de leitura. Ao valer-se do adjetivo “fundamental”, o professor Edival toma o ato de leiturização como exercício alicerçal, o que remete a uma visão essencialista e determinista da leitura na formação do sujeito escolarizado.

“[...] eu trabalho com a leitura em sala para tornar o discente um cidadão crítico e capaz de fugir das armadilhas de quem detêm o poder persuasivo da palavra.” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 26).

O posicionamento do educador, mostra em múltiplas faces, as concepções que têm basilado seu trabalho, por outro, mostra a interrelação constituída entre os pares interacionais na sala de aula. Há uma demonstração de preocupação, com relação formação leitora de seus educandos, ao passo que, mais uma vez, coloca em discussão a força do ato de ler. O professor assume que sua prática está voltada para uma formação crítica e emancipatória, que prepara seus alunos para serem atuantes nos mais diversos meios de interação e, para conseqüentemente, terem argumentos capazes de manter um diálogo equivalente com aqueles que detêm “o poder persuasivo da palavra”.

“[...] NÃO ME ATENHO A ESTAS TERMINOLOGIAS MENCIONADAS POR TI... discursivista... interacionista... sociointeracionista porque durante ESTES anos... a prática e as mudanças sociais SOBRESSAEM a qualquer teoria desenvolvida por burocratas da educação... que não conhecem a realidade de sala de aula.” (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 26).

Visualizamos, aqui, uma visão generalizada e equivocada do sujeito da pesquisa. As correntes supracitadas andam interligadas com as mudanças sociais, logo, essa sobreposição é vista de forma equivocada. É claro que as concepções teóricas não abarcam a amplitude do real, mas condizem de forma efetiva com a realidade do trabalho do docente. Pois mesmo

negando e criticando a prescrição, a atuação dele em sala de aula, bem como seu discurso cotidiano estão impregnados de princípios advindos de diferentes correntes teóricas. A negação velada na fala do professor (conforme mostra o período exposto acima, extraído do turno de fala 26, mais especificamente por meio do advérbio de negação NÃO, da escolha lexical de verbo SOBRESSAEM, que denota destaque e relação de superioridade da prática em sala de aula e as mudanças sociais ante a teoria, e também por meio da afirmação generalizada que, os indivíduos que desenvolvem correntes/concepções teóricas desconhecem a realidade de sala de aula), não condiz com as respostas dadas ao questionário, muito menos com sua atuação.

Recorte da Entrevista – Cena 9:

29 – [...] Professor... como é sabido... ... é::: a temática central de minha pesquisa gira em torno da prática de leitura... pois... considero-a como um divisor de águas no processo ensino-aprendizagem... ... Discuto a leitura numa visão interpretativista que advém da Análise do Discurso Francesa e Compreensivista... teoria da psicolinguística.... ... DEFENDEMOS QUE:: A LEITURA NO SENTIDO MAI::S PROFUNDO DEVE SER COMPREENDIDA E INTERPRETADA DE FORMA CRÍTICA E INTERTEXTUALIZADA... ... SÓ ASSIM... FORMAREMOS SUJEITOS LEITORES CRÍTICOS E PERSPICAZES... ... O que eu acabei de dizer faz algum sentido para você... essa teoria pode ser didatizada em aula? O que você pensa sobre isso?

30 – Professor Edival.: Sim... Ó... sentido de ler... pra mim... é entender além do que está escrito... ... Sem dúvida... acredito que boa parte dos professores usa esta prática de leitura sem pensar em qual teoria está inserida... ... QUANDO ENTRO EM SALA PARA MINISTRAR AS MINHAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA NÃO FICO PENSANDO EM QUAL TEORIA DEVO SEGUIR... FAÇO uma análise da turma que está sob o meu comando... vou preparar as aulas para que tudo possa ocorrer de forma normal e que eu possa alcançar aos objetivos que são traçados para o ano em curso... Mas é CLARO que fico preocupado quando apresento leitura para esse aluno... se ele vai ler... não é só decodificar... por que para mim... ler é entender... como já foi dito em das questões aí... esse aluno... EU NÃO QUERO UM ALUNO QUE SÓ DECODIFIQUE... eu quero que ele LEIA e que ele entenda além do escrito... que muitas vezes nós lemos ou só decodificamos... TEMOS QUE ENTENDER O QUE ESTÁ ESCRITO... ...

Nossa pretensão inicial era acessarmos de alguma forma informações que revelassem a natureza perceptiva que o professor sujeito da pesquisa tem sobre leitura. “Entender além do que está escrito” é um exercício árduo de (res)significação pois, a essência do texto não está nos signos linguísticos que o compõem (ORLANDI 1988). Para que haja essa movimentação crítica, compreensivista, interpretativista e significativa do lido é preciso uma prática contextualizada e dialógica.

“[...] Quando entro em sala para ministrar as minhas aulas de língua materna NÃO FICO PENSANDO EM QUAL TEORIA DEVO SEGUIR... Faço uma análise da turma que está sob o meu comando... vou preparar as aulas para que tudo possa OCORRER DE FORMA NORMAL e que eu possa ALCANÇAR AOS OBJETIVOS QUE SÃO TRAÇADOS PARA O ANO EM CURSO [...] (EDIVAL, 2019, ENTREVISTA, TURNO DE FALA 30).

A fala do professor mais uma vez, como revela o fragmento extraído do turno de fala 30, evidencia uma negação com relação à metodologia e à princípios teóricos vozeados em sua atuação, por meio do advérbio de negação e a locução verbal (NÃO FICO PENSANDO), que fazem referência ao uso de aportes teóricos em suas aulas. É provável que, durante a execução do trabalho, o professor não se preocupe em saber qual(is) vertente(s) teórica(s) ele está (re)vozeando, afinal o que está em jogo é transposição dos saberes já adquiridos ao longo de sua prática, todavia, é comum que essa preocupação esteja revelada no ato de planificação. O que, conseqüentemente, deveria ser reverberado com clareza e consciência na prática. Mesmo negando não se atentar aos revozeamentos de teorias, o professor assume um olhar crítico-reflexivo sobre o seu trabalho.

O professor usa o adjetivo “PREOCUPADO” em vez ATENTO, para demonstrar que, tanto sua atuação, como sua planificação, são centradas na formação e desenvolvimento crítico do aluno, o que reverbera um viés de abordagem humanista⁴⁵ (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 1996).

Recorte da Entrevista – Cena 10:

31 – Pesquisador.: Professor... na questão 08 do questionário... em que lhe faço a seguinte pergunta... abre aspas “Quantas vezes você teve que mudar sua metodologia concernente ao ensino de leitura para alcançar os objetivos didáticos previstos e/ou requeridos durante a sua didatização?” fecha aspas..... Você me responde... abre aspas “Precisar o número de vezes... não consigo... mas foram inúmeras... a escola não dispõe de uma biblioteca... ficamos alheio sempre aos excertos dos livros didáticos... mesmo assim é muito difícil fazer com que este aluno leia oralmente para toda a classe... talvez pela precariedade de seu grau de leitura... ou por timidez na oralidade em público”... Professor... Nas 10 aulas observadas entre o período de 18 do 02 de 2019 a 25 do 03 de 2019 pude perceber que... mesmo aqueles alunos que tinham sérias fragilidades com relação à::: apropriação da leitura... decodificação... a fazia de forma não temerosa... ... Abro parêntese para enfatizar... evidenciar o caso de uma aluna da turma A que tem dificuldade com a fala... no entanto era uma das aulas que mais interagia em suas aulas e por sinal era uma das poucas que faziam contribuições relevantes...

⁴⁵ Ler o livro: Ensino – As abordagens do processo. Abordagem Humanista (Mizutani, 1986, p. 37-57) e a Pedagogia do Oprimido (Freire, 1996, p. 68).

pertinentes... ... Esses tipos de fragilidades são previstas em ambas as turmas... porém os alunos respondiam aos seus pedidos... liam... ...Com base no que relato... gostaria de saber se você tiraria ou acrescentaria alguma coisa na resposta ao questionário?

32 – Professor Edival.: Elizeu... ... EU acrescentaria neste questionário que respondi... é::: eu estava respondendo de forma genérica sobre turmas que trabalhei em 2018... agora estamos diante de uma turma real... em que você esteve presente vivenciando a realidade dos educandos... ... Estas turmas as quais você realizou a pesquisa estão sendo um desafio para mim como professor de língua materna... ó... FUI CHAMADO PARA MINISTRAR AULAS NESTAS TURMAS COM UMA RECOMENDAÇÃO... DA DIRETORA DE DAR ENFOQUE DIFERENTE... PRINCIPALMENTE NA LEITURA E::: PRODUÇÃO DE TEXTOS... UMA VEZ QUE NA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO ELES TIVERAM AULAS DE GRAMÁTICA NORMATIVA E LEITURA MECANIZADAS... QUE ERA LER PARA OBTER NOTAS... como ouvi relatos orais dos discentes... que muitos debruçavam na carteira enquanto um aluno fazia a leitura enfadonha do trecho do livro escolhido/imposto pelo professor titular... ...

Nosso intuito ao trazermos essa discussão para corpo de análise da pesquisa é mostrar de forma generalizada a condição de ensino em que muitas escolas públicas do Brasil oferecem aos aprendizes, por outro lado, trazermos à discussão o perfil do professor sujeito da pesquisa para solidificar as nossas concepções sobre o trabalho planejado e realizado ou efetivado em seu campo de atuação. Aqui, não nos cabe discutir sobre a movimentação metodológica do(a) antigo(a) professor(a) das turmas observadas e, sim, mostrar as possíveis consequências de uma atuação mecanicista e irresponsável.

A prática de leitura no processo formativo do sujeito aluno é imprescindível, não apenas no ato. É preciso haver propósito na leitura, não apenas para responder às questões sistematizadas que, muitas vezes, não despertam a criticidade e autonomia do aluno. Leitura sem fundamentação, sem perspectiva crítica, que visa apenas a decodificação de signos não agrega de forma eficaz conhecimentos, nem possibilita que se forme leitores proficientes (PCN, 1998).

Tal informação, reverberada na fala do professor sobre as condições que circuncidaram o ensino de LP no ano de 2018, nas atuais turmas observadas, mostra o quão difícil tem sido a atuação do docente em sala de aula, por outro lado, deixa indícios da integridade e compromisso do profissional para com a educação. Logo, pressupõe-se que o professor sujeito da nossa pesquisa trabalha de forma diferenciada dos demais colegas naquele contexto escolar, por isso a sinalização da direção da escola, a que se refere o professor Edival no turno de fala 32, indiciado no trecho destacado.

▪ **Análise VII – Planificação e execução: divergência ou convergência?**

Imagem 10 – Plano de aula para o dia 15/03/2019:

Série: 2ª - Integral		Disciplina: <i>Língua Portuguesa, Literatura e Redação</i>		Docente: [REDACTED]	
COLÉGIO ESTADUAL [REDACTED]			Nº de aulas: 4	Data: 15 /03/2019	
Eixo temático; <i>Eu e o mundo /Leitura, compreensão e resolução de atividades</i> Tema 1 – <i>Gêneros –Foco no texto – A moça tecelã (Marina Colassanti)</i>				Tempo de aula(s): 200 minutos.	
OBJETIVOS	CONTEÚDO	MÉTODO/ESTRATÉGIAS	RECURSOS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> •Extrapolar o texto, aproximando-o da vida pessoal e cotidiana; •Articular para que o discente consiga relacionar os personagens com a vida cotidiana e pelo consumismo; •Buscar a identificação do conflito gerador da narrativa; •Levar o discente à compreensão global do texto, pela reflexão sobre o papel do narrador em 3ª pessoa; •Estimular o aluno a traçar um paralelo (visão de mundo) entre os personagens principais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura (silenciosa e oral) do texto em prosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor a sala em um grande semicírculo e ao centro o narrador do conto; • Disponibilizar em cada mesa o texto para que seja feita a leitura silenciosa e discutido em dupla ou trio; • Apresentar o texto “<i>A moça Tecelã</i>” para que seja feita uma leitura silenciosa e posteriormente oral; • Após as leituras, com mediação do professor os alunos irão iniciar a conversação a respeito da moça e suas criações; • Conduzir o aluno para que faça inferência quanto aos sentimentos das personagens (moça/marido). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Texto digitado; • Papel; • Caderno • Caneta 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e participação; • Postura na sala de aula em quanto ler o texto; • Participação individual na roda de leitura; 	

As discussões levantadas aqui, nesse gesto de análise, visam analisar os 5 objetivos conjecturados pelo professor para as aulas do dia 15/03/2019, bem como as movimentações metodológicas mensuradas para a execução do trabalho planejado. O deslocamento de análise realizado neste 7º gesto, dialogará com 3 cenas angariadas das anotações de observação das aulas do dia 15/03/2019. Essa dialogicidade entre dados, advindos de instrumentos diferentes, torna os resultados da pesquisa mais precisos e fidedignos, pois como corrobora Coelho (2007, p. 90) “muitos são os perigos com os quais pesquisador/analista do discurso se depara, porque a mesma teia que tecemos para capturar a materialidade discursiva – objeto de análise – tece o que dizemos para analisar esse mesmo objeto”. Por isso, buscamos, de alguma forma, amenizar os impactos dessa subjetividade com dados diversos, originários dos instrumentos, que compõem a pesquisa.

A partir de agora, iniciaremos nossas movimentações analíticas sobre o trabalho planejado do professor sujeito da pesquisa.

“Extrapolar o texto, aproximando-o da vida pessoal e cotidiana;/Articular para que o discente consiga relacionar os personagens com a vida cotidiana e pelo consumismo.” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO DE OBJETIVOS DO PLANO DE AULA DO DIA 15/03).

O professor Edival inicia seu plano de aula registrando a meta de que seus alunos, na proposição de atividade do dia, extrapolem os limites dos signos linguísticos e que sejam capazes de se posicionar criticamente com relação à temática trabalhada na sequência

planificada. A proposição discursivista de que o professor se vale enquadra-se nas prescrições do trabalho docente (PCN, 1998, BNCC, 2018) quando estabelece relação da leitura com o contexto social em que os aprendizes estão inseridos e seu conhecimento de mundo. É possível notar que, em boa parte das aulas planificadas, o professor Edival encontra meios para que a discussão venha a perpassar também a realidade de vida do grupo.

Vale ressaltarmos que é comum o professor fazer uso de diversos gêneros textuais em sala, que não aqueles que integram o livro didático. Não é, no entanto, o caso do gênero em proposição para discursivização no plano, esse faz parte do livro didático, porém, o conto: *A Moça Tecelã*, não. O professor, por outro lado, usa meios para driblar a desestimuladora proposta de leitura e lista sistemática de exercícios do material didático em uso. O livro não traz a proposição de uma roda de conversa ou bate-papo (como referido pelo professor em alguns momentos da aula) sobre a temática e, como tentativa de agregar objetividade e sentido à leitura, o professor vale-se do gênero para que os alunos interajam entre si e consigam assim se posicionarem criticamente diante da temática problematizada.

A planificação do professor é rica, a proposta de discursivizar o conto moderno **A MOÇA TECELÃ**, em uma roda de conversa mediatizada por ele, torna o processo de leitura do texto enriquecedor, pois, é inegável, que o diálogo é considerado de suma importância no entendimento das ações humanas, por meio dele as pessoas se (inter)relacionam, socializando-se. Freire (2015) considera a conversa como sendo o dispositivo mais importante na interação entre os homens. A conversa tem funcionalidades profundas, pois, vai além de meros sons e palavras (ORLANDI, 2007), o sentido das palavras não estão imersas nelas mesmas e, sim, muito além delas. Esse sentido é construído por fatores não verbais, sociais, históricos (BAKHTIN, 2006). Por isso, a proposição feita pelo professor para a aula o dia 15/03/2019 por si só já se configura como uma prática carregada de significados e significâncias, por meio das percepções ideológicas dos sujeitos interpostos na troca da palavra em sala de aula.

As cenas da observação, que trazemos durante este gesto de análise, visam de alguma forma demonstrar os impactos da proposta do professor nas turmas que acompanhamos e as manifestações discursivas geradas através de abordagens de leituras dispostas em sala de aula no dia 15/03/2019. Um fato bastante, interessante que nos chamou atenção, foi que, ao iniciar a aula em exame o professor Edival protagonizou, conforme revela a cena 11.

Observação – turma A.

1 – Professor Edival.: Bom dia... .. Como falei na terça-feira... hoje teremos nossa roda de conversa ou bate-papo... como preferirem chamar... .. Quarta-feira... mandei via grupo do WhatsApp um recado para vocês lembrando que seria uma atividade pontuada e também dois possíveis textos de serem trabalhados hoje... Ambos os textos tecem uma espécie de crítica a sociedade, uma realidade social não distante da nossa a pesar de ser fantasioso... Sobre as mesas de cada um de vocês tem um texto... façam a leitura em silêncio... logo após troque uma ideia com o colega ao lado sobre a temática levantada no escrito que vocês leram (*Enquanto os alunos fazem a leitura, o professor se ausenta da sala e vai buscara a caderneta para fazer a chamada. Passaram-se 30 minutos*). 07h33min... Vamos lá? (*Professor se levanta da cadeira*) Alguém aqui chegou procurar na internet os textos que coloquei como possível sugestão para a aula de hoje?

2 – Aluna. Bianca.: Sim... professor... ..

3 – Aluna. Esther.: Sim... professor... mas não li todos... ..

4 – Aluna. Alice.: Sim... professor (*Afirma também com a cabeça. Dos 24 alunos presentes, apenas 3 tiveram o interesse de procurar e ler o texto*).

5 – Professor Edival.: Estava planejando a aula de hoje e minha filha viu e me falou daquele livro que indiquei para vocês via WhatsApp (*Perguntei ao professor ao término da aula, o livro indicado foi: **Eu sei, mas não devia – Marina Colasanti***).

6 – Aluna. Alice.: Professor eu achei em PDF em um aplicativo... disponibilizei o link no grupo... ..

7 – Professor Edival.: É uma história muito interessante... minha filha leu e gostou muito... fala de coisas do nosso cotidiano e é uma leitura prazerosa

8 – Aluna. Alice.: Comecei a ler... professor... é muito bom... ..

Observação – turma B.

10h00min...

1 – Professor Edival.: Bom dia... .. Bora lá... cada um se senta em seu lugar... olha só... como falei na terça-feira... hoje teremos nosso bate-papo... NA TURMA (A) FOI MUITO BACANA... NÃO MESTRE? (*Professor fala direcionando o olhar para mim*). Quarta-feira... eu mandei via grupo de WhatsApp vocês... um recado falando que a atividade de hoje seria pontuada e também coloquei lá sugestão de dois possíveis textos para serem trabalhados hoje... .. Ambos os textos tecem uma espécie de crítica a sociedade, digamos que estabelece um paradoxo entre passado e atualidade... pesar de ser um texto fantasioso tem muita coisa real... .. Eu deixei sobre as mesas de cada um de vocês o texto que vamos discutir na aula de hoje... façam a leitura em silêncio... logo após troque uma ideia com o colega ao lado sobre o assunto... .. Vocês terão 25 minutos (*Enquanto os alunos fazem a leitura, o professor faz a chamada. Passaram-se 30 minutos.10h35min*). Então... vamos lá? (*Professor não se levanta da cadeira*). Alguém já tinha tido contato com esse texto antes? Já leram? Chegaram a procurar na internet os textos que coloquei como possível sugestão para a aula de hoje?

2 – Aluno. Naty.: Sim... professor... ..

3 – Aluna. Hanna.: Sim... professor... li ontem à noite... ...

4 – Professor Edival.: Só Naty e Hanna que tiveram a curiosidade de procurar e ler o texto? (*Alunos não respondem. Professor não fez a indicação do livro como na turma A*)).

A fala do professor, ao iniciar suas aulas em ambas as turmas, chamou-nos atenção por fazer referência a uma orientação inserta nos PCN (1998, p. 45) “é interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso.” É toante a sutileza com que o professor Edival conduz o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Lançou a proposta nos grupos de WhatsApp das turmas, dois dias antes da discursivização acontecer. Na turma A, dos 24 alunos, que estavam presentes, apenas 3 tiveram o interesse de procurar o texto para ler. Já na turma B, dos 18 alunos que compareceram à aula, apenas 2 afirmaram ter procurado os textos e o lido. Apesar do cuidado que o professor tem em articular de forma criteriosa a forma como trabalhar os conteúdos previstos no livro didático, em algumas situações, é bem desestimulador trabalhar com as turmas em questão, pois uma parcela significativa apatia e desinteresse, tanto por meio de comportamentos verbais, quanto não verbais.

Com relação à movimentação metodológica de que o professor se vale, também é possível vislumbrarmos certa dinamicidade, em que o saber é constituído através de trocas didáticas entre os pares dispostos na interação:

“Dispor a sala em um grande semicírculo e ao centro o narrador do conto;/Disponibilizar em cada mesa o texto para que seja feita a leitura silenciosa e discutido em dupla ou trio;/Apresentar o texto ‘A moça Tecelã’ para que seja feita uma leitura silenciosa e posteriormente oral;” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO DE MÉTODO/ESTRATÉGIAS DO PLANO DE AULA DO DIA 15/03)

Boa parte da leitura disposta em sala de aula se dá de forma coletiva, essa metodologia é recorrente nas aulas do professor, seja por formação de grupos grandes ou pequenos, é possível notarmos essa partilha em quase todo ato de leitura protagonizado em sala. Essa recorrência disposta em aulas do professor Edival dialoga com o seu compromisso em solidificar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos aprendizes ao longo de suas trajetórias de escolarização, como preconizado na BNCC (2018, p. 465), que orienta o profissional da docência a “promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares”. Como no gesto de Edival de oportunização para o aluno ter um contato prévio com o texto e poder

trocar ideias com os colegas, em sala, torna o processo de leiturização e discursivização do texto mais rico.

As manifestações metodológicas evidenciadas nas aulas observadas revelaram protagonismos, tanto do professor, quanto do aluno, reverberando marcas peculiares do seu fazer pedagógico, assim como concepções ideológicas dos sujeitos alunos nas aulas vozeadas. Com a cena 12 abaixo, trazemos mais anotações da observação das aulas do dia 15/03/2019, em exame, que revela a ação do professor ler em voz alta para seus alunos.

Observação – turma A.

[...] (*Professor inicia a leitura do texto. Confesso que achei bastante sutil e feliz a sua postura*)).

9 – Professor Edival.: Vamos prestar bastante atenção nas marcas deixadas no texto pelo narrador... Acompanhem a leitura e tentem perceber FOCO NARRATIVO... O ESPAÇO onde a história acontece... O TEMPO... AS CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS... ou seja... o perfil... O CLÍMAX... O DESFECHO... como acaba a narrativa... A Moça Tecelã é um livro que foi publicado nos anos 2000... da autora Marina Colasanti (*Professor inicia a leitura, eu acompanho na cópia que recebi*). A MOÇA TECELÃ:::... ... ACORDA::VA ainda no:: escuro... como se ouvi::sse o sol chegando atrás das beiradas da NOITE... ... E:: logo sentava-se ao tear... ... Linha clara... para começar o dia... ... Delicado traço cor da luz... que ela ia passando entre os fios estendidos... enquanto lá:: fora a CLARIDADE DA MANHÃ desenhava o horizonte... ... Depois lâ::s mais vivas... que::ntes lâs iam tecendo HORA A HORA... em lo::ngos tapetes que nunca acabava... ... Se era forte demais o sol... e no jardim pendiam as pétalas... a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo... ... Em breve... na penumbra trazida pelas nuvens... escolhia um fio de prata... que em pontos longos rebordava sobre o tecido... ... Leve... a chuva vinha cumprimentá-la à JANELA [...] (*O professor fez a leitura de todo o texto em pé, circula de um canto para outro. Os alunos prestam atenção em silêncio*)).

Observação – turma B.

[...] (*Professor inicia a leitura do texto*⁴⁶. Assim como na turma (A), confesso que achei bastante feliz a sua metodologia)).

5 – Professor Edival.: Vamos prestar bastante atenção nas marcas deixadas no texto pelo narrador... Acompanhem a leitura e tentem perceber FOCO NARRATIVO... O TEMPO... AS CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS... ou seja... o perfil... O ESPAÇO onde a história acontece... O CLÍMAX... O DESFECHO... como acaba a narrativa... A Moça Tecelã é um livro de autoria de Marina Colasanti... e foi publicado em 2000 (*Professor inicia a leitura, eu acompanho na cópia que recebi, ele me forneceu outra*)). A MOÇA

⁴⁶ O conto aparecerá na íntegra, com as marcações de oralização/leitura do professor, em ambas as turmas, no apêndice do trabalho.

TECELÃ:::.... ... ACORDA::VA ainda no:: escuro... como se ouvi::sse o sol chegando atrás das beiradas da NOITE... ... E:: logo sentava-se ao tear... ... Linha clara... para começar o dia... ... Delicado traço cor da luz... que ela ia passando entre os fios estendidos... enquanto lá:: fora a CLARIDADE DA MANHÃ desenhava o horizonte... ... Depois lâ::s mais vivas... que::ntes lâs iam tecendo HORA A HORA... em lo::ngos tapetes que nunca acabava... ... Se era forte demais o sol... e no jardim pendiam as pétalas... a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo... ... Em breve... na penumbra trazida pelas nuvens... escolhia um fio de prata... que em pontos longos rebordava sobre o tecido... ... Leve... a chuva vinha cumprimentá-la à JANELA [...] ((*O professor fez a leitura de todo o texto sentado. Os alunos prestavam atenção em silêncio*)).

Após a leitura silenciosa do texto, o professor inicia a leitura em voz alta para os alunos em uma atuação instigadora. Ao pedir para que os alunos prestem atenção na leitura e observem os elementos essenciais da narrativa, o professor dá pequenos indícios de como conduzirá a discussão sobre o texto. A iniciativa tomada por Edival de ler em voz alta para os alunos, converge com as políticas de ensino que reverberam a importância de o docente ler para seus alunos em sala de aula (PCN, 1998). A atuação do professor mostra a forma compromissada com que ele desempenha a sua função. Na resposta dada à Q6 do questionário que fora analisada no gesto I de triangulação (CF. pág. 124), o professor fala que lê para seus alunos e apresenta possíveis motivos para justificar o porquê de ele fazer isso. A metodologia empregada na aula do dia 15/03/2019 mostra ainda convergência com as prerrogativas defendidas pelo PCN (1998, p. 45) ao considerar que toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e ainda, que o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência – uma ou várias vezes. A forma como o professor conduziu as discussões, pré roda de conversa/bate-papo, mostra inclusive a sua preocupação com relação à interabilidade dos alunos dentro do enquadre da proposição da aula, já que, apenas 2, 3 alunos fizeram a leitura prévia dos textos sugeridos, ou seja, ele busca fornecer subsídios para que os outros alunos também interajam de forma crítica e autônoma sobre as temáticas advindas da leitura do conto.

“Após as leituras, com mediação do professor os alunos irão iniciar a conversação a respeito da moça e suas criações;/ Conduzir o aluno para que faça inferência quanto aos sentimentos das personagens (moça/marido).” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO DE MÉTODO/ESTRATÉGIAS DO PLANO DE AULA DO DIA 15/03).

A proposta de trabalhar com o gênero discursivo roda de conversa, planejada e realizada pelo professor, oportuniza que os aprendizes possam valer-se de conhecimentos outros para se posicionarem criticamente sobre o assunto, proporcionando assim maior

protagonismo desses alunos no processo ensino-aprendizagem, o que, conseqüentemente, corrobora para um maior “desenvolvimento das capacidades de abstração, reflexão interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, [...] e intelectual”. (BNCC, 2019). A partilha de saberes em interação didática em sala de aula é capaz de (res)significar as concepções ideológicas e em seu âmago revelar marcas de pontos de vista socioculturais que, muitas vezes, nos fazem pensar, ver e compreender um mundo social por outros prismas, é o que procuramos evidenciar na cena 13, exposta abaixo:

Observação – turma A.

[...] A noite acabava quando o marido... estranhando a cama dura... acordou... e... espantado... olhou em volta... Não teve tempo de se levantar... Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos... e ele viu seus pés desaparecendo... sumindo as pernas... Rápido... o nada subiu-lhe pelo corpo... tomou o peito apertado... o emplumado chapéu... Então... como se ouvisse a chegada do sol... a moça escolheu uma linha clara... E foi passando-a devagar entre os fios... delicado traço de luz... que a manhã repetiu na linha do horizonte (*Professor senta*). Então... bem interessante a história... não é? Bateu uma curiosidade em saber a que gênero esse texto pertence... alguém poderia de dizer? (*Os 3 alunos que pesquisaram respondem que é um conto moderno*). Ok! Fizeram bem-feita a lição de casa... A narrativa fala sobre o que? Diga aí... Késsia...

10 – Aluna. Késsia.: Por que eu professor?

11 – Professor Edival.: Porque um passarinho me contou que você gostou do conto (*A aluna era a que mais prestava atenção na leitura do professor*).

12 – Aluna. Késsia.: O conto é muito bom... professor... A moça era capaz de construir coisas da natureza... deu até vida a um boy (*Alunos riem*) Só que veio com defeito de fábrica... ela teve que devolver...

13 – Professor Edival.: Defeito? Que defeito?

12 – Aluna Késsia.: Ela sonhou com um casamento dos sonhos... professor... mas o cara só pensava em bens materiais... descobriu o poder que ela tinha e fez dela uma espécie de escrava... o ó... ..

14 – Professor Edival.: Humm! Pensando nessa relação entre o marido e a esposa... O que o marido parecia significar para a moça tecelã? E o que ela parecia significar para ele? Responde aí... Ivina...

15 – Aluna Ivina.: Professor... ela sonhava com um casamento feliz... com filhos... como o próprio conto fala... talvez... para ela esse fosse um príncipe... esses dos contos de fada... mas ele está mais para sapo do que príncipe... Para ele... ela é fantoche... uma escrava... como Késsia falou... ..

16 – Professor Edival.: Vocês concordam? (*Alunos ficam em silêncio, professor repete a pergunta*). Vocês concordam? (*Alguns respondem que sim. Olhando para uma espécie de roteiro o professor pergunta*). Certo dia... a moça tecelã se sentiu sozinha... então... teceu o seu marido... Depois... quando ele se tornou ambicioso e egoísta... ela acaba destecendo-o... Qual interpretação podemos fazer com as ações de tecer e destecer? (*Turma fica em silêncio*). Bora gente...

Qual interpretação podemos fazer com as ações de tecer e destecer? ((*Aluno levanta a mão*)) Pode falar... Marcos... ..

17 – Aluno Marcos.: Posso ir ao banheiro?

18 – Professor Edival.: Vou calar minha boca... não... agora não... Aproveita e responde aí a pergunta ((*Aluno diz que não sabe*)). Alguém sabe?

19 – Aluno. Téo.: Professor... eu acho que ela terminou o relacionamento... tecer é casar... o destecer é terminar... acertei? ((*Os outros alunos exclamam: acertô miseravi. A turma se dispersa, professor chama atenção*)).

20 – Professor Edival.: Como essa mulher está moderna... começa... acaba a hora que quer... que coisa feia... vocês não acham?

21 – Aluna. Dalva.: Não... professor... não acho... se ele não valia nada... ela fez a coisa certa... ela estava muito bem só... depois que ele chegou... a vida dela virou um inferno... .. Oxe! Mais antes só do que mal acompanhada... ..

22 – Professor Edival.: É? Pensando por esse lado defendido por Dalva... .. Qual é a essência que podemos extrair do texto? Alguém poderia me responder? ((*Alunos ficam calados*)). Vamos... gente... ..

23 – Aluno. Roberto.: A primeira coisa que podemos dizer é que ela se arrependeu... não ficou fazendo as vontades do cara... e deu o pé na bunda dele... o cara era folgado... talvez passe uma... uma... .. Sei lá... professor... uma onda de saber fazer as escolhas certa... ..

24 – Professor Edival.: Alguém mais?

25 – Aluna. Dalva.: Professor... ela fez certo... quantas mulheres vivem em casamentos abusivos... só porque têm medo de acabar... essa mulher era independente... mandava na vida dela ((*Outros alunos falam, porém com tom de brincadeira*)).

26 – Professor Edival.: Gente... vocês precisam levar as nossas discussões um pouco mais a sério... a concorrência lá fora é desleal... vamos acordar ((*Alunos ficam em silêncio. Horário toca*)).

Observação – turma B.

[...] Desta vez não precisou escolher linha nenhuma... .. Segurou a lançadeira ao contrário... e jogando-a veloz de um lado para o outro... começou a desfazer seu tecido... .. Desteceu os cavalos... as carruagens... as estrebarias... os jardins... .. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha... .. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela... .. A noite acabava quando o marido... estranhando a cama dura... acordou... e... espantado... olhou em volta... .. Não teve tempo de se levantar... .. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos... e ele viu seus pés desaparecendo... sumindo as pernas... .. Rápido... o nada subiu-lhe pelo corpo... tomou o peito apertado... o emplumado chapéu... .. Então... como se ouvisse a chegada do sol... a moça escolheu uma linha clara... .. E foi passando-a devagar entre os fios... delicado traço de luz... que a manhã repetiu na linha do horizonte... .. Então... legal o texto... não é? Alguém sabe que tipo de narrativa é essa?

5 – Aluna. Naty.: Conto... professor... ..

6 – Aluna. Hanna.: Conto moderno... ..

7 – Professor Edival.: A narrativa fala sobre o que? Diga aí... Hanna

8 – Aluna. Hanna.: Professor... quando eu pesquisei o texto na internet... lá falava um bocado de coisa... mas assim... o texto narra a história de uma mulher que vivia só... tudo que ela costurava ganhava vida... ela era feliz... vivia de forma simples e tinha tudo a hora que queria... só que ela resolveu casar... então costurou o homem e ele surgiu do nada... só que ele não é o que ela esperava... já não gostei dele pela forma que entrou em casa... .. Sei lá... parece um cavalo entrando em casa... ainda bem que ela deu linha à pipa... ..

9 – Professor Edival.: Esse conto é moderno... mas podemos dizer que tem marcas de uma era passada... de tempos antigos?

10 – Aluna. Eliane.: Sim... professor... é uma espécie de comparação... vejo que a autora faz uma mistura de fantasia com realidade... ela fala como era a vida das mulheres antigamente... que só serviam para cuidar da casa... .. Hoje é tudo diferente... tem mulher que ainda vive assim... mas têm outras que são independentes... donas das suas vidas... outras que casam por dinheiro... tem muita coisa aí nesse mundo véi ((*Alunos riem*)).

11 – Professor Edival.: Pensando nessa questão de convivência e interesses na relação... .. O que o marido parecia significar para a moça tecelã? E o que ela parecia significar para ele? Alguém quer falar sobre? ((*Alunos não se manifestam*)). Vamos lá... gente... .. O que o marido parecia significar para a moça tecelã? E o que ela parecia significar para ele?

12 – Aluna. Linda.: Professor... ele não gostava dela... ele gostava da vida que ela podia oferecer para ele... ele era ambicioso... queria ter riqueza... ela não pensava nisso... ela gostava da vida simples... ela tinha o poder de fazer as coisas nascerem... se ela não era rica é por que não queria... .. Ele fez ela construir riquezas... isso deixou ela triste... .. Ela só queria um casamento feliz igual dos contos de fada... ela queria uma companhia... alguém que amasse ela... que desse filhos... mas queria ser livre como era antes... ..

13 – Professor Edival.: Vocês concordam? Será que esse senhor era tão ruim assim?

14 – Aluna. Linda.: Se era ruim? Isso nós não podemos saber nunca... mas as ações dele diz que era ganancioso... só queria riqueza... fazia a mulher de empregada dele... ..

15 – Professor Edival.: OK! Qual interpretação podemos fazer com as ações de tecer e destecer da moça? Fala aí... Nei... ..

16 – Aluno. Nei.: Professor... eu acho que ela se cansou de trabalhar para realizar os desejos... as vontades dele... .. Sei lá... que resolveu acabar tudo... mandou ele ir embora... acabou com o casamento... ..

17 – Professor Edival.: A postura dessa mulher é de alguém que viveu no passado ou nos dias atuais?

18 – Aluna. Naty.: Acho que na atualidade professor... antes dela arrumar um marido ela vivia só... feliz... tinha tudo que queria... na hora que queria... mas ela se sentia só e achou que um marido resolveria isso... .. Fazia um cachorro ou um gato... ((*Todos riem, a aluna fala de forma engraçada*)). Mas tem muita coisa

desse conto que é do passado... o marido chega... dá o chapéu para ela... ela era chamada de moça... depois que casa vira mulher... isso é coisa do passado... hoje não tem mais isso... ..

19 – Professor Edival.: Um cachorro... um gato... gostei... mas por que será que foi um marido e não um gato... um cachorro? Será que temos necessidade de outra pessoa para sermos felizes? Vale pararmos para pensar um pouco... .. Se esses dois personagens fossem reais... como os caracterizaríamos hoje... .. Fala aí...Wany... ..

20 – Aluna. Wany.: Ela seria uma mulher independente... ele um gigolô... ((*Aluna fala isso e se cala*)).

21 – Professor Edival.: É? Bem direta... Wany... .. Qual é a essência que podemos extrair do texto... ou seja... o que podemos compreender dessa narrativa?

22 – Aluna. Hanna.: Às vezes fazemos escolhas erradas... e isso nos torna infelizes... tristes... bom que essa mulher teve oportunidade de consertar os erros dela... .. Ela tinha poder para tecer e destecer... já nós não temos essa oportunidade de voltar atrás... por isso... temos que pensar muito antes de tomarmos uma decisão... ..

23 – Professor Edival.: Muito bem... Hanna... bela compreensão... .. Alguém mais?

24 – Aluna. Linda.: Professor... essa autonomia da mulher é fundamental num relacionamento... durante muito tempo... nós mulheres éramos... vistas como empregadas... servia apenas para lavar... passar... fazer comida e cuidar do maridinho e dos filhos... .. Hoje temos a oportunidade de estudar... cursar um ensino superior... ter nossa própria profissão... ter nosso salário...e:::... e::: não depender de homem... .. Eu quero ser independente... ..

25 – Professor Edival.: Pensando nas falas de Hanna e Linda... será que sempre temos a oportunidade de tecer o que queremos para nós ou em alguns momentos... a vida nos leva a aceitar o que tecem para nós... independentemente de nossa vontade?

26 – Aluno. Sam.: Professor... nem sempre nós vivemos ou fazemos o que queremos... muitas vezes trabalhamos no que não gostamos... mas precisamos do dinheiro para viver... .. Acho que vivemos mais o que os tecem para nós do que a nossa própria vontade... sorte é dessa mulher... ter o poder nas mão... ..

27 – Aluna. Eliane.: Na nossa idade... professor... não tem essa de fazer o que queremos... eu mesmo não posso fazer nada... então... vivo o que meus pais quer... ..

28 – Aluna Rui.: Para os meninos as coisas são mais fáceis... professor... muita coisa continua como antigamente... os homens pode tudo... as mulheres não pode nada e isso tá longe de mudar... .. ((*Sinal toca. Professor finaliza a aula falando de como foi proveitoso a roda de conversa. Chama atenção dos alunos que não participaram, fala da importância desse momento na formação deles*)).

A discussão gerada em sala de aula com a temática proposta pelo professor, conforme registrado nas trocas de turnos de fala ao longo de toda a cena 13, em muito, revelou marcas sócio-históricas bastante positivas, como, por exemplo, nos turnos de fala 12, 15, 21 e 25 nas

anotações da turma A, em que os alunos discutem sobre a representatividade social da mulher e do homem em outrora e na atualidade face aos novos (ou não) paradigmas da sociedade revelados com o passar dos anos. Já na turma B, podemos perceber essa mesma movimentação discursiva crítica nos turnos de fala 08, 10, 12, 14, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 28 e 29. O resultado da aula, em ambas as turmas foi bem positivo, os alunos interagiram, na maioria das vezes, de maneira autônoma e crítica com relação à narrativa. Em sua premissa, a proposição de Edival serviu para “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença.” (BNCC, 2019, p. 467).

“Buscar a identificação do conflito gerador da narrativa;/Levar o discente à compreensão global do texto, pela reflexão sobre o papel do narrador em 3ª pessoa;/ Estimular o aluno a traçar um paralelo (visão de mundo) entre os personagens principais.” (EDIVAL, 2019, SEÇÃO OBJETIVOS, PLANO DE AULA DO DIA 15/03).

Baseando nos objetivos conjecturados na planificação do professor Edival e na execução do plano evidenciada nas cenas acima expostas, podemos concluir que, mesmo de forma superficial, todos foram alcançados de forma positiva, mesmo, uma pequena parcela de aluno não participando em ambas as turmas (apesar do professor muito insistir), pois, é comum/normal em uma turma formada por 25, 30 alunos que o professor não consiga atingir didaticamente a todos de igual forma. Então, como trata-se de um pequeno número de alunos em relação ao todo que constitui as turmas, consideramos que os objetivos tracejados para a aula em exame foram alcançados de forma louvável. É perceptível a imaturidade discursiva de todos os alunos, em todas as aulas observadas, notamos, na atuação do professor Edival, uma movimentação metodológica que visava desenvolver nos aprendizes mais autonomia e maturidade discursiva.

Dos alunos que, de algum modo, assumiram o turno de fala, dentro do enquadre discursivo da aula, a grande maioria se posicionou de forma positiva com relação à figura feminina representada no conto. Durante as falas, tanto dos alunos como das alunas, foi possível, através da posição discursiva, levantada ou defendida, evidenciar marcas socioculturais bastantes relevantes para a formação desses alunos enquanto sujeitos escolarizados e cidadãos, como já sinalizamos acima, por meio dos turnos de fala que denotam marcas sócio-históricas acerca da desmistificação social dos papéis representativos do homem e da mulher. Através das falas agenciadas no ato de interação, dentro do enquadre didático proposto na roda de conversa foi possível perceber que os aprendizes de ambas as

turmas interpretaram e compreenderam de forma positiva a história narrada através do conto. Como registram os turnos de fala 16, 22, 24 e 26 (turma A), por meio das reflexões protagonizadas pelas alunas: Ivina e Dalva e pelo aluno Roberto. Já na turma B, essa movimentação crítica-reflexiva é encontrada no discurso das alunas: Linda, Naty, Hanna, Eliane e dos alunos: Sam e Rui, reverberadas nos turnos de fala 12, 18, 22, 24, 26 e 28. A forma como se deu a corporificação da identidade social dos personagens e sua representatividade, por meio dos turnos de fala dos alunos e professor, mostra um olhar moderno com relação as práticas sociais pré-determinadas para os indivíduos dos sexos: masculino e feminino. Eles compreendem que o indivíduo enquanto cidadão tem seus direitos e esses devem ser assegurados inclusive no que diz respeito ao relacionamento conjugal, o direito à igualdade entre homem e mulher, mas reconhecem também que, na prática, ainda existem entraves sociais margeados por concepções ideológicas antigas que dificultam a concretização desse ato social. Como podemos observar na discussão dos turnos de fala 27 e 28, protagonizados pela aluna Eliane e pelo aluno Rui (turma B).

4.3.1. Dialogismo entreatos de triangulação: tecendo e destecendo conceito sobre o protagonismo professoral em sala de aula.

A transposição didática é influenciada por inúmeros fatores externos, que, em muitas vezes torna a ação mais fruída, dialógica e interativa. Um único planejamento para turmas diferentes de séries iguais, muitas vezes, toma rumos que não estão previstos na planificação ou que são em si imprevisíveis didaticamente. A proposta discursiva para a aula do dia 15/03/2019, idealizado pelo professor Edival, carrega consigo percepções de que a fala é carregada de ideologias, de intenções – com finalidades individuais e/ou coletiva – como bem aponta Orlandi em seus estudos sobre a análise do discurso, o sentido desta, vai além das propriedades predeterminadas pela língua. É através da troca de palavra que partilhamos experiências, que nós entendemos e compreendemos o outro melhor – que atribuímos veracidade, antagonismo e contradição ao discurso de nosso interlocutor. Freire (2015) caracteriza diálogo como um encontro amoroso dos homens, mediatizado pelo mundo, pelas experiências de vida dos sujeitos insetos no contexto da conversa, são essas experiências e conhecimentos partilhados através do diálogo, que basilam uma formação crítica, coerente e proveitosa.

A roda de conversa explorada em sala de aula, como gênero discursivo, é capaz de acessar saberes diversos dos alunos, revelando, em sua gênese, uma atuação primordial para a construção da tão sonhada autonomia pleiteada pelo professor com relação ao seu alunado, pois a “leitura[,] enquanto interação[,] assume que o sentido não é algo dado, que esteja pronto no texto, à disposição do leitor, mas que o sentido é produzido pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios e de seus objetivos.” (PRÓ-LEITURA, 1996, p.20).

A seguir, teceremos nossa visão sobre os achados desse 3º gesto de análise, assumindo os pressupostos do trabalho planejado e efetivado para discutir as particularidades dos princípios teórico-metodológicos revozeados pelo professor Edival.

4.4. Discussões transitórias: o dialogismo entre prática e prescrição e os princípios teórico-metodológicos vozeados pelo sujeito da pesquisa.

O processo de análise é bastante complexo e subjetivo em estudos na LA, pois a mesma “teia que tecemos para capturar a materialidade discursiva – objeto de análise – tece o que dizemos para analisar esse mesmo objeto. Esse é o perigo da AD ao se instituir, ao mesmo tempo, como campo teórico e dispositivo de análise.” (COELHO, 2006, p. 90).

Ao findarmos a 3ª movimentações de análise do *corpus* multiforme da pesquisa, laçamos mão, agora, de discussões transitórias sobre a transposição didática do professor sujeito da pesquisa, bem como acerca de princípios teórico-metodológicos revozeados por ele em assertivas que dizem respeito ao seu fazer pedagógico.

Os resultados da pesquisa elucidados até aqui, nos dão subsídios para assegurarmos que o dialogismo estabelecido entre a planificação e atuação em sala de aula revelou em seu âmago marcas substanciais do fazer pedagógico do sujeito da pesquisa, reverberando ações que são centralizadas no aluno e que prezam por uma formação crítica, proficiente e inteligente, apesar de, muitas vezes, o comportamento desses aprendizes não se adequarem de forma positiva às proposições do professor, já que esses agem de forma apática e desinteressada. Esse é o perfil de ambas as turmas. Vale ressaltar que nosso dizer não se configura como uma generalização, tem-se seus excetos, pois alguns alunos interagem didaticamente de maneira autônoma, mas, a postura desses poucos alunos não é suficientemente significativa para influenciar e/ou alterar o perfil ora exposto.

Os turnos de falas, dentro do enquadre didático discursivo das aulas assistidas durante o período de observação, só foram possíveis após inúmeras intervenções fracassadas do

professor Edival. Apesar de ser uma marca recorrente em sua prática, o processo internacional discursivo dialético se dá de forma altermotivada pelo professor, por meio de citação de nomes, os alunos ainda não assumem uma automotivação discursiva autônoma, não se sabe se é porque não a tem ou por insegurança com relação às temáticas discursivizadas em sala de aula. Talvez, tenhamos aqui o resultado de uma formação deficitária que, em sua essência, não tenha fornecido subsídios capazes de contribuir para uma formação crítica, madura e autônoma dos alunos que integram as turmas de 2ª série do ensino médio integral observadas. Isso tendo em vista, as falas do professor dispostas nos dados obtidos, por meio das respostas aos questionamentos, imersos nos instrumentos 1 e 3 da pesquisa, como já evidenciamos neste capítulo.

Mas vale ressaltarmos, mais uma vez, que a proposta de trabalho protagonizada pelo professor revelou-se integrada de forma didática à cultura local no que diz respeito aos estereótipos arraigados na comunidade, meio social em que os alunos (co-)habitam.

A recorrência da atualização de princípios teórico-metodológicos observados, tanto na atuação, quanto na planificação do professor, indicia uma caminhada profissional obstinada no intento de formar alunos sempre mais autônomos, que sejam capazes de manter mostras de posições coerente e coesa.

A sequência de diagramas, exposta abaixo, registra os achados relativos aos princípios teórico-metodológicos vozeados nas aulas do professor. À esquerda, trazemos as abordagens teóricas e suas definições. À direita, trazemos, de forma resumida alguns objetivos e movimentações metodológicas, presentes tanto na planificação, quanto na prática do professor sujeito da pesquisa. Vale ainda ressaltar, que as discussões, aqui agenciadas, giram ao redor de um ensino pautado em leitura. A recorrência da manifestação teórica reverberada na atuação do professor é, assim, caracterizada.

Diagrama 9 – Teoria x Prática: um olhar para a atuação do professor.

Abordagem Comportamentalista

Partilha de saberes/conhecimentos que levam à aprendizagem de “comportamentos éticos, práticas sociais (papéis sociais) e desenvolvimento de habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural e social etc.)” (MIZUKAMI, 2016, p. 27).

Conduzir o aluno para que faça inferência quanto aos sentimentos das personagens (moça/marido) – Plano de aula do dia 15/03/2019.

Estimular o aluno a traçar um paralelo (visão de mundo) entre os personagens principais* – Plano de aula do dia 15/03/2019.

* Essas ações podem ser vistas como viés de mais de uma abordagem teórica.

Abordagem Humanista/Interacionista

O processo ensino-aprendizagem fundamenta-se na figura do professor como mediador que cria condições para que os alunos aprendam através da interação com outros colegas e como o meio em que vivem. (FREIRE, 1975, PCN, 1997).

Conversar com os estudantes sobre as sensações e sentimentos provocados por gestos ou expressões contidas no texto. / Fazer perguntas (oral) aos alunos sobre as situações vivenciadas pelos personagens mencionados no texto* – Plano de aula do dia 25 e 26/02/2019.

Após as leituras, com mediação do professor os alunos irão iniciar a conversação a respeito da moça e suas criações. – Plano de aula do dia 15/03/2019.

Valorizar a experiência do estudante, pela prática oral. / Desenvolver a habilidade de argumentar. / Estimular a criatividade do discente, utilizando-se dos conhecimentos pessoais – Plano de aula do dia 18 a 23/03/2019.

Abordagem Sociointeracionista

A transposição de saberes diversos em dialogismo com os aspectos sociopolítico-culturais de forma colaborativa (MIZUKAMI, 2016, FREIRE, 1975). “A linguagem é tida como o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural.” (KOCH, 2009, p. 22,32)

Arrumar a sala em pequenos grupos com 4 componentes. / Apresentar os textos (verbal e não-verbal) – “autores diversos”, para que os componentes do grupo possam fazer uma leitura silenciosa e posteriormente uma discussão interna. – Plano de aula do dia 29/03/2019.

Disponibilizar a sala em um grande semicírculo e ao centro o narrador do conto (A moça Tecelã). / Disponibilizar em cada mesa o texto para que seja feita a leitura silenciosa e discutido em dupla ou trio. – Plano de aula do dia 15/03/2019.

Expor o texto, aproximando-o da vivência pessoal do estudante* – Plano de aula dos dias 25 e 26/02/2019.

Extrapolar o texto, aproximando-o da vida pessoal e cotidiana. / Articular para que o discente consiga relacionar os personagens com a vida cotidiana e pelo consumismo. – Plano de aula do dia 15/03/2019.

Abordagem Discursiva

Ensino de leitura pautado em uma metodologia em que o aprendiz seja capaz de estabelecer uma relação crítica e problematizadora entre o que lê e a sua posição-sujeito. (BAKHTIN, 2006; ORLANDI, 1999).

Escolher um texto verbal (leitura oral aberto à toda a classe com debate coletivo, posteriormente escolher um texto não verbal para discussão oral “aberta” com todos da classe. / Os (o) componente(s) deverão fazer uma relação pragmática da imagem escolhida com a vida prática* – Plano de aula do dia 25 a 29/03/2019.

Levar o discente à compreensão global do texto, pela reflexão sobre a mensagem e organização textual. – Plano de aula dos dias 25 e 26/02/2019.

Levar o discente à compreensão global do texto, pela reflexão sobre o papel do narrador em 3ª pessoa. – Plano de aula do dia 15/03/2019.

Apropriar-se do conceito de eixos da língua e de níveis de descrição linguística e identificar, em textos variados (verbal e não-verbal) as operações de escolha e combinação semântica e pragmática* – Plano de aula do dia 25 a 29/03/2019.

Abordagem Psicolinguística

Ensino de leitura pautado em uma metodologia em que o leitor produza sentido à luz da atualização de seus esquemas de conhecimento. (SMITH, 2003). “O texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais.” (KOCH, 2009, p. 22)

Apresentar o texto “Círculo fechado” Ricardo Ramos, para que seja feita uma leitura silenciosa e posteriormente oral, para que seja feita uma discussão coletiva em prol dos substantivos que formam o texto. – Plano de aula do dia 18 a 22/03/2019.

Buscar a identificação do conflito gerador da narrativa. – Plano de aula do dia 15/03/2019.

Desenvolver a habilidade de observar os recursos linguísticos utilizados pelo autor na construção do texto* – Plano de aula do dia 18 a 22/03/2019.

As discussões arroladas na seção 4.5 visam elucidar nossas percepções quanto à prática do professor sujeito da pesquisa em sala, bem como retomar os princípios teórico-metodológicos vozeados por ele em dialogia com as duas turmas observadas. O que, aqui, propomos, não se trata de uma discussão (des)valorativa com relação à atuação do professor e sim, permitimo-nos discursivizar sobre o caminho didático percorrido por ele para alcançar os objetivos margeados no trabalho planejado. As pressuposições evidenciadas, na seção, são fundamentadas exclusivamente na nossa interpretação da manifestação metodológica do professor em sala de aula.

4.5. Leitura e (des)construção do trabalho docente: um olhar para práticas pedagógicas do professor sujeito da pesquisa.

O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.

(William Arthur Ward)

Nesta seção, mobilizamos os conceitos discursivizados nos capítulos 2 e 3 referentes à leitura e ao ensino de leitura em transposição de saberes diversos basilares na/para a formação do sujeito aluno escolarizado. Essa retomada das tessituras teóricas, já trabalhadas no excerto desse texto, visa de alguma forma mostrar a transposição desses saberes/conceitos sobre leitura dispostos na atuação do professor sujeito da pesquisa.

A escolha pela posição de Ward, como epígrafe desta seção, revela em sua gênese, um espírito de gratidão e profunda admiração pelo exímio trabalho executado pelo sujeito da pesquisa, que foi professor (do hoje pesquisador) no ensino médio, como já mencionado na introdução e na discussão metodológica. A realidade do ensino público brasileiro, muitas vezes é, insuficiente, e como demonstrado tão belamente por Ward, existem 4 tipos de professores. Nosso sujeito encaixa-se exatamente no 4º tipo de professor, é fascinante ter um professor que lhe inspire, não apenas com palavras, mas também com gestos e atos que dizem igualmente com as palavras.

Durante o período de observação, foi possível perceber que muita coisa mudou na forma como o professor ministrava suas aulas e idem com relação à forma com que interage seus alunos, isso é justificável tendo em vista mudanças de comportamento dos discentes, discursivizadas pelo próprio professor, todavia, a essência de inspirar, de motivar os seus alunos está em plena vigência em sua atuação. Tudo isso já demonstramos, através de discussões outras dispostas no decorrer deste capítulo.

Todas as aulas, planejadas e executadas durante a nossa presença em campo, mostraram uma atuação centrada na tentativa contribuir para a autonomia dos sujeitos alunos. Tanto em atuação, quanto em conversas informais, o professor mostrou-se extremamente preocupado com o nível de autonomia argumentativa dos alunos. Isso ficou mais do que evidente nos planos de aula disponibilizados por ele e na interação protagonizada em sala de aula. Muitas vezes, o professor chegou a externar essa preocupação em sala de aula. Era recorrente o professor falar para os alunos que eles precisavam amadurecer, saber compreender e se posicionar criticamente frente ao que eles leem.

Apesar de causar pouco efeito positivo no momento das chamadas de atenção, com relação ao objetivo-mor conjecturado para as aulas, a forma como o professor conduzia as aulas que trabalhavam com o ensino de leitura mostrou-se basilar para a formação dos alunos, mesmo não sendo correspondido via participação oralizada, como era esperado. Os resultados obtidos nas discussões dos textos lidos só foram possíveis por meio de inúmeras intervenções. Em vários momentos, em ambas as turmas, foi perceptível o sentimento de frustração do professor ante ao não protagonismo dos alunos, face aos assuntos em tematização em sala.

Apesar de ser recorrente a fala do professor com relação ao não uso de uma corrente teórica, o que, de certa forma parece comum na prática docente no ensino básico, pois muitas vezes o profissional não está externalizando a sua atenção na teorização que orienta o seu fazer, por não estar familiarizado com as terminologias. Porém, o posicionamento e a forma como professor discursiviza o trabalho com a leitura em suas aulas, revela fortes indícios de princípios advindos de diferentes correntes teóricas sobre leitura.

A prática de trabalhar o agenciamento de saberes dos alunos de forma colaborativa é algo recorrente nas aulas do professor, como disposto nos planos de aula, ele, na maioria das vezes, trabalha com pequenos ou grandes grupos. Nos momentos que a leitura fora trabalhada em pequenos grupos, houve um leve resultado positivo com relação à interação didática, já, quando disposta em grandes grupos, os alunos ficavam dispersos e havia maior índice de microinteração fora do enquadre da aula. No momento da discussão sobre a temática trabalhada, através da leitura, um número bastante reduzido de aluno participava oralmente, mesmo assim de forma dúbia e insegura.

Os textos trabalhados durante os dias de aulas observadas, em sua grande maioria não faziam parte da proposição textual trazida pelo livro didático, que é usado pela turma, o professor fazia ainda uma breve seleção de vários gêneros textuais com temáticas próximas da realidade sociocultural e histórica dos educandos. Vale salientar que, mesmo nesses momentos de discursivização de temáticas ligadas à realidade de vida da comunidade local, a maioria dos alunos não se posicionava de forma autônoma, nem muito menos crítica. Logo, baseados na concepção de compreensão defendida por Orlandi (1999), é possível afirmarmos que a maioria dos alunos que integra as duas turmas de 2ª série do ensino médio integral da comunidade escolar campo da pesquisa parece apenas **interpretar**, o que, de certa forma, fomenta fragilidades no processo de concretização dos objetivos delimitados para o ensino ofertado.

O professor, durante vários momentos, se posicionou de forma amigável para chamar a atenção dos alunos e assim buscar convencê-los quanto à importância de se levar a educação a sério, de se aproveitar as oportunidades enquanto tinham tempo. As aulas eram ministradas, quase em sua totalidade, de forma criativa: textos customizados, curtos, de fácil interpretação e compreensão com a finalidade atrair a atenção dos aprendizes.

Em geral, a movimentação metodológica disposta em atuação do professor Edival, revelou marcas impressionantes do profissionalismo, concepções ideológicas e teóricas que substancializam a sua professoralidade.

CONSIDERAÇÕES FINALIZADORAS

“Um dia, quando olhares para trás, verás que os dias mais belos foram aqueles em que lutaste.”

(Freud).

Durante o percurso, em que velejamos no alto mar da pesquisa, fora inevitável as paradas em portos de saberes que outrora eram desconhecidos, à medida que ancorávamos, descobríamos novas pistas no mapa do tão sonhado tesouro. Na obstinada busca pelo conhecimento, em um extenso e vagaroso velejar, enfrentamos momentos de calma e de total desespero, isso, tornou-nos mais experientes. Hoje, saímos do último porto, ao encontro do tão almejado sonho, da terra firme e da ancoragem é irrefutável que o percurso que resta para ser percorrido ainda parece-nos tortuoso e incerto. Agora, não obstante, é possível vislumbrarmos o ponto de desembarque. Para chegarmos ao destino, tomaremos como base as informações agenciadas e cautelosamente analisadas até aqui, porém, não devemos esquecer-nos do mapa e da bússola que permitiram que seguíssemos discursivamente até aqui. Assim, faremos um movimento de rememoração a fim de retomarmos a gênese que arvorou essa nova viagem.

Buscamos compreender, por meio dos instrumentos de trabalho da pesquisa, traços que nos informassem sobre o letramento do professor (sujeito da pesquisa) e, assim, procuramos entender de que modo esse letramento e(m) suas percepções ideológicas explicariam ou poderiam explicar o modo como o professor planeja aulas sobre leitura e como as didatiza, ao observarmos em quais princípios teórico-metodológicos o professor de língua materna parecia se amparar para didatizar leitura em aulas de ensino médio. Contávamos ainda com a percepção inicial de que os conhecimentos prévios dos alunos que integram as duas turmas do professor sujeito da pesquisa, também influenciariam o modo como o professor didatiza uma mesma aula planejada.

Os conhecimentos ou a ausência deles e o perfil comportamental dos alunos contribuíram diretamente, tanto no trabalho planejado, como para a atuação docente em sala de aula, as manifestações ideológicas estiveram presentes, a todo o momento no desenvolvimento da professoralidade de Edival. O protagonismo discursivo (re)velado na práxis do sujeito da pesquisa, em seu âmago revela que “as palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.” (ALVES, 2017, p.12). Apesar do comportamento, por vezes, apático das turmas, o professor seguiu

plantando a semente da autonomia, por meio de palavras que levavam à reflexão acerca da importância do ato de ler e saber se posicionar frente a ele.

Com relação ao objetivo que deu centralidade às discussões da pesquisa, o mapeamento de possíveis princípios teórico-metodológicos sobre leitura vozeados pelo professor Edival em dialogia com duas de suas turmas de 2ª série do ensino médio integral, reconhecemos que a partir do trabalho com dados advindos da triangulação dos instrumentos de pesquisa, acessamos nuances substanciais para a formação dos sujeitos alunos. Alicerçados nesses dados multiformes, os resultados que ressoaram sobre os princípios teórico-metodológicos validados em percurso de atuação do professor Edival estabeleceram relação direta e precisa com as abordagens do tipo: comportamentalista, compreensivista, discursivista, interpretativista, interacionista e sociointeracionista. As manifestações de abordagens teóricas aludidas, através do trabalho observado, não se concretizaram de forma independente ou separada, aconteceram de forma simultânea e indissociáveis, pois os indícios encontrados nos dados dialogaram, quase sempre, com mais de um princípio teórico-metodológico. Quanto ao objetivo específico de (identificar, em planos de aulas e aulas, que têm como objeto de ensino a leitura, quais princípios teórico-metodológicos sobre leitura o sujeito da pesquisa atualiza em suas práticas de ensino de língua materna), os planos de aula disponibilizados foram essenciais para conseguirmos enxergar essa movimentação discursiva do professor, por intermédio desses, pudemos validar a discussão sobre o achado da pesquisa cotejando teoria e prática.

Já quanto ao nosso intento de, discutir se os saberes referenciais mobilizados no planejamento didático do professor Edival se solidarizam ao trabalho efetivado em sala de aula e se há consonância (ou não) desse trabalho com as prescrições sobre o ensino de leitura encontrado nos PCN-LP, PCNEM, BNCC e Projeto Pró-leitura na formação de professores, validamos o, é recorrente o dialogismo entre a prática e as prescrições que basilar o trabalho do professor, apesar de negar todas as vezes que o questionamos, seu discurso revelou-se impregnado de multifária concepção teórica. A movimentação metodológica de Edival para as aulas realizadas nos dias observados mostrou-se em total convergência aos documentos mencionados. Aqui, ressaltamos a importância de o profissional trabalhar de forma harmoniosa com os documentos que regem seu trabalho.

No que diz respeito a (analisar se o perfil das duas turmas de 2ª série com as quais o professor trabalha influencia em seu planejamento de aulas sobre a leitura e gestos de didatização, constatamos que os perfis das turmas não influenciam na maneira como o

professor planifica suas aulas, os planos de aulas eram elaborados para a semana e eram comuns às duas turmas. Já a manifestação de didatização era totalmente diferente, apesar de as planificações terem objetivos e movimentações metodológicas iguais, o resultado final alcançado foi quantitativamente diferente (cf. Capítulo I, Quadros D e E, p. 31 - 34).

Por fim, (traçar afastamentos e aproximações entre teorizações sobre leitura advindas dos estudos em Psicolinguística e Análise do Discurso Francesa), constatamos que, o conceito de leitura trabalhado em ambas as correntes teóricas não funcionaram de forma isolada, no que tange à prática observada/acompanhada. O que se associa ao perfil individual de cada aluno, o exercício da professoralidade em sala de aula revelou que há forte sobreposição na atuação Edival de princípios oriundos da ADF e da Psicolinguística, no que concerne ao processo de compreensão e interpretação do lido (cf. Diagrama 9, Seção 4.4).

Visando incorporar o último objetivo da pesquisa em que tínhamos como pretensão discutir sobre a contribuição e reflexões da transposição didática de leitura em aulas de LM arrolamos as palavras finais do estudo.

Finalmente, ancoramos. Agora, nutridos com de saberes, que outrora eram desconhecidos, olhamos calmamente para o horizonte e podemos vislumbrar o quão prazerosa e inquietante fora essa viagem, parafraseando uma sublime pensamento de Albert Einstein (ao rememorarmos todo o (per)curso percorrido até aqui), podemos categoricamente afirmar que uma “mente que se abre a uma nova ideia, jamais volta ao seu tamanho original.”

Ser educador e pesquisador, antes de qualquer coisa requer ser humano, implica reconhecer que estamos em constante e obstinada busca pelo saber, saber saber, saber ser, saber enxergar que, através do nosso protagonismo em sala de aula, mudamos vidas e histórias, formamos cidadãos e os entregamos à sociedade. Por isso, antes de sermos especialistas em ferramentas do saber, deveríamos ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (ALVES, 2000), e:

ESTA DISSERTAÇÃO MATERIALIZA MUITOS SONHOS!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. D. S. P. **A didatização do conceito de leitor competente: dos PCN-LP ao leitor construído em sala de leitura** – Tese de doutorado – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.
- ALMEIDA, G. P. **Transposição Didática: Por Onde Começar?** São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M. de F. **Ler e escrever: uma proposta sociointeracionista de leitura para professores do ensino fundamental**. In: AFIRSE, 2009, João Pessoa. Anais da AFIRSE 2009. João Pessoa: UFPB, 2009, p. 27-39.
- AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (org.) O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese de Livre Docência não publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.
- ALVES, R. **Essencial: 300 pílulas de sabedoria**. 2ª Ed. São Paulo: Planeta. 2017
- _____. **A alegria de ensinar**. 13ª edição, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARBOLEA, T; LOMBARDI, R. F. **Estratégias de leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Anais... XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística - I Simpósio internacional de Letras e Linguística, 2006, Uberlândia.
- ANTUNES, I. **No meio do caminho tinha um equívoco: Gramática, tudo ou nada**. In: BAGNO, Marcos. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2ª Ed. 2004, p. 127-134.
- BAKHTIN, M. **A Interação Verbal**. In **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, p.110-136, 2004.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BECALLI, F. Z; SCHWARTZ, C. M. **O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos**. Revista de Educação Pública. Edição 55. Curitiba, 2015, p. 13-32
- BOAS, Vilas C. Maria Violeta. **Educação: reflexões de uma prática**. Ed. Urj, RJ, 1998.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.
- BORGES, C. M. F. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. **Educação e Sociedade - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. [et al.] (Org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. MEC. **Projeto pró-leitura na formação do professor**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J. - P. **O quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD)**. In: _____. **O agir no discurso: das concepções teóricas as concepções dos trabalhadores**. Trad. de Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras. (Idéias sobre linguagem), 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. de Maria de Lourdes M. Matencio &, Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras (Idéias sobre linguagem), 2006.

_____. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. 1. ed. São Paulo: Educ. 1997/1999.

BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA GIGER, I. **La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, Pratiques**, 97-98, 35-58, 1998.

BRONCKART, J-P; MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, Anna Rachel (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

COELHO, F. C. B. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011.

_____. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonância de vozes e formação discursivas**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. **O gênero textual entrevista como uma entrevista**. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 127-142.

CHEVALLARD, Y. **La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

CONDEMARÍN, M. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORACINI, M. J. F. R. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

COSTA, A. F. G. D, **Interdisciplinaridade: a práxis da didática psicopedagógica**. Rio de Janeiro: UNITEC – 2000.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. revisada de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer**. Trad. de Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa A. Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977. 110

_____. **Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas**. Trad. de Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima Gonçalves Moreira e Cidmar Teodoro. São Paulo: Global, 1981. Editora Ática, 1997.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.

FLICK, U. (2005a), **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**, 2.^a ed., Ed. Monitor.

_____. (2009) **Introdução à Pesquisa Qualitativa**, 3^a ed. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23^a ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 15^a ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 2^a ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1975.

_____. **Professora SIM tia NÃO: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'Água, 1993.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3^a ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p.1-191.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.37, p. 57-72, 2008.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. P. 1355-1379.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Tradução Maria José Frias. Portugal: Edições Asa, 1993. (Coleção Práticas Pedagógicas).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDELLO, A. P. **Aspectos psicolinguísticos da leitura**. Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2016.

_____; A. P.; LORENSET, R. B. C. **A noção de leitura em duas perspectivas: na teoria da Análise de Discurso e na teoria da Psicolinguística**. Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba, v. 6, n. 2, p. 133-140, jul./dez. 2015.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006, p.55-93.

INFANTE, U. **Textos: Leituras e Escritas**. São Paulo: Scipione, 2004.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Traduzido por Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

- _____. **Leitura. Ensino e Pesquisa.** 4ª ed. Campinas, SP, Pontes, 2011.
- _____. **Oficina da leitura: teoria e prática.** 14ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- _____. **Os Significados do Letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 119-146.
- _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- _____. ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e Ressignificações do Letramento.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAMER, Sonia. **Com a Pré Escola Nas Mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil.** RJ, ÁTICA, 1991.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Atiea, 1993.
- LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006.
- _____. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996.
- LEURQUIN, E. V. L. F; CARNEIRO, F. D. V. **Práticas de leitura na perspectiva da Linguística Aplicada: algumas considerações sociodiscursivas.** In: Darcília Marindir Pinto Simões; Francisco José Quaresma de Figueiredo. (Org.). **Práticas de leitura na perspectiva da Linguística Aplicada: algumas considerações sociodiscursivas.** 1ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2014, v. 01, p. 195-220.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática.** Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- _____. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?** 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2000, p.61-96.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.** 21ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.109-120.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro 2010.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R; GUIMARÃES, A. M. de; M. & COUTINHO, A. (orgs.) **O interacionismo sócio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** 2ª ed., São Paulo: ÁTICA, 1991.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- _____. **O léxico: lista, rede ou cognição social.** In: Ligia Negri; Maria José Foltran e Roberta Pires de Oliveira (orgs.). **Sentido e Significação. Em torno da obra de Rodolfo Ilari.** São Paulo: Contexto, 2004. (p. 263-284).
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 2007.

- MAURI, T. **O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?** In: COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo, 1997.
- MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 621-626. 2012.
- _____. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: Abordagens do Processo**. São Paul: EPU, 1986.
- MODL, F. C. **Interação Didática: apontamentos (inter)culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno**. *Revista SCRIPTA*, v. 19, 2015, p. 117-149.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORIN, E. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização 4**. ed. Porto alegre: Sulina, 2008.
- MOURA, H. M. M. **Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática**. 3ª ed. Florianópolis, SC: Insular, 2006.
- MÜLLER, L. S. **A interação professor-aluno no processo educativo**. *Revista Integração, USJT-SP*, ano VIII, n 31, novembro/2002.
- NÓVOA, A. 2002. **Prefacio**. In M. C. JOSSO *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa, Educa, p. 07- 13.
- NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. São Paulo: UNICAMP, 1994.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. São Paulo: Pontes, 2007.
- _____. **Discurso e Leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.
- PAULINO, G. **Tipos de textos, modos de leitura**. São Paulo: Formato, 2001.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- _____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- PEREIRA, M. A. **Atualização de princípios da análise do discurso francesa e(m) textos verbo-visuais: questões para o trabalho do professor de didatização da leitura no ensino médio** – dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2018.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 54-65.
- _____. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.10-26.

Porto, Edições Asa.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000b.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERIPOLLI, I. et al. **A importância da leitura de fruição feita pelo professor em sala de aula para formação de alunos leitores e produtores de textos**. *Akrópolis*, Umuarama, v. 11, n. 4, p. 211-213, out./dez. 2003.

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez Editora. 1997.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAFAEL, Edmilson, L. **Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática**. KLEIMAN, Ângela B.(org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

RANGEL, A. C. S. **Educação Matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre, 1992.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, G. **A entrevista antropológica: troca e alteridade**. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto*, Ribeirão Preto, p. 119-133, 1998.

ROTTAVA, L. **A leitura em contexto acadêmico: o processo de construção de sentidos de alunos do primeiro semestre do curso de letras**. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37 n. 63, p. 160-179, jul.-dez, 2012.

SERRANI, S. **Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas**. *Revista D.E.L.T.A– ISSN 0102-4450*, v. 13, n. 1. São Paulo. 1997, p. 63-81.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras / ALB, 1998.

_____. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Leitura & realidade brasileira**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

_____. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, E; BASTOS, G; DUARTE, R; e VELOSO, R. (2009). **Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura**. Lisboa: Ministério da Educação.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel T. da; ZILBERMAN, Regina. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo. Ática, 2004, p. 18-29

SOARES. V. de F. C. **Pressuposição: diferentes abordagens teóricas e suas consequências para o ensino de graduação em letras**– dissertação de mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

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

_____. COLL, C. **Os professores e a concepção construtivista**. In: COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SOUZA, E. S. **As contribuições da leitura no processo sociocognitivo do indivíduo** – TCC de especialização – Faculdade Futura, Votuporanga, São Paulo, 2018.

SOUZA-E-SILVA. M. C. P. **O ensino como trabalho – O professor como trabalhador**. In: MACHADO. A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2003. p. 131-163.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, José. **A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico**. In: SÁ CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.

TELES, M. L. S. **Educação - A Revolução Necessária**, 4ª ed. Vozes- RJ, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 8522402736.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. SP: Papyrus, 2009, p. 53-73.

VIEIRA, M. C. T. **Leitura significativa: prazer, dever ou relevância social no ensino superior?** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16º, 2007, Campinas, Anais... Campinas: ALB, 2007.

YUNES, E; PONDÉ, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.